

Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama

Dossiê v.12, n. 01

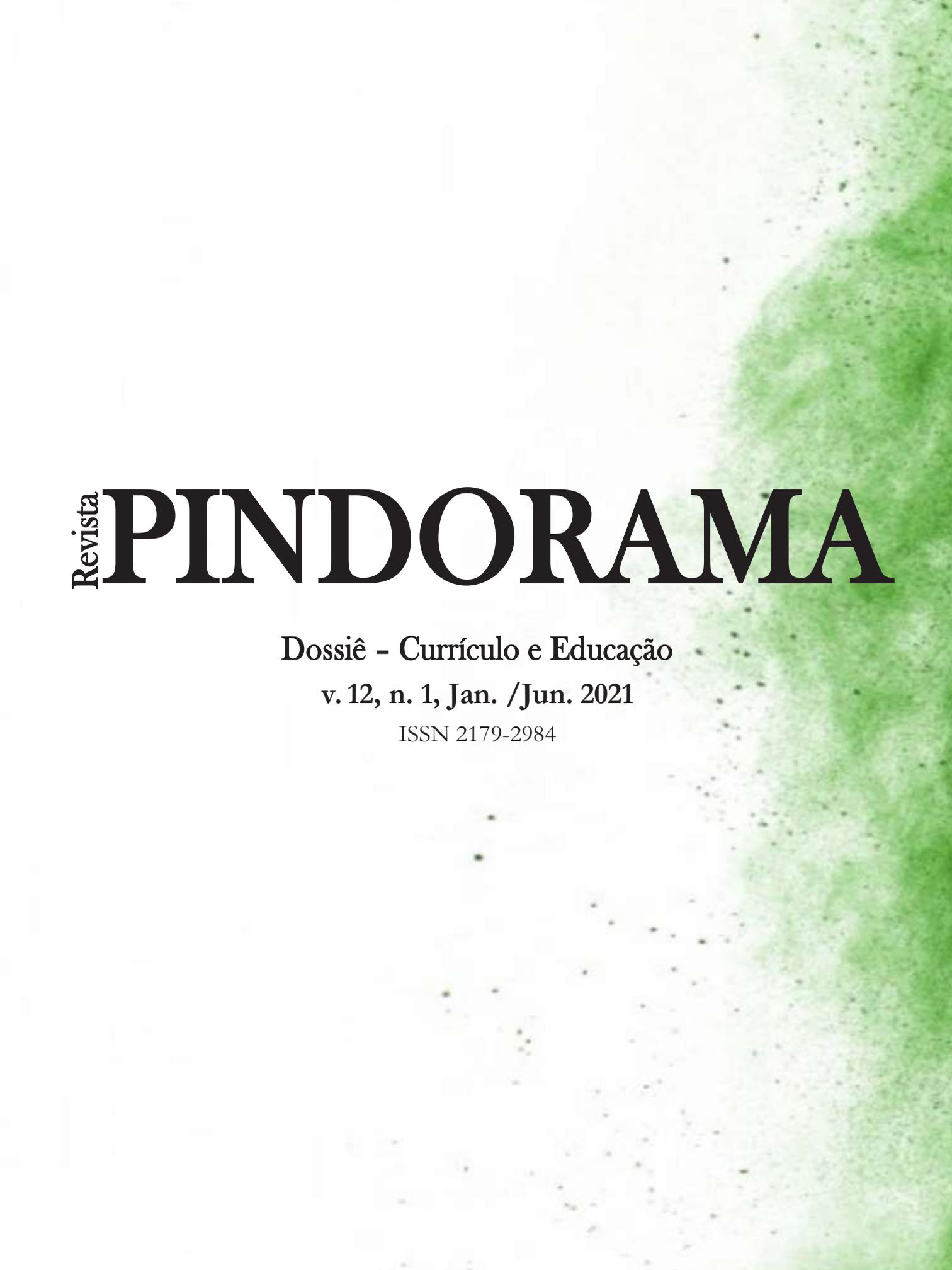
CURRÍCULO & EDUCAÇÃO



INSTITUTO
FEDERAL
Bahia

Campus
Eunápolis

Jan./Jun. 2021



Revista **PINDORAMA**

Dossiê - Currículo e Educação

v. 12, n. 1, Jan. /Jun. 2021

ISSN 2179-2984

Reitora • President

Prof.^a. Dra. Luzia Matos Mota

Pró-Reitor de Ensino • Provost for Undergraduate Studies

Prof. Dr. Jancarlos Menezes Lapa

Pró-Reitora de Extensão • Provost for Extension

Prof.^a. Ma. Nivea de Santana Cerqueira

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação •

Provost for Research, Graduate Studies and Innovation

Prof. Dr. Ivanildo Antônio dos Santos

Diretor Geral do IFBA/Eunápolis • General Director for IFBA/Eunápolis

Prof. Dr. Fabíolo Moraes Amaral

Diretora Acadêmica do IFBA/Eunápolis • Academic

Director for IFBA/Eunápolis

Prof.^a. Dra. Mariana Fernandes dos Santos



A *Revista Pindorama* é uma publicação que objetiva publicar artigos científicos, ensaios, debates, entrevistas, resenhas, estudos de casos, ou textos, isto é, textos inéditos redigidos em português, espanhol e inglês, que contribuam para a expansão do conhecimento multidisciplinar educacional, tecnológico, científico e cultural. Os artigos publicados nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.

Editor-Chefe • Editor in chief

Prof.^o. Dr. Josaphat Ricardo Ribeiro Gouveia Júnior

Conselho Editorial • Editorial Board

Prof.^o. Dr. Guillermo Van Erven Cabala, IFBA/Eunápolis

Prof.^o. Dr. Haroldo José dos Santos, IFBA/Eunápolis

Prof.^o. Dr. Ivanildo Antônio dos Santos, IFBA/Eunápolis

Prof.^o. Dr. Josaphat Ricardo Ribeiro Gouveia Júnior, IFBA/Eunápolis

Prof.^a. Ma. Laís Santana Santos Pereira Lira, IFBA/Eunápolis

Prof.^o. Me. Lincoln Nascimento Cunha Júnior, IFBA/Eunápolis

Prof.^a. Ma. Maria Emília dos Santos Gonçalves, IFBA/Eunápolis

Prof.^a. Dra. Mariana Fernandes dos Santos, IFBA/Eunápolis

Prof.^a. Dra. Vânia Lima Souza, IFBA/Eunápolis

Prof.^a. Dra. Vânia Lima Souza, IFBA/Eunápolis

Prof.^a. Dra. Vitória de Souza Oliveira, IFBA/Eunápolis

Conselho Consultivo • Consultive Board

Prof.^o. Dr. Alexandre de Oliveira Fernandes, IFBA/Porto Seguro

Prof.^a. Dra. Ana Carla Percontini, UEFS

Prof.^a. Dra. Bruna Carmo Rehem, IFBA/Ilhéus

Prof.^a. Ma. Celina Rosa dos Santos, IFBA/Ilhéus

Prof. Dr. Cleilton Vasconcelos Moreira, UNEB/Campus XXII

Prof. Me. Hervickton Israel de Oliveira Nascimento, UNEB/Campus XVIII

Prof.^a. Dra. Maraci Gonçalves Aubele, University of Kansas

Prof. Dra. Poliane Sá Argolo, University of Florida

Prof. Dr. Rodrigo Galloti Lima, IFS

Prof.^a. Dra. Rosane Maria Souza e Silva, IFBA/Eunápolis

Organizadores(as) do Dossiê • Dossier Organizers

Prof.^a. Esp. Maria Virginia Freire dos Santos Carmo, UFSB

Prof.^a. Ma. Marize Pinho Rezende, Prefeitura Municipal Santa Cruz Cabralia

Prof. Dra. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito, UFSB

Ilustração da capa • Cover illustration

Jardin d'enfants (1894) – Albert Anker

Capa • Cover

Ualace Lima Nascimento

Editora • Publishing company

Editora do IFBA – EDIFBA

Suporte Técnico • Technical support

Diretoria Geral de Tecnologia da Informação – Instituto Federal da Bahia

Indexada em • Indexed in Portal de Periódicos

Base de Dados:



Diretórios/Repositórios:



Portais:





2020 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)

Os autores são responsáveis pela apresentação dos fatos contidos e opiniões expressas nesta obra.

Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama / Diretoria Acadêmica
IFBA-Eunápolis. - v. 12, n. 1 (2021). - Eunápolis : IFBA -
Eunápolis. 2010-

Semestral, 2010

Título da capa: Dossiê currículo e educação

Publicação da Diretoria Acadêmica IFBA - Eunápolis

Modo de acesso

<http://www.publicacoes.ifba.edu.br/>

[index.php/Pindorama](http://www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/Pindorama)

ISSN 2179-2984

1. Educação. 2. Saberes. 3. Sociedade. I. Gouveia Júnior,
Josaphat R. R., ed. II. Instituto Federal da Bahia Campus Eunápolis.

CDD 370

Nilcéia Aparecida Conceição Santos Campos
CRB 5/1378

Endereço para correspondência • mailing address

Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da
Bahia – IFBA
Av. David Jonas Fadini, s/n, Bairro Juca Rosa
Eunápolis, Bahia, Brasil
CEP: 45823-431
Telefone: +55 (73)3281-2266 • +55 (73)3281-2267

Site:

[http://www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/
Pindorama](http://www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/Pindorama)

E-mail:

revistapindorama@ifba.edu.br ou
pindoramarevista@gmail.com

Regras de submissão podem ser acessadas em <http://www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/Pindorama>



Dossiê **Currículo e Educação**

v. 12, n. 1, Jan. /Jun. 2021
ISSN 2179-2984

Dossiê - Currículo e Educação

v. 12, n. 1, Jan./Jun. 2021

Sumário

Table of Contents

9 BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E O SUJEITO QUE SE PRETENDE FORMAR

NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE AND THE SUBJECT THAT IS INTENDED TO TRAIN
Maria Virginia Freire dos Santos Carmo; Marize Pinho Rezende; Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito.

ARTIGOS • ARTICLES

22 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA PELA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

THE FORMATION OF MATHEMATICS TEACHERS BY THE OPEN UNIVERSITY OF BRAZIL
André Cristovão Sousa; Ana Paula Sousa.

32 A LÍNGUA-CULTURA INGLESA NA ESFERA FEDERAL: Currículo, reflexões teóricas e apontamentos docentes

THE ENGLISH LANGUAGE-CULTURE AT THE FEDERAL LEVEL: Curriculum, theoretical reflections and notes by university lecturers
Lucas Rodrigues Lopes; Cátia Veneziano Pitombeira.

42 A PESQUISA CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO: Percepções de professores de sociologia da cidade de Londrina tendo como parâmetros as categorias conteúdo e forma

THE SCIENTIFIC RESEARCH IN PUBLIC HIGH SCHOOL: Perceptions of sociology teachers from the city of Londrina with the content and form categories as parameter
Samuel de Oliveira Rodrigues; Adriana Regina de Jesus Santos.

53 AÇÕES AFIRMATIVAS EM GÊNERO E DIVERSIDADE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – EPT: Uma discussão pós-colonial

AFFIRMATIVE ACTIONS ON GENDER AND DIVERSITY INT THE PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION CURRICULUM – PTE: A post-colônia discussion
Silas Lacerda dos Santos; Georgia Bulian Souza Almeida.

71 AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E ADULTOCENTRISMO NA LITERATURA INFANTIL: Um olhar a partir dos Estudos Culturais

GENDER AND ADULTCENTRISM REPRESENTATIONS IN CHILDREN'S LITERATURE: A look from Cultural Studies
João Fernando de Araújo; Adrielen Amancio da Silva; Nathália Martins Beleze.

- 89 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Aproximações da pedagogia da infância**
CURRICULUM IN CHILDHOOD EDUCATION: Approximations with pedagogy of childhood
Marcelo Oliveira da Silva.
- 110 DISCUSSÕES SOBRE O ENSINO FINLANDÊS E SEUS “ECOS” NA PARAÍBA**
DISCUSSIONS ABOUT EDUCATION IN FINLAND AND IT'S ECHOES IN PARAIBA
Maria Adriana Farias Rodrigues.
- 129 ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
Concepções de um grupo de professoras pedagogas**
SCIENCE TEACHING AT ELEMENTARY SCHOOL: Conceptions of a group of elementary teachers
Giovanni Scataglia Botelho Paz.
- 153 ESCOLA *QUEER*STIONADORA: Por um currículo que problematize as supostas estruturas
binárias de gênero e sexualidade**
QUEERSTIONING SCHOOL: For a curriculum that problematizes the supposed binary structures of gender
and sexuality
Graziela Pinho Rezende; Valéria Amim.
- 170 HIP HOP: Dialogando currículo, educação e elementos subjacentes ao movimento cultural**
HIP HOP: Dialogue curriculum, education and elements underlying cultural movement
Veronica de Souza Santos.
- 182 O CURRÍCULO INTEGRADO NA MODALIDADE PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL
FARROUPILHA: Um olhar a partir dos docentes**
THE CURRICULUM INTEGRATED IN MODE PROEJA AT THE FEDERAL INSTITUTE
FARROUPILHA: A LOOK FROM THE TEACHERS
Daniela Carolina Ernst; Luciano Gonçalves Soares; Sandra Elizabet Bazana Nonenmacher; Ana Rita Kraemer da
Fontoura.
- 201 O LETRAMENTO, A CRITICIDADE E O LETRAMENTO CRÍTICO**
THE LITERACY, THE CRITICITY AND THE CRITICAL LITERACY
Geraldo Emanuel de Abreu-Silva.
- 222 PENSANDO CURRÍCULO E ARTE NA ESCOLA: Por entre encruzilhada, macumbização e
outros sentidos afro-ameríndios**
THINKING CURRICULUM AND ART AT SCHOOL: Among crossroads, macumbization and
other afro-american senses
Leonardo das Chagas Silva.
- 243 POR UM CURRÍCULO-FENDA**
FOR A CRACK- CURRICULUM
Marília Frade Martins; Lêda Valéria Alves da Silva.

251 OS DESAFIOS DA PANDEMIA NAS AULAS DE FILOSOFIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA BILINGUE

PANDEMIC CHALLENGES IN PHILOSOPHY CLASSES AT A BILINGUAL PUBLIC SCHOOL

Karina Gaspar de Oliveira.

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E O SUJEITO QUE SE PRETENDE FORMAR

NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE AND THE SUBJECT THAT IS INTENDED TO TRAIN

Maria Virginia Freire dos Santos Carmo¹

<https://orcid.org/0000-0003-2106-1307>

Marize Pinho Rezende²

<https://orcid.org/0000-0001-9715-9082>

Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito³

<https://orcid.org/0000-0002-4563-1354>

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão inicial sobre a noção de sujeito disseminada pelos textos formais que constituem a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), enquanto principal documento que norteia os currículos escolares hoje. Parte do entendimento de que, uma política curricular que busca controlar a produção de sentidos no espaço da escola, traga como pressuposto a ideia de sujeito (cidadão) que se apresenta como um modelo representacional a ser seguido/orjado como um molde único. Com base nos estudos de Hall (1997), Macedo (2006) e Lopes e Macedo (2011), discutimos a impraticabilidade de uma política curricular que seja capaz de cercear todo o campo do sentido, pois os sentidos são livres e incontroláveis. Conclui que a BNCC por mais que se autoproclame como um dispositivo normalizador das práticas docentes, seus objetivos estão fadados ao insucesso, posto a impossibilidade de impedir o fluxo livre dos sentidos.

Palavras-chave: BNCC. Sujeito. Política Curricular.

¹Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB – Campus XVIII. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal da Bahia/UFBA. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia/ UFSB. Coordenadora pedagógica da rede pública municipal de Porto Seguro/BA e Santa Cruz Cabralia/BA. Email: virginia.freire@gmail.com.

²Graduada em Letras e Pedagogia. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (UFBA). Mestra em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia/UFSB. Professora e coordenadora pedagógica pela rede pública municipal de Santa Cruz Cabralia. Email: marizerezende@hotmail.com.

³Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Especialista em Alfabetização e Classes Populares pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA), Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade (PPGES) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (mestrado profissional) onde pesquisa e orienta trabalhos situados no campo do currículo e das políticas educacionais. Email: elianapovoas.ppger@gmail.com.

ABSTRACT

This work proposes an initial reflection on the notion of subject disseminated by the formal texts that constitute the Common National Curriculum Base (BNCC), as the main document that guides school curricula today. It starts from the understanding that a curricular policy that seeks to control the production of meanings in the school space presupposes the idea of the subject (citizen) that presents itself as a representational model to be followed/forged as a unique mold. Based on studies by Hall (1997), Macedo (2006) and Lopes and Macedo (2011), we discuss the impracticality of a curriculum policy that is capable of restricting the entire field of meaning, as the meanings are free and uncontrollable. It concludes that the BNCC, even though it proclaims itself as a standardizing device for teaching practices, its objectives are doomed to failure, given the impossibility of preventing the free flow of senses.

Keywords: BNCC. Subject. Curriculum Policy.

1. INTRODUÇÃO

A centralidade do currículo nas políticas educacionais não é uma prática recente. Sem que tenhamos que fazer um recuo histórico muito longo, podemos localizar a própria Constituição Federal de 1988, quando em seu Artigo 210, atribui ao Estado o dever de fixar “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, CF, 1988, art. 210). Posterior a Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), ao tratar o currículo vai estabelecer, em seu Art. 9 inciso IV, que em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, Art. 9).

De lá para cá, um conjunto de textos normativos foram elaborados e distribuídos pelo Ministério da Educação, tais como: Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs/MEC, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/ MEC, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs/BRASIL, 2010), que evidenciam o lugar crucial que vem sendo atribuído aos currículos nas políticas educacionais, quando não o transformam na própria reforma educacional pretendida. Ou seja, propor mudanças curriculares passou a ser entendido como instituir políticas públicas para a educação brasileira.

A aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que sofreu contundentes críticas por parte dos movimentos e entidades em prol da

educação pública de qualidade se deve muito especialmente ao caráter autoritário, aligeirado e frágil que marca este dispositivo curricular ao tentar impor de forma verticalizada compreensões distantes daquelas que vêm sendo anunciadas pelos estudiosos do campo do currículo durante décadas no Brasil.

Apoiadas nas reflexões de Hall (1997) e nas discussões atuais do campo do currículo de Macedo (2006) e Lopes e Macedo (2011), pretendemos discutir a ideia de um sujeito nacional que pretende (almeja) ser formado a partir da BNCC. Levantamos como problemática, a partir da compreensão do currículo como cultura, a inviabilidade de uma base curricular se fazer única em todo um território nacional, considerando as singularidades culturais e dos sujeitos por ela constituídos. Assim, pensaremos o currículo como um dispositivo em movimento, que envolve a produção contínua de sentidos sempre incompletos e que por isso mesmo se apresenta como algo que nunca se conclui, conseqüentemente, impossível se fixar em uma “base”.

Mesmo com uma proposta de base, há por trás intencionalidades de controle de currículos permeados por agentes políticos públicos e privados que veem atuando na consolidação desse projeto, há uma influência de agentes financeiros a exemplo de empresas multinacionais como Airton Senna, e Lemann, movimentos como Todos pela Educação e muitos outros que apontam como essa política neoliberal interfere nas políticas do currículo e tomam força nesse âmbito de forma mundial.

Paralelamente, agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Airton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos. As demandas de agentes privados como estes não são exclusividade do Brasil, nem podem ser localizadas claramente no tempo. Ball (2014) vai nomear esse fenômeno como “acordo político do Pós-Estado da Providência” (p. 106), em texto em que se debruça sobre a mercantilização da educação no [mas não apenas] Reino Unido. (MACEDO, 2014)

De tal modo, com um discurso voltado para a oferta e garantia de direitos de aprendizagem para todos a BNCC consolida, por meio de uma alocação mercadológica a ruptura com direitos críticos e democráticos. Vejamos esse excerto do BNCC:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017).

Pensando nisso, trazemos à tona essa discussão e análise das intencionalidades políticas que permearam a elaboração da BNCC para descobrir, afinal, a quem ela atende com essa padronização? E com isso, principalmente, que sujeito esse documento pretende formar?

2. CURRÍCULO COMO PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Pensar o currículo ainda hoje é um desafio, considerando as inúmeras definições para ele. Lopes e Macedo (2011) colocam que definir currículo é tentar fixar um sentido, o que conseqüentemente implica em sufocar um conjunto de outras possibilidades de dizê-lo. Mesmo tendo consciência disso, aqui nos guiaremos pela perspectiva de currículo como local da cultura, como enunciação cultural, conforme aponta Frangella (2015):

[...] ao referir-me a currículo como enunciação, assumo que currículo é movimento, diferimento, significação. Como produção político-discursiva, o currículo é terreno de luta política pela significação que mobilizam o eu e o outro, ou seja, processo dialógico onde os sentidos não são e nunca serão transparentes, são produzidos em meio à negociação, articulação. O que se produz ao produzir currículo não é uma visão ou outra, mas uma produção híbrida que já não é mais nem um nem outro, à medida que o eu e o outro aí referenciados alusivamente não são inimigos em luta, mas adversários legítimos em disputa. Esse

processo contingente é cultural, ato de enunciação cultural (FRANGELLA, 2015, p. 7).

Com esse ponto de vista, currículo vai para além da lista de conteúdo, de objetivos, habilidades ou competências. Currículo deixa de ser algo puramente normativo para se apresentar como algo vivo, em movimento, criando e replicando sentidos incansavelmente. Não queremos com isso negar a existência de movimentos que padronizam o currículo, uma vez que os movimentos que buscam hegemonizar posições são partes do jogo político, mas queremos trazer para a discussão a impossibilidade de controle absoluto ainda que as tentativas para isso sejam compulsórias. É nesse caminho que pretendemos problematizar a BNCC.

Stuart Hall (1997) nos ajuda a operar com o entendimento de currículo como produção cultural. Ele nos diz que somos seres interpretativos, instituidores de sentido e que a forma como codificamos, organizamos e regulamos nossas condutas é que dão sentido a nossas ações e consequentemente nos permite interpretar significativamente as ações alheias. Esses sistemas ou códigos de significados, segundo Hall, é que constituem a nossas culturas, e dessa forma, todas as práticas sociais que expressam ou comunicam um significado, são então práticas de significação.

A cultura enquanto prática de significação, como campo de disputa em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo, não permite fixação de sentidos, pois o que existe são construções de sentidos impossíveis de se controlar, portanto, sempre inesperados, e nesse caminho não podemos cogitar em sentidos que sejam estabelecidos de forma antecipada. Podemos pensar em sentidos incompletos, inacabados, ressignificados a cada momento a partir da linguagem.

Macedo (2006) nos fala do currículo como um híbrido, como uma prática cultural que envolve negociação de posições, que envolve negociações com a diferença. Esse movimento de negociação com diferença trazido por Macedo (2006), reforça nosso entendimento acerca inviabilidade de se planejar um currículo completo e perfeito, que dê conta de todas as singularidades possíveis. Não há controle absoluto, as fendas estarão sempre lá pois somos sujeitos

incompletos e isso precisa ser levado em consideração quando se pensa em currículo.

3. O QUE PRETENDE UMA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM?

Políticas de centralização curricular já estão previstas desde a promulgação da Constituição Federal (CF) em 1988, quando em seu Art. 210 que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.”, porém de forma obrigatória aconteceu a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014.

O PNE tem por objetivo articular compromissos comuns afim de obterem resultados mais efetivos e recursos otimizados planejando ações de maneira integrada e colaborativa. Com a promessa de elevar a qualidade da educação no país, o documento se estrutura em 20 metas que abrangem desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Essas metas envolvem a melhoria da taxa de escolaridade média dos brasileiros, a formação e plano de carreira para professores e gestão e financiamento geral da Educação.

Dialogando com esses interesses, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é vista como uma estratégia para cumprimento destas metas, partindo do entendimento de que todas/os as/os estudantes tem direito a acessar os mesmos conhecimentos/conteúdos independente de que lugar do Brasil esses estudantes se encontram, garantindo assim que os mesmos estejam preparados para o exercício da cidadania.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018).

Prega-se a ideia de que as escolhas registradas na BNCC representam a todos. O que se apresenta como problemática em nosso entendimento é justamente a ideia de que se pode definir um currículo único para todos. Considerando que existe uma luta por hegemonizar sentidos, nos questionamos

acerca de que “cidadão” é esse que se pretende formar a partir de uma base nacional comum?

Seguindo o pressuposto de que não há boa intenção quando o currículo tenta enquadrar, normatizar, ditar o que o outro deve ser, principalmente quando há por trás dessa demanda e elaboração, blocos econômicos em busca da padronização curricular e hegemonização cultural, vemos que o documento tenta produzir um sujeito competente, fazedor de coisas e empreendedor, atendendo, assim, a lógica do mercado. Na linguagem de Ball (2013), o discurso neoliberal se torna um imaginário social, criando regras de inteligibilidade em que os sujeitos se reconhecem como tal.

Trata-se de objetivos/expectativas/habilidades extremamente detalhadas e controladas por um código alfanumérico, o qual pretende exercer um controle sobre a ação pedagógica e conseqüentemente na formação das subjetividades dos sujeitos envolvidos no ato de aprendizagem. Cumpre lembrar que “o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2010, p.27).

A partir disso, configura-se a importância de pensar em que sujeito essa padronização quer produzir e a que interesses atendem. Segundo (Ball, 2012) essas articulações neoliberais produzem efeitos sobre a produção de subjetividades e o autogoverno dos indivíduos.

O discurso do currículo, pois, autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E nesse processo somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação. (SILVA, 1996, p.166).

Com essa discussão, deve-se entrar nessa arena a ausência das discussões na BNCC das questões de gênero, sexualidade e etnias. Tal lacuna se efetivou devido a essas influências empresariais e religiosas como o movimento A Escola sem Partido, que ditaram, autorizaram e desautorizaram vozes em um documento que será produtor de subjetividades e representatividades, nesse sentido, pensemos:

Em que medida o currículo contemporâneo, apesar de todas as suas transformações e metamorfoses, é ainda moldado pela

herança epistemológica colonial? Em que medida as definições de nacionalidade e “raça”, forjadas no contexto da conquista e expansão colonial, continuam predominantes nos mecanismos de formação da identidade cultural e da subjetividade embutidos no currículo oficial? De que forma as narrativas que constituem o núcleo do currículo contemporâneo continuam celebrando a soberania do sujeito imperial europeu? [...] (SILVA, 2010, p.129)

Conforme isso, quando pensamos em produção de sujeitos, devemos considerar discussões acerca das questões neoliberais universais que influenciam na formação de um sujeito competente em prol da lógica mercadológica e por outro lado também nas questões das heranças colônias, soberanias europeias, moldes fixados e padronizados de indivíduos em sua etnia, gênero e sexualidade. Nas normativas do sujeito hetero, homem/mulher, branco.

Trata-se de uma promessa, por certo, tentadora, de igualdade e inclusão universal no mundo e na política, exceto pelo fato de que ela não será jamais cumprida. O universalismo repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação a certas particularidades que ameaçam à abstração. O triunfo do indivíduo universal como representação de todos é produzido pelo esquecimento do sujeito concreto que ameaça a pureza da representação – negros, mulheres, pobres, homossexuais, judeus, nordestinos, a depender do momento histórico. (MACEDO, 2015).

Tais análises nos levam a questionar a universalização dos conhecimentos e o enquadramento destes mediante um documento que se intitula como base, mas que se configura como uma obrigatoriedade com 60% de definição dos currículos nos quais expressam um saber fazer operacional, que possui em sua intencionalidade de padronização de direitos de aprendizagem, mas que se baseia nas avaliações externas nacionais e internacionais. A BNCC provoca a reorientação nos processos, com isso, atualmente a avaliação é quem determina o currículo.

Atualmente há uma movimentação em torno da reelaboração curricular Estaduais e Municipais, na Bahia, os municípios participaram de um programa denominado Programa de Elaboração e Reelaboração dos Referencias Curriculares nos municípios Baianos:

Através da parceria com a União dos Conselhos Municipais de Educação – Uncme, Universidade Federal da Bahia – UFBA e Itaú Social, a Undime seccional Bahia mobiliza os municípios dos 27 Territórios de Identidade para autorarem seus Referenciais Curriculares. [...]

[...]O Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares terá como foco a ação formacional como condutora e impulsionadora da escrita dos textos, desenvolvendo nos atores e autores de currículo a autonomia e autoria. Acreditamos que estamos no caminho com muitos desafios, mas já é possível vislumbrar colheitas bem prósperas. (UNDIMEBAHIA, 2020).

As temáticas das formações foram pré-estabelecidas e visaram englobar todas as demandas dos municípios do Estado, foram disponibilizados textos e lives com palestras ministradas por professores universitários e a seguir os grupos a partir dos segmentos e modalidades denominados GEAs (Grupos de Estudos e Aprendizagens) formados por representantes da educação, a partir de respostas de questionários formalizavam as ideias que geraram textos organizados pelos Coordenadores dos GEAs para o Documento curricular municipal.

É preciso atentar ainda que esse programa do Estado da Bahia, veio para preencher lacunas de questões ausentes na BNCC e para tornar os currículos municipais baianos com uma identidade territorial, esse inclusive é o termo priorizado no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), territorialização.

Em todo o Referencial Curricular - Currículo Bahia é importante reconhecer a apreensão de “território” como conceito híbrido e multidimensional. Para definir os fenômenos de utilização humana de espaços e lugares ou a dinâmica da interação social, ambiental, política, econômica e cultural mediada pelo espaço, deve-se ter claro que definir territórios a partir das identidades que lhe são emergentes é uma opção política. (BAHIA, 2018)

No caso do DCRB, percebemos uma construção mais democrática e coletiva, o documento seguiu no organizador curricular as competências e habilidades da BNCC, com a inserção de algumas habilidades voltadas mais para as questões regionais, e nos trouxe algumas temáticas não contempladas na BNCC, voltadas para as questões de gênero e sexualidade e etnias.

Dessa forma, após a promulgação da BNCC, tivemos um momento programado pelo MEC de implementação da BNCC ou articulação dela com os

currículos já construídos e um segundo momento de articulação com o DCRB. Em vista disso, vemos uma mobilização de enquadramento governamental em ambos os casos e presenciamos também nas duas etapas as tentativas por parte dos municípios de desviar-se desses amoldamentos.

No primeiro momento, a saber da implementação da BNCC, alguns municípios tentaram reunir professores da rede a fim de analisar e adequar os currículos municipais a sua própria identidade, apesar da obrigatoriedade da implementação do documento. No segundo, o de discutir e articular o DCRB, houve também estratégias de alteração de temáticas, bem como de procedimentos para se pensar a construção desses currículos.

O que nos preocupa é que sabemos que alguns municípios aplicaram essas técnicas de escape, mas que outros não estão fazendo essa prática de discussão e adequação local de diretrizes, teorias e conhecimentos/saberes com os docentes e discentes. Com isso, esses sujeitos terão sua subjetividade sob o julgo do mercantilismo e normatividades unificadas.

Vemos nessas fendas estratégicas de movimentos micros, aberturas e caminhos para a inserção e possibilidade de desconstruções e reconstruções, e de com isso, resistir e garantir a representatividades dos sujeitos em suas diferenças. Dessa forma, vislumbramos articulações de fuga da imposição da universalização voltada para a formação de sujeitos competentes, competitivos e enquadrados em uma representatividade normativa e padronizada. São disputas de poderes, de territórios e de saberes hegemônicos que há muitas décadas lutamos para romper e no campo curricular não é diferente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Base Nacional Curricular Comum encarada como um espaço de produção e controle de sentidos, considerando, no entanto, que o controle absoluto é impossível, compreendemos que os documentos curriculares buscam produzir, a partir da escola, um modelo de sujeito, um tipo de “cidadão”. Por entender que os sentidos são múltiplos e incontroláveis, não acreditamos em currículo único que consiga fechar todos os sentidos possíveis. E mesmo a BNCC trazendo a diversidade para jogo, ao criar muros que tentam deter os

sentidos e fabricar um “cidadão” modelo, acaba por demarcar, limitar e reduzir a diferença.

São dinâmicas produtoras de políticas curriculares com intencionalidades múltiplas como o preparo para o saber fazer empresarial, uma formação empreendedora, produção de força de trabalho, baseado por uma força tendenciosa e universal baseada no desenvolvimento de competências e de sujeitos enquadrados e ajustados para... além disso, há a preocupação com as matrizes de avaliações externas que são a base da base e que na verdade que se pauta na competitividade de quem é mais ou menos competente. A avaliação não pode ser o centro, o centro tem que ser a aprendizagem significativa.

No entanto, é importante observar que o currículo sendo, como diz Silva, 1999, um documento de identidade e com isso, produz sentidos, subjetividades só que sempre em deslocamento. Não podemos rasgá-la, jogá-la fora, mas podemos/devemos ressignificá-las. Garantir a representatividade dos reais protagonistas do chão da escola nesse documento identitário para a formação de sujeitos que se reconheçam nos saberes tratados e ensinados e que possam utilizá-los a esses e a outros acumulados no sistema escolar que o auxilie a ser e não a ter que passar a ser outro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. 2017.

_____, Lei Nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Brasília, 2014.**

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

BALL, Stephen. **Global education Inc.:** New policy networks and the neoliberal imaginary. New York: Routledge, 2012.

BALL, Stephen. **Foucault, power and education**. New York: Routledge, 2013.

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento**

Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental. Bahia Salvador: Secretaria da Educação, 2018. 468 p.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazere. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 11, n. 1, p. 107-128, 2016.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, v. 22, n. 2, 1997.

LOPES, Alice Casimiro. Por que somos tão disciplinares? **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. esp., p. 201-212, out. 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.

_____. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 – 1555, 2014.

_____. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais**: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Programa de Elaboração e Reelaboração dos Referencias Curriculares movimenta a Bahia. <http://undimebahia.com.br/site/2020/05/19/formadores-territoriais-mobilizam-equipes-nos-municipios-baianos>. Acesso em: 08 de jun. 2021.



Artigos

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA PELA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

THE FORMATION OF MATHEMATICS TEACHERS BY THE OPEN
UNIVERSITY OF BRAZIL

André Cristovão Sousa¹

<https://orcid.org/0000-0003-0614-6847>

Ana Paula Sousa²

<https://orcid.org/0000-0002-1353-1834>

RESUMO

Este artigo centra-se no objetivo de analisar o planejamento teórico curricular dos cursos de Licenciatura em Matemática, oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Como aporte teórico, recorreu-se à literatura científica, e percebe-se que com o intuito de incentivar a formação continuada dos professores, o Ministério da Educação em parceria com as universidades públicas, oferece cursos de aperfeiçoamento, licenciatura e pós-graduação, na modalidade de Educação à Distância (EaD). Metodologicamente, o trabalho apresenta uma análise documental como forma evidenciar o planejamento e a execução destes cursos em universidades brasileiras. Considera-se que a formação continuada do professor é de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem, e é fundamental para suprir as demandas que hoje o mundo nos impõe através das tecnologias digitais.

Palavras-chave: Formação de professor. Educação Matemática. Educação à Distância. Universidade Aberta do Brasil.

ABSTRACT

This article focuses on objective of the analysis of the theoretical curricular planning of the Undergraduate Mathematics courses offered by the Universidade Aberta do Brasil (UAB). As a theoretical contribution, the scientific literature was used, and it is clear that in order to encourage the continuing education of teachers, the Ministry of Education in partnership with public universities offers improvement, undergraduate and graduate courses in the modality of Distance Education (EaD). Methodologically, the work presents a documental analysis as a way to evidence the planning and execution of

¹ Mestrando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Especialista em Ensino de Matemática e Ciências Naturais; Metodologias Ativas e Prática Docente pela União Brasileira de Faculdades (UniBF). Licenciado em Matemática pelo Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos (UNIFEOB) e em Biologia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). E, Professor de Educação Básica II na rede pública estadual do estado de São Paulo. E-mail: andrecristovao.academico@gmail.com.

² Graduanda em Licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Química pelo Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo (IFSP) e graduanda em Química bacharel pela Universidade de Fraca (UNIFRAN). E-mail: ana.sousa@aluno.ifsp.edu.br.

these courses in Brazilian universities. It is considered that the continuing education of teachers is of utmost importance for the teaching and learning process, and is fundamental to meet the demands that today's world imposes on us through digital technologies.

Keywords: Teacher training. Mathematical Education. Distance Education. Open University of Brazil.

1. INTRODUÇÃO

A profissão de educador exige dedicação e aprimoramento constantes. Para ensinar a aprender é necessário aprender a ensinar.

Não tem como ignorar as transformações ocorridas na sociedade e a necessidade de adequar a educação escolar à era da internet. O perfil dos novos educandos, exige mudanças, tanto no ambiente escolar, como nas formas de comunicação e práticas de ensino.

Entre as disciplinas que integram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a matemática é estatisticamente responsável por grande parte de reprovação e evasão escolar, devido a sua complexidade teórica e ao processo de ensino pouco atrativo.

O trabalho com a matemática em sala de aula representa um desafio para o professor. A nova metodologia proposta, visa priorizar um papel ativo do aluno, estimular o pensamento crítico, propor a resolução de situações-problema da vida real, enfim exige novas estratégias de atuação.

A formação continuada do professor é o suporte que propicia capacitar o profissional às novas tecnologias digitais e inteirá-lo às mudanças que estão emergindo nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos conteúdos trabalhados na Matemática.

O presente artigo se firma no estudo e análise do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com Universidades Públicas, que visa oferecer o ensino à distância para a formação de profissionais da educação pública, e de demais áreas.

O profissional que ensina matemática, ao participar de um processo formativo, passa a refletir sobre a sua atuação docente, e a partir daí, promove um aprendizado significativo aos educandos com vistas ao êxito no processo de ensino e aprendizagem, tornando os conteúdos mais próximos da realidade dos alunos.

2. A MATEMÁTICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

No ensino tradicional, o objetivo de estudo se apresenta quase sempre bem delineado, obedecendo a uma sequência predeterminada, com um objetivo final muito claro que, muitas vezes, nada mais é que “cumprir o programa da disciplina”! Ora, ensinar a pensar matematicamente é muito mais que isso. Portanto, é imprescindível mudar métodos e buscar processos alternativos para transmissão e aquisição de conhecimentos. (BASSANEZI, 2015, p. 11)

A Matemática é uma das disciplinas comumente vista de forma negativa nas salas de aula, por não despertar o interesse dos alunos, em virtude disso deixa de ser considerada como atrativa (CORRÊA, 2009).

O ensino tradicional nas aulas de matemática, é considerado uma metodologia deficiente e ultrapassada, porém, ainda presente nas escolas públicas.

O simples fato de os alunos não compreenderem a matéria, deve ser um motivo de preocupação para o professor. Assim, assumindo o seu papel enquanto ser formativo o educador necessita tomar conhecimento de quais os sentidos e significados da não compreensão da disciplina, a partir desta compreensão, deve autoavaliar o seu trabalho e promover metodologias que garantem a aprendizagem significativa de seus educandos. Assim, o problema fundamental não é como ensinar o aluno, mas sim, como mudar a relação com o saber (CHARLOT, 2005).

Antes de ensinar o professor deve considerar o saber do aluno, manter um diálogo saudável e problematizar situações da vida real, possibilitando aos mesmos buscar soluções e argumentos de defesa propiciando aos alunos a autonomia. É necessário também a valorização das situações da vida social desses alunos, e associá-las com o conteúdo a ser trabalhado. A Matemática é um fator importante na vida social, pois necessitamos saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente. Com esses conhecimentos, a sociedade também foi se desenvolvendo com as novas tecnologias, o computador, as calculadoras, entre outros recursos que possibilitam aos professores ferramentas pedagógicas em sala de aula (Maccarini, 2010).

Para Freire (1994), a figura do professor tanto pode ser um modelo, um estímulo, um ponto de referência, como pode significar também uma ameaça, uma incerteza, um desconforto. O sucesso ou insucesso de uma disciplina dependerá muito do professor. Fica claro na análise desta questão que, os alunos continuam acreditando na figura do professor, e para eles, neste caso, a Matemática seria sem sentido sem a presença do mestre na sala de aula.

O educador matemático é aquele que concebe a Matemática como um meio: ele educa através da Matemática. Tem por objetivo a formação do cidadão e, devido a isso, questiona qual a Matemática e qual o ensino são adequados e relevantes para essa ou aquela formação (PAIS, 2011, p.10).

“Não existe outra razão melhor, para a presença do professor nas escolas, do que o objetivo de promover a aprendizagem de mestria e compreensão nos estudantes, em relação ao que isto solucione-se, em parte, se os professores tomarem esse conhecimento às más carreiras enquanto professores” (MWAMWENDA, 2001, p. 373).

De acordo com os autores, o educador, como agente de transformação social, tem por dever atualizar seus conhecimentos e rever suas práticas pedagógicas. Apesar de sua jornada de trabalho ser árdua, atualmente, o professor pode contar com a internet como aliada, possibilitando o acesso à cursos de formação, especialização e capacitação à distância. Essa modalidade vem mostrando resultados positivos.

Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, contatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2007)

A formação continuada do professor de matemática, agrega conhecimentos que possibilitam ao professor desenvolver atividades mais condicentes com o perfil do atual educando, além de promover seu próprio crescimento profissional e pessoal. A reflexão faz com que o professor analise suas práticas e suas metodologias, e a consciência faz com que ele mude suas atitudes.

Proporcionar uma formação que ofereça condições de apropriação de elementos que constituirão o saber docente é necessário para que, além de

dominar o conhecimento matemático, por meio da construção desse conhecimento específico, o professor consiga transformá-lo em conhecimento matemático escolar. Portanto, as “pesquisas vêm evidenciando a necessidade de que, em programas de formação, os conteúdos matemáticos sejam visitados e revisitados, mas é necessário pensar sob que olhar isso deveria acontecer” (NACARATO; PAIVA, 2008, p. 14).

Cabe esclarecer que o conceito de formação docente não se confunde com o de desenvolvimento profissional, ainda que, em alguns momentos, ambos apresentem noções próximas. É importante saber que a formação contribui para o desenvolvimento profissional, sendo seu elemento constituinte, mas ambos não têm significados equivalentes. Pode-se afirmar que o processo de desenvolvimento profissional contém a formação inicial e continuada. “A formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo” (IMBERNÓN, 2010, p. 46).

3. PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Podem nos indicar caminhos para repensarmos os processos de ensino e de aprendizagem de matemática, de forma que todos os envolvidos – estudantes, professores e gestores – possam estar em atividade, compreendendo tanto a sala de aula quanto as facilidades e dificuldades de todos nós em relação a aprender e a ensinar e, conseqüentemente, traçar outros caminhos para que a Educação Básica brasileira consiga dar um salto qualitativo. (Sousa, 2014, p. 932).

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de educação a distância em localidades estratégicas.

A meta prioritária do Sistema UAB é contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, por isso, as ofertas de

vagas são prioritariamente voltadas para a formação inicial de professores da educação básica. Forma o profissional para ministrar aulas nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e nos cursos técnicos deste nível de ensino, produzir objetos de aprendizagem com conteúdo matemático e atuar em editoras de livros didáticos, entre outras atividades.

Com um crescimento que chega a ser três vezes maior que o do modelo presencial, Educação à Distância (EaD) está se popularizando em todo o Brasil – principalmente nas regiões mais distantes do País.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB - não propõe a criação de uma nova instituição de ensino, mas sim, a articulação das já existentes, possibilitando levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos. Apesar da prioridade do programa ser a capacitação de professores da educação básica com a oferta de cursos de licenciatura e de formação continuada o Sistema Universidade Aberta do Brasil também disponibiliza vários outros cursos superiores nas mais diversas áreas do saber.

O Programa UAB, prioriza que a Educação à Distância (EaD) é uma modalidade que usa a tecnologia como principal aliada, ou seja, o aluno pode aprender e estudar em um ambiente virtual utilizando a internet para se comunicar, assistir videoaulas, tirar dúvidas, resolver exercícios. Em resumo, tudo o que é feito em uma instituição de ensino é realizado no computador, tablet ou smartphone.

A grade curricular do curso à distância é muito parecida com a da graduação presencial. A parte teórica do curso é realizada pela internet, em um ambiente virtual de aprendizagem que conta com aulas em vídeo, palestras, exercícios, material de apoio, biblioteca online e até chats e fóruns para se comunicar com professores, tutores e colegas. Embora o curso seja a distância, o MEC exige que uma porcentagem da carga horária seja cumprida presencialmente. Geralmente os encontros são realizados uma vez por semestre para a realização de provas e atividades práticas. No curso de licenciatura em Matemática a distância o estágio é obrigatório e feito presencialmente e o diploma é reconhecido pelo MEC e vale tanto quanto o presencial.

3.1. EAD - LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

O Curso de Licenciatura em Matemática visa formar o profissional para ministrar aulas nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e nos cursos técnicos deste nível de ensino, produzir objetos de aprendizagem com conteúdo matemático e atuar em editoras de livros didáticos, entre outras atividades. (MEC,2007).

A insuficiência de professores com habilitação em ciências e matemática constitui um dos principais gargalos do ensino ofertado pelas redes públicas. Uma das implicações negativas desse fato consiste na precária formação lograda por parcela significativa do aluno, que, em última instância, comprometerá a empregabilidade e/ou produtividade do trabalho (CORBUCCI, 2011, p. 579).

No que se refere aos “Sistemas Educacionais”, que já representam muito pouco no total de horas oferecidas (3,3%), vale destacar que desse percentual 2,0% corresponde à “Estrutura e funcionamento do ensino”, com 0,7% das horas dedicadas a “Currículo”, 0,5% a “Gestão escolar” e 0,1% a “Ofício docente”. Apesar de disciplinas relacionadas a esses temas serem importantes na formação de professores, nota-se que os cursos de Licenciatura em Matemática ainda não incorporaram em suas matrizes curriculares um número de horas maior quanto a aspectos importantes para a formação de profissionais que vão atuar nas escolas de ensino fundamental e médio. (GATTI; NUNES, 2009, p. 100).

Acredita-se que o engajamento de professores em rede de trabalho, é uma possibilidade de se expandir, agir e pensar profissionalmente, promovendo mudanças na educação escolar. Para que o professor comece a utilizar novas tecnologias, é preciso que ele reflita sobre o assunto, alguns, mesmo estando insatisfeitos com o ensino atual, não procuram meios para se atualizarem, optando por não as utilizar em suas aulas. A informática comunicacional está mudando a própria identidade e natureza das pessoas. (BORBA, M. C.; PENTEADO, 2016.)

O profissional licenciado em Matemática é apto a atuar na docência do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e privadas, editoras, órgãos

públicos e privados, além de poder atuar também na elaboração e avaliação de materiais didáticos para o ensino presencial e a distância.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, Paulo, 2007).

A matemática no contexto escolar, tem sido um dilema tanto para alunos que possuem dificuldades em entender a matéria, quanto aos professores que resistem as mudanças da vida moderna.

O investimento em políticas educacionais para a melhoria do ensino de Matemática resultou em algumas ações, como o incentivo à formação e formação continuada para os professores do ensino fundamental e médio que atuam rede pública. Porém, o estudo realizado, demonstra que, mesmo oferecendo cursos gratuitos, à distância e por Universidades Públicas renomadas, a demanda é maior que a procura.

De acordo com, Araújo e Vianna (2011), após analisar muitos dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) datados de 2009, sublinham, na conclusão de seu trabalho, que mesmo com a ampliação das vagas nos cursos de licenciatura, não houve crescimento proporcional do número de candidatos ou ingressantes. Há razões que levam os estudantes (e não é apenas uma questão de preferência pessoal) a não escolherem um curso de licenciatura quando se candidatam a uma vaga no Ensino Superior. Além disso, os pesquisadores também destacam, entre aqueles que optam por esses cursos, o desinteresse em atuarem como professores.

A matemática, no contexto escolar, é complexa e repleta de teorias e fórmulas. O professor tem a internet como aliada e basta tomar atitudes, buscar novos saberes, interagir com outras disciplinas, com certeza a dedicação vai ser compensatório para sua vida profissional e sua autoestima.

A verdadeira mudança, começa com a mudança de atitude. A qualidade do ensino escolar, depende muito da atuação do professor e de sua interação com os saberes do aluno e com a temática aplicada.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. S.; VIANNA, D. M. A carência de professores de Ciências e Matemática na Educação Básica e a ampliação das vagas no Ensino Superior. **Ciência e Educação**, Bauru, v.17, n.4, p. 807-822, 2011.

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e educação matemática**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação dos professores e globalização**. Porto Alegre. Atmed, 2005.

CORBUCCI, P. R. Dimensões estratégicas e limites do papel da educação para o desenvolvimento brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 16, n. 48, p. 563-584, set./dez. 2011.

CORRÊA, Y. D.; TERAMOTO, E. H. I.; ALMEIDA, T. F. de; CALIFE, D.; FERREIRA, M.A.G.V. Toth: Jogo Eletrônico para Aprendizagem da Matemática. In: **XIII Simpósio Brasileiro de jogos e entretenimento digital**. Rio de Janeiro. p. 266-275, 2009. CORSO

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. p. 22.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Trad. de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACCARINI, Justina Motter. **Fundamentos e metodologias do ensino de Matemática**. Curitiba: Fael, 2010.

MWAMWENDA, Tuntufye. **Psicologia Educacional uma Perspectiva africana**. Texto editores, coleção educação hoje, Maputo, 2004.

PAIS, Luiz Carlos. **Didática da Matemática: uma análise da influência**

francesa. 3ª ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOUSA, Maria do Carmo de. Quando professores que ensinam matemática estão em atividades de pesquisa. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 20, n. 4, p. 917-935, 2014.

A LÍNGUA-CULTURA INGLESA NA ESFERA FEDERAL: Currículo, reflexões teóricas e apontamentos docentes

THE ENGLISH LANGUAGE-CULTURE AT THE FEDERAL LEVEL: Curriculum,
theoretical reflections and notes by university lecturers

Lucas Rodrigues Lopes¹

<https://orcid.org/0000-0002-9936-3666>

Cátia Veneziano Pitombeira²

<https://orcid.org/0000-0002-3636-2930>

RESUMO

Como professores-formadores de língua-cultura inglesa em duas universidades públicas federais, nas cidades de Cametá – PA e Maceió - AL, entendemos o currículo da mesma maneira de um mecanismo, cuja responsabilidade está no movimento de ensino-aprendizagem, considerando, dessa forma, estratégias pedagógicas, disposição de diferentes instrumentos de ensino e adaptações curriculares possíveis. Assim, na esfera universitária federal, temos presenciado diversos questionamentos diante do currículo de língua-cultura inglesa nos cursos de licenciatura em Letras – Língua Inglesa. Desse modo, com base em uma revisão bibliográfica, temos como objetivo descrever como contextos históricos, sociais e culturais, como, por exemplo, aqueles vivenciados pelos alunos oriundos de povos quilombolas, ribeirinhos e indígenas podem influenciar a estrutura curricular, promovendo discussões sobre um currículo que contemple esses povos, e, dessa maneira, estimular novos sentidos à formação de professores de língua-cultura inglesa para atuação em contextos diversos. Como resultado, acreditamos que, na atualidade, a discussão sobre currículo resulta no reconhecimento das mudanças sociais, estruturais e econômicas, cujas exigências estão voltadas à busca por profissionais, na área das Letras – Língua Inglesa, cientes de sua participação na organização curricular e gestão de espaços de aprendizagem, compreendendo que os alunos são oriundos de diferentes lugares com visões de mundo ímpares e modos de (re)produção de conhecimento diferenciados.

Palavras-chave: Currículo. Ensino. Inglês. Língua-cultura. Reflexão.

ABSTRACT

¹ Doutor em Linguística Aplicada (UNICAMP). Professor e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) e da Faculdade de Letras - Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitário do Tocantins/Cametá. E-mail: lucaslopes@ufpa.br.

² Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUCSP). Professora da Faculdade de Letras – Língua Inglesa na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: catia.pitombeira@fale.ufal.br.

As teacher-trainers of English language-culture at two federal public universities, in the cities of Cametá - PA and Maceió - AL, we understand the curriculum in the same way as a mechanism, whose responsibility lies in the teaching-learning movement, for this reason considering pedagogical strategies, provision of different teaching instruments and possible curricular adaptations. Thus, in the federal university sphere, we have witnessed several questions regarding the English language-culture curriculum in undergraduate course degree in English Language and Arts. Therefore, based on a bibliographic review, we aim to describe how historical, social, and cultural contexts, such as those experienced by students from quilombola, riverside and indigenous people can influence the curriculum structure, promoting discussions about a curriculum that contemplates these people, and, in this way, stimulate new meanings for the education of teachers of English-language culture to act in different contexts. As a result, we believe that, nowadays, the discussion on curriculum results in the recognition of social, structural and economic changes, whose demands are focused on the search for professionals, in the area of English Language and Arts, aware of their participation in the curricular organization and management of learning spaces, understanding that students come from different places with unique worldviews and different ways of (re) producing knowledge.

Keywords: Curriculum. Teaching. English. Language-culture. Reflection.

1. INTRODUÇÃO

O vocábulo “currículo”, de origem latina, traz em seu bojo o sentido de percurso, caminho, uma orientação a ser seguida. Considerando os estudos de Saviani (2010), identificamos a díade currículo-ensino como uma relação bastante comum ao meio educacional, em que se traça uma rota, uma listagem de disciplinas e conteúdos de uma área do saber.

Já, conforme Zabala (2002, p. 53), na atualidade, pensar em currículo é considerar o contexto em que os alunos estão inseridos, refletindo sobre a necessidade e a emergência de novos paradigmas e modelos para a sociedade moderna. Sendo assim, para o pesquisador catalão, é expressamente significativo a criação de currículos que tomem como ponto de partida a formação de pessoas habilitadas à intervenção social. Desse modo, o filósofo espanhol discorre que “o currículo precisa oferecer meios para possibilitar a análise da situação mundial, criando consciência de compromisso ativo. Possibilitando os instrumentos para a intervenção na transformação social”.

Outrossim, dentro dessa visão, vemos que, embora o currículo traga a ideia de ordem e disciplina, constituintes como elementos essenciais para qualquer curso, é evidente que ele surge como um forte orientador e mediador das práticas de ensino de línguas-culturas, e será, a partir desse processo, que

promoveremos a (re)ligação dos saberes provenientes das disciplinas da matriz curricular.

Assim, a partir de nossas experiências como professores de língua-cultura inglesa na esfera federal, temos observado que a discussão em torno do currículo de língua inglesa e ensino não é recente. É importante destacar que, desde o início da década de 1990, houve um debate em defesa da permanência da disciplina de Língua Estrangeira Moderna na matriz curricular. Assim, considerou-se a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que, no artigo 26, parágrafo 5º, discute a parte diversificada do currículo e prevê a inclusão obrigatória, a partir da 5ª. série da Educação Básica, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira, mesmo que a escolha fique sob a responsabilidade da instituição educacional (PCNs, BRASIL, 1998).

Dentro dessa perspectiva, vemos que as discussões entre currículo e formação de professores de língua-cultura inglesa colocam em evidência algumas tensões. Nesse sentido, em se tratando de ensino e currículo, é primordial refletir que estão

Presentes no nosso cotidiano de professores e educadores, os dilemas curriculares da pós modernidade provocam tensões em várias dimensões do campo educativo: tensões entre quantidade e qualidade, entre exclusão e inclusão, entre a tradicional uniformidade curricular e a diversidade de culturas presentes na população estudantil, entre a ideia de currículo como uma prescrição rígida e a ideia de projeto curricular cuja gestão exige flexibilidade e sentido de projeto, tensões entre fragmentação disciplinar e integração curricular, tensões entre centralização e territorialização, entre individualismo e diversas formas de participação e colaboração, tensões entre burocracia e profissionalismo. (FERNANDES, 2000, p. 71)

Desse modo, entendemos as tensões como condutores significativos à reflexão crítica, trazendo à baila apontamentos a respeito das interfaces entre currículo e formação de professores de línguas-culturas. Isso, na esteira de nossa formação de professores, faz com que seja pertinente repensar concepções, conceitos e metodologias face à produção de conhecimento na prática de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Diante dessas considerações, caracterizamos o ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa por considerá-lo como um processo dinâmico, que requer,

a todo momento, traçar rotas que perpassam o (re)pensar e o (re)estruturar, com o objetivo de atender às demandas de comunidades quilombolas, ribeirinhas e indígenas ou de outras parcelas da sociedade.

Dentro desse prisma, acreditamos que o currículo emerja com base nas elaborações e considerações feitas no espaço escolar, e isso deve levar em conta a relevância social, cultural e política da língua-cultura inglesa, já que nos traz à reflexão a necessidade de trabalharmos determinados conteúdos. Sendo assim, o professor também é partícipe da promoção de mudanças curriculares, fazendo com que busque transpor os muros da escola, indo além dos conteúdos trabalhados em sala de aula, inserindo-se na participação efetiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas em que vão atuar.

2. A LÍNGUA-CULTURA INGLESA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IMPLICAÇÕES, DESLOCAMENTOS E APONTAMENTOS

A partir dos estudos de Lopes e Pitombeira (2016), concebemos o ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa de uma perspectiva discursiva, uma vez que o aluno é vislumbrado, considerando as práticas sociais às quais está filiado. Isso pode ser observado pela maneira que esse aluno se engaja em diversos campos de atuação da sociedade moderna. Dessa forma, acreditamos que o contato com diferentes línguas-culturas faz com que se amplie o campo de atuação e as práticas sociais, promovendo, assim, aproximações com outros efeitos de sentido, que são produzidos histórica e culturalmente.

Nesse sentido, Fortes e Murillo (2020) abordam o currículo de língua-cultura inglesa na Educação Básica como um desafio constitutivo da atuação do profissional de línguas-culturas, já que, para os pesquisadores, o ato de ensinar transpõe as interações em sala de aula. Para eles, é, sobretudo, um fazer que compreende diferentes instâncias, que é construído desde o planejamento até às concepções de língua-cultura com as quais o professor pretende trabalhar.

Em se tratando da visão hifenizada de língua-cultura adotada neste trabalho, Coracini (2007) destaca que não existe a separação de língua e cultura. Segundo a pesquisadora, a ideia é defendida, visto que, ao enunciar, o sujeito já está, mesmo que de forma inconsciente, fazendo-se ser entendido a partir de

uma cultura, em outras palavras, são expressos conceitos, valores e ideologias, construídos social e historicamente.

Nessa esteira de discussão, Lopes e Pitombeira (2019) discutem que as práticas de ensino de línguas-culturas precisam perpassar as vivências e experiências dos alunos, atrelando teoria e prática, objetivando diminuir o abismo existente entre aquilo que é estudado no espaço universitário e o que, de fato, é praticado nas escolas de Cametá – PA e Maceió – AL.

Assim, a partir das contribuições das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB), apreendemos a noção de currículo como constitutivo das experiências escolares, atravessadas pelas relações sociais, visando à articulação de saberes e vivências, contribuindo, dessa forma, para a construção identitária dos alunos. Portanto, o ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa precisa focar no aluno, que desenvolverá ações concretas, ressignificando as orientações e as propostas curriculares. Entretanto, é salutar que reflitamos

Toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação. (DCNEB, 2013).

Por isso, acreditamos que as práticas de ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa podem acontecer no sentido de promover um currículo de modo significativo. Isso é feito, quando são reconhecidas as diversas realidades da comunidade escolar em que atua, buscando, assim, acolher diferentes saberes e manifestações culturais. Portanto, o professor, ao adotar essa perspectiva, transforma a sala de aula em um espaço heterogêneo e culturalmente plural, pois está buscando valorizar as diferenças físicas, sensoriais e socioemocionais, quer estejamos tratando da origem, do gênero e etnia. Essa faceta pode servir como mediação ao trabalho docente, uma vez que incorpora exercícios de superação das inúmeras desigualdades e estabelece um jeito de (re)produção de conhecimento em rede e alinear.

Sendo assim, articulam-se meios nos quais a fragmentação dos saberes dá lugar a religação. Com isso, a escola passa a associar os diferentes saberes e áreas por meio de lentes inter/transdisciplinares. Nesse respeito,

As propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delineiam de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo. Para isso, estimula-se um ensino que se preocupe com uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre (MORIN, 2000, p. 11)

Dessa forma, temos pensando o currículo com práticas de ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa, tanto compreendendo a função de ensinar a língua, bem como perpassando outras funções, como, por exemplo, a contribuição à formação integral do indivíduo (BNCC, BRASIL, 2018).

Dentro dessa visão, temos considerado o ensino de línguas-culturas de uma abordagem discursiva, buscando privilegiar a heterogeneidade do uso da linguagem, empenhando-nos em mostrar que seu uso é contextual, social, cultural e histórico. Desse modo, esse trabalho tem resultado no desenvolvimento de competências linguístico-discursivas, que promovem um olhar de que alunos oriundos de diferentes grupos em contextos diversos dizem de si e dos outros de formas variadas e diferentes. Além disso, temos priorizado diferentes maneiras de organizar, categorizar e expressar as vivências humanas, e como isso tem sido construído por meio de diferentes linguagens.

Por fim, temos encarado o currículo e ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa como uma ponte entre diferentes manifestações linguístico-discursivas, orais ou por escrito, o que tem nos permitido trazer à reflexão crítica sobre o papel da língua-cultura para diferentes pessoas. Isso pode servir ao trabalho do professor de línguas-culturas, pois por meio de diferentes gêneros discursivos, o aluno percebe que, ao falar uma língua, também está se filiando a discursos que estão além da superficialidade das palavras e frases desconexas. Sendo assim, conforme discute Faraco (2002), há uma complexidade nas ações

humanas, enunciadas de forma discursiva, uma vez que, em sala de aula de língua-cultura inglesa, estamos, a todo instante, negociando significados. Ademais, é preciso frisar que os enunciados nunca apresentam neutralidade discursiva, pois, sempre, estão perpassados pela ideologia. Em outras palavras, existe um cenário em que repousa e faz refletir o contexto histórico, social e cultural em que estamos imersos.

3. OLHARES (IN)CONCLUSIVOS

Por ora, a fim de apresentar um fechamento e deixar rastros para futuras discussões, nós, como professores-formadores de língua-cultura inglesa, acreditamos que o exercício de ensino-aprendizagem de línguas-cultura atravessa uma resignificação do currículo escolar, que está centrada no ato de repensar e transformar as práticas de ensino-aprendizagem. Isso só acontece, quando o papel do professor sofre rupturas e é deslocado à posição de gestor da (re)produção de conhecimento alinear e em rede.

Além disso, vemos a formação do professor de línguas-cultura situada na origem da elaboração curricular, por conta disso, espera-se que o professor esteja em constante movimento formativo. Sendo uma forma de contribuir com a elaboração de políticas públicas e linguísticas.

Dessa maneira, cabe ao professor de línguas-culturas a promoção de práticas em sala de aula que tanto priorizem o uso da língua inglesa em contextos diversos, mas também busquem estimular o desenvolvimento da reflexão crítica sobre a hegemonia dos países de língua-culturas anglófonas.

Assim, dentro dessa visão, corroboramos com as discussões propostas por Demo (2009), que, diante dos desafios emergentes, tem entendido currículo e ensino com base em competências. Em outras palavras, não se trata apenas de fazer, mas de saber fazer e, acima de tudo, refazer permanentemente. Nesse sentido, oportunizamos a reestruturação de sistemas de ensino obsoletos, que, diversas vezes, só priorizam conteúdos antigos e com pouca funcionalidade, deixando de aproveitar o espaço de sala de aula para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

Ainda, em se tratando das comunidades das cidades de Cameté – PA e de Maceió – AL, cremos ser pertinentes o desenvolvimento e a organização da

aprendizagem por competências, pois é uma forma de alicerçar o que é aprendido, atribuindo algum tipo de função, sendo o objetivo do todo-parte dos conteúdos ensinados ao longo dos anos escolares. Isso se materializaria no exercício de visitar a escola contemporânea, estimulando o desenvolvimento e a produção de conhecimento, valorizando habilidades, atitudes e contextos sociais heterogêneos e complexos. Essa faceta transposta, promoveremos a diversidade linguístico-cultural, asseverando a equidade de acesso à educação, compensando as desigualdades. Ademais, consideraremos a formação de sujeitos tanto na vida social quanto profissional (SACRISTAN, 2011).

Dessa maneira, caminhando para conclusão, consideramos primordiais as reflexões críticas sobre currículo e ensino, pois, por meio deles, vislumbramos a constituição dos saberes escolares.

Assim sendo, pensamos o ensino-aprendizagem de língua-inglesa por meio do currículo por competências, já que, com base em nossa realidade, funcionaria como uma alternativa a mobilização, inovação e reconstrução dos aspectos didáticos e metodológicos, objetivando uma construção significativa à vida social e pessoal.

Nesse caminho, valemo-nos das contribuições teóricas de Perrenoud (1999), que tem trabalhado com a definição de competência como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação. Essa faceta tem sido importante à formação de professores de língua-cultura inglesa, pois mostra ao educador que ele pode desenhar um currículo que se apoie na construção de conhecimentos em rede e de forma alinear, entretanto, esse trabalho não precisa ser limitante e fechado em si. Portanto, não diminuimos a importância expressa nos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, afinal e toda e qualquer ação mobiliza alguns conhecimentos.

Por fim, aproveitando a dialogicidade da língua, pensamos o currículo e ensino por considerar as interações sociais existentes, dando voz aos membros do espaço escolar e nos colocando num lugar de escuta da cultura local, dos hábitos, costumes, normas e regras e, por isso é significativo estar atento às questões que emergem da sociedade na qual a comunidade escolar está inserida.

Também, vemos que, por meio da elaboração e reelaboração das matrizes curriculares, podemos intensificar o respeito à diversidade, em todos os seus aspectos, visando a garantia do respeito a todos, independente das diferenças de etnia, religião, cultura, gênero, biológica, emocional e de classe social.

Dessa perspectiva, o ato de ensinar e aprender torna-se parte de um exercício de reconhecimento de interesses, diversidades, diferenças sociais e a história cultural e pedagógica das escolas. Afinal, temos priorizado a formação de professores de língua-cultura inglesa em defesa de uma escola democrática e humanizante, contemplando o aluno em seu desenvolvimento biopsicossocial, trazendo à reflexão crítica os interesses, as necessidades, as potencialidades, os conhecimentos e a cultura desse aluno. Acreditamos na escola como a construção de um projeto social que não visa só o fornecimento de informações, mas que, forma altruísta, construa conhecimentos, elabore conceitos e possibilite a todos o aprender, desconstruindo, finalmente, os lugares perpetuados, no ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa, de êxito de uns e fracasso de muitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20/12/96**. Brasília: Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DEMO, Pedro. **Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento**. Rio de Janeiro, Vozes, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. 2.ed. São Paulo: Editora Parábola, 2002.

FERNANDES, Margarida. **Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspectivas curriculares**. Porto: Porto Editora, 2000.

FORTES, Laura; MURILLO, Roberth Steven Gutiérrez. O ensino de línguas modernas como ferramenta para a integração institucional em uma universidade brasileira bilíngue: o cenário da UNILA por meio de experiências de extensão universitária e monitoria acadêmica. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 6, p. 1-20, 2020.

LOPES, Lucas Rodrigues; PITOMBEIRA, Cátia Veneziano. **O Estágio Supervisionado de Letras sob Lentes Complexo-Discursivas: A Cultura de Ensinar (Re)visitada**. Pesquisas em Discurso Pedagógico (on-line), v. 2, p. 1-9, 2016.

_____. **A tecnologia e a formação do professor de línguas no Brasil sob holofotes da Teoria da Complexidade e da análise dialógica do discurso**. HIPERTEXTOS REVISTA DIGITAL, v. 21, p. 115-125, 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Phillippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar por Competências: o que há de novo?** Porto Alegre, Artmed, 2011.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

ZABALA, Antony. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

A PESQUISA CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO: Percepções de professores de sociologia da cidade de Londrina tendo como parâmetros as categorias conteúdo e forma

THE SCIENTIFIC RESEARCH IN PUBLIC HIGH SCHOOL: Perceptions of sociology teachers from the city of Londrina with the content and form categories as parameter

Samuel de Oliveira Rodrigues¹

<https://orcid.org/0000-0001-5148-5325>

Adriana Regina de Jesus Santos²

<https://orcid.org/0000-0002-9346-5311>

RESUMO

O artigo tem como objetivos compreender por meio das percepções dos professores de Sociologia das escolas públicas da cidade de Londrina o conceito de pesquisa científica e como esta é trabalhada no cotidiano da sala de aula, tendo como parâmetro as categorias conteúdo e forma. A relevância deste estudo consiste em que o desenvolvimento das Ciências em geral está associado ao ensino dos seus conhecimentos e na consolidação desses conhecimentos na sociedade e na formação de um pensamento social criativo e desnaturalizador dos diferentes aspectos da realidade. Como metodologia, trata-se de uma abordagem qualitativa, onde se adotou a pesquisa do tipo bibliográfica e de campo, tendo como parâmetro os pressupostos do método Materialismo Histórico-Dialético e como fio norteador as categorias conteúdo e forma. O estudo aponta que não obstante os documentos estudados apontarem a importância e a necessidade em se trabalhar com a pesquisa científica no Ensino Médio é notável nas respostas dos professores uma percepção que contradiz os documentos legais, afirmando a emergência e a necessidade de a escola por meio do seu currículo e da ação pedagógica do professor da Educação Básica em utilizar-se dessa realidade e dos amparos institucionais para assim mediar o contato entre professor, aluno e a pesquisa científica, proporcionando inúmeras estratégias que possibilitem o caminhar do processo educativo, problematizando, questionando, dialogando, ouvindo os alunos, ensinando-os a argumentar, contribuindo positivamente na construção da autonomia e auxiliando a expressarem o pensamento social, político e cultural.

¹ Mestrando em Educação (UEL). Especialização em Docência na Educação Superior (UEL). Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais (UEL), Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: samukabvp@gmail.com.

² Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Líder do grupo de estudo e pesquisa: Currículo, Formação e Trabalho Docente. E-mail: adriana tecnologia@yahoo.com.br.

Palavras-chave: Pesquisa Científica. Ensino de Sociologia. Ontologia do Ser Social. Conteúdo e Forma.

ABSTRACT

The article aims to understand, through the perceptions of Sociology teachers in public schools in the city of Londrina, the concept of scientific research and how it is worked on in the classroom, taking as a parameter the categories content and form. The relevance of this study is that the development of Science in general is associated with the teaching of its knowledge and in the consolidation of that knowledge in society and in the formation of a creative and denaturalizing social thought of the different aspects of reality. As a methodology, it is a qualitative approach, where bibliographic and field research was adopted, taking as a parameter the assumptions of the Historical-Dialectic Materialism method and as a guiding thread the content and form categories. The study points out that, although the documents studied point out the importance and the need to work with scientific research in high school, the teachers' responses show a perception that contradicts the legal documents, affirming the emergency and the need for the school through of their curriculum and the pedagogical action of the Basic Education teacher in using this reality and the institutional support to mediate the contact between teacher, student and scientific research, providing innumerable strategies that enable the progress of the educational process, questioning, questioning, dialoguing, listening to students, teaching them to argue, positively contributing to the construction of autonomy and helping to express social, political and cultural thinking.

Keywords: Scientific Research. Sociology teaching. Ontology of the Social Being. Content and Form.

1. INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivos compreender por meio das percepções dos professores de Sociologia das escolas públicas da cidade de Londrina o conceito de pesquisa científica e como esta é trabalhada no cotidiano da sala de aula, tendo como parâmetro as categorias conteúdo e forma.

Deste modo, a metodologia adotada neste ensaio teórico tem como princípio a abordagem qualitativa, onde se adotou a pesquisa do tipo bibliográfica e de campo, tendo como parâmetro os pressupostos do método Materialismo Histórico-Dialético e como fio norteador as categorias conteúdo e forma. Por conta da situação que estamos vivenciando em relação à covid-19 o que implicou no isolamento social, a investigação junto aos professores de Sociologia da etapa educacional Ensino Médio público da cidade de Londrina- deu-se por meio de formulário Google Forms, com intuito de perceber suas percepções acerca da pesquisa científica.

Faz-se necessário ressaltar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, sob o número CAAE: 70730017.0.0000.5231.

Isso posto, a busca pelo entendimento do Materialista Histórico-Dialético relacionado ao objeto do nosso estudo, buscando nos conceitos e categorias elementos do processo de humanização que possam tornar mais visível a percepção de mundo do homem, possibilitou um diálogo com as percepções dos sujeitos que se dispuseram a responder o questionário que foi disponibilizado (NETTO, 2011). Para uma melhor compreensão, apresentaremos de maneira parcial as percepções dos professores que ministram a disciplina de Sociologia no Ensino Médio no que tange a pesquisa científica, tendo como parâmetro as categorias conteúdo e forma.

2. A PESQUISA CIENTÍFICA NO CONTEXTO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DE ALGUNS DOCUMENTOS LEGAIS NORTEADORES E DOS PROFESSORES DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA: REFLEXÕES INICIAIS

A relevância deste estudo justifica-se pelo fato de o desenvolvimento das Ciências em geral estar associado ao ensino dos seus conhecimentos, dos seus fundamentos, dos seus métodos, de suas teorias, isto é, com as Ciências Sociais isso não pode ser diferente, uma vez que o ensino de Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política tem sido fundamental na busca de desenvolvimento e consolidação desses conhecimentos na sociedade e, também, na formação de um pensamento social reflexivo, crítico e desnaturalizador dos diferentes aspectos da realidade contemporânea e, desta forma, corroborando também para o aprimoramento da educação, bem como para a disseminação das pesquisas sociológicas e da formação de sujeitos capazes de intervir na realidade de maneira comprometida, sobretudo com uma concepção de mundo problematizadora.

Neste sentido, a presença das Ciências Sociais na etapa de ensino secundário seria de grande relevância para a formação de sujeitos “[...] capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a

harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social” (FERNANDES, 1980, p. 106).

Diante disso, mesmo que de forma tão instável, tão intermitente como tem sido o processo de desenvolvimento do pensamento racional por meio da sociologia enquanto disciplina no cenário educacional brasileiro, é inegável seu papel desempenhado na educação do país (FERNANDES, 1980), e frente a tantos obstáculos do processo de desenvolvimento da sociologia na educação, este estudo compactua com o pensamento do autor supracitado quando este afirma que o ensino de sociologia no curso secundário “[...] representa a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal, por excelência, para atingir as funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna [...]” (FERNANDES, 1980, p. 106).

Segundo o autor, isso se deve ora pela estrutura cultural, ora pelas barreiras de controles sociais de transmissão de conhecimentos, espaços estes demarcados e dominados pela religião e pelos pensamentos embasados no positivismo, porém, desde a fase em que os ensaios de compreender o Brasil já se caracterizavam como os pioneiros da disseminação de um pensamento mais descritivo do cenário geográfico do país, como sendo os primórdios da Sociologia no país enquanto pensamento social, até a sua terceira fase onde se buscou definir o rigor do método científico que definiria por vez a Sociologia propriamente dita brasileira, é que esta ciência tem contribuído para a ampliação da percepção acerca dos cenários geográfico, social e educacional do país.

Assim, ao desconsiderarmos o papel social e político que a pesquisa sociológica assume no contemporâneo, sobretudo no que diz respeito à prática da mesma, na etapa Ensino Médio público, é desconsiderar toda a bagagem de contribuição sócio-histórica e cultural das Ciências Sociais no âmbito da produção do conhecimento científico, na prática de seus métodos, na influência das diferentes correntes teóricas destas ciências, bem como de seus diferentes paradigmas em diferentes contextos históricos.

Por outro lado, quando pensamos em pesquisa científica o foco quase sempre é voltado ao Ensino Superior. Como se a mesma tivesse que ser mantida restrita ao âmbito da pesquisa nestas etapas educacionais, o que não contribui

para com a presença da mesma nas práticas pedagógicas de professores do Ensino Médio público.

Em decorrência dessa situação, desencadeia-se que os pressupostos presentes nos diferentes documentos sejam desconsiderados, como, por exemplo, na Constituição Federal de 1988, onde esta deixa explícito, na seção III, do Art. 218 que:

O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação, trazendo à tona, no seu § 3º, que o Estado “apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa, tecnologia e inovação” (BRASIL, 1988, p.128),

Ou seja, subentende-se, que o desenvolvimento científico deverá ser fomentado na Educação Básica, tendo como foco a formação integral do cidadão.

Outro documento que também menciona a pesquisa científica na educação básica é a Lei de Diretrizes e Bases-LDB 9394/96, a qual, na seção IV da Educação, no seu Art. 35, item IV, cita que uma das finalidades do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, é a “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996, p. 14), dispondo também, já no Art. 36, que o currículo do Ensino Médio observará o disposto no § 1, item I deste Capítulo, e as seguintes diretrizes: § 1º- Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna. (BRASIL, 1996, p. 15).

Somam-se a estes documentos legais as DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, parecer CNE/CEB Nº7/2010, que menciona a necessidade de equalizar a aprendizagem, garantindo que os conteúdos básicos sejam ensinados a todos, não deixando de levar em consideração os diversos contextos em que alunos estão inseridos e sugerindo o entrelaçamento entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura e arte por meio de atividades próprias às características da etapa de desenvolvimento humano e escolar a que se destinarem, “[...] prevendo: I - as atividades integradoras de

iniciação científica e no campo artístico-cultural, desde a Educação Infantil” (BRASIL, 2013, p.50).

Os dados acima nos permitem entender que todos os documentos e os pressupostos legais analisados em nossa pesquisa, evidenciam a importância e a necessidade da inserção da Iniciação Científica e da pesquisa no sistema educacional. Com isso, a escola por meio do seu currículo e da ação pedagógica do professor da Educação Básica pode utilizar-se desse amparo institucional para mediar este contato entre professor, aluno e a pesquisa científica. Neste sentido, a escola por meio da proposta curricular pode proporcionar inúmeras estratégias que possibilitem o caminhar do processo educativo, problematizando, questionando, dialogando, ouvindo os alunos, ensinando-os a argumentar, contribuindo positivamente na construção da autonomia e auxiliando a expressarem o pensamento social, político e cultural.

Ante a isso, para compreendermos melhor como a pesquisa científica é percebida na realidade escolar, aplicamos um formulário por meio do Google Forms aos professores da disciplina de Sociologia que ministram aulas nas escolas localizadas na cidade de Londrina e este foi estruturado com nove perguntas, sendo cinco objetivas e quatro dissertativas, tendo como parâmetro: conhecer a formação dos professores, o perfil profissional, suas percepções acerca da pesquisa científica e como esta é trabalhada em sala de aula, tendo como parâmetro as categorias conteúdo e forma.

As categorias conteúdo e forma dizem respeito à teoria e à prática, conceitos estes de grande relevância na perspectiva da práxis (PALAZÓN MAYORAL, 2007). “A práxis é crítica da realidade, e autocrítica, porque não existem privilegiados juízes do conhecimento, e a crítica trabalha em conjunção com o comportamento preventivo cheio de valores e consciência de classe” (PALAZÓN MAYORAL, 2007, p. 330).

Segundo Sánchez Vázquez, a práxis é uma atividade prática que faz e refaz coisas, transmuta uma matéria ou uma situação, cabendo neste conceito todos os campos ou áreas culturais e as obras, pois é ato ou conjunto de atos em atividade, por meio dos quais os sujeitos agentes das ações podem modificar uma matéria prima dada. E uma vez que a práxis é subjetiva e coletiva, esta revela conhecimentos teóricos e práticos, sendo também teleológica, pois tem

como fim melhorar radicalmente uma sociedade e assim transformar o porvir humano.

Portanto, a práxis é mais do que uma simples prática, ou seja, é uma unidade com a teoria. Neste sentido, a práxis opera como fundamento porque se conhece o mundo por meio de sua atividade transformadora, sendo atividade prática adequada a fins, logo ostenta um caráter teleológico (PALAZÓN MAYORAL, 2007).

No que se refere à percepção dos professores acerca da pesquisa científica e sua importância para a formação do aluno, obtivemos os seguintes dados presentes nas respostas dos mesmos:

Considero importante, pois por meio da pesquisa científica o aluno desenvolve um pensamento autônomo e se torna o protagonista no processo de ensino e aprendizagem. (P1)

Sim, a prática da pesquisa é importante na formação dos jovens no ensino médio. O aprendizado de procedimentos sociológicos tem importância no processo do estranhamento e desnaturalização da vida em sociedade. (P2)

Sim, é importante. Até porque, os alunos do primeiro ano do Ensino Médio não têm clareza do que é ciência e como ela funciona. (P3)

Sim, pois auxiliam os alunos a perceberem a necessidade de interpretar a realidade para além do senso comum. (P4)

Considero importante, contudo temos impedimentos consideráveis, como, por exemplo, o currículo e a carga horária reduzida. A junção destes dois fatores são impeditivos de utilizar um tempo de convencimento, orientação, explicação com os estudantes. Temos outro problema que é a dificuldade de muitos estudantes apresentam, pois as etapas que antecedem o ensino médio não estimulam o pensamento investigativo, corroborando para uma resistência do estudante em praticar a pesquisa. (P5)

Por meio desta questão, identificamos que todos responderam trabalhar com a pesquisa científica em sala de aula. Entretanto, vemos que ambos não descrevem ou mesmo apresentam os pressupostos do processo sistemático da pesquisa científica para a construção do conhecimento humano, uma vez que a mesma pode, também, desenvolver, colaborar, reproduzir, refutar, ampliar, detalhar e atualizar, algum conhecimento pré-existente. Pois a pesquisa científica precisa colocar o aluno em atividade, ou seja:

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se "objectiva" nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula. (Leontiev, 1978, p. 107-108)

Nesse sentido, a pesquisa científica necessita de um objeto e de um motivo, estes são componentes estruturais da atividade. Além desses, a atividade não pode existir senão pelas ações, isto é, a atividade relaciona-se com o motivo e as ações relacionam-se com os objetivos. Neste sentido, a pesquisa científica pode ser entendida como um conjunto de atividades orientadas e planejadas pela busca de um conhecimento.

Destarte quando o P2 fala que a pesquisa corrobora para o estranhamento e desnaturalização da vida em sociedade, podemos ressaltar que não fica claro se o mesmo trabalha com a pesquisa científica em sala de aula, pois não pormenoriza os elementos estruturantes presentes na pesquisa científica e que são de suma relevância para a autorreflexão acerca do conhecimento e da aprendizagem.

Outro aspecto a destacar, é que quando comparamos estas respostas acerca da frequência de como os mesmos trabalham com a pesquisa, os dados parecem caminhar em sentidos opostos, como veremos.

No que tange em como é trabalhado em sala de aula a pesquisa científica tendo como norte as categorias conteúdo, os participantes da pesquisa ressaltaram que:

Por meio de metodologias e levantamentos de dados, resgata-se o patrimônio e memória de família. (P1)

Por meio de levantamento e análises de dados sobre preconceito na própria escola. Pesquisa sobre violência contra a mulher na escola e em casa. (P2)

Por construção de hipóteses e problemas de pesquisa. (P3)

Estabeleço um roteiro. Seleciono um tema, mostra a importância do assunto, a relevância daquele tema. A pergunta que vai direcionar a pesquisa, os objetivos em estudar aquele assunto e

os procedimentos da pesquisa, o trabalho será realizado a partir de entrevistas, questionários ou notícias publicadas na mídia. E uma bibliografia adequada ao tema. (P4)

Pesquisas a partir das experiências pessoais dos alunos e da comunidade escolar. Em cada série a proposta é diferente. Alunos de primeiro ano, por exemplo, costumam construir uma espécie de pesquisa de campo ao estudar as instituições sociais. A partir dos textos construímos roteiros de entrevista para serem aplicados com agentes de controle social, a partir do roteiro desenvolvem a análise sociológica. Também aplico pesquisas científicas com os segundos anos, em temas como a questão indígena, diversidade cultural brasileira, etc. No terceiro ano uso pesquisa orientada sobre os tipos de estado, espectros político-ideológicos, etc. Oriento a pesquisa bibliográfica, triagem de artigos, metodologia de pesquisa e análise. (P5)

Por meio destas questões, podemos perceber mais facilmente que, embora tenhamos depoimentos nítidos acerca da importância em se trabalhar com a pesquisa científica no Ensino Médio, também fica claro que muitos não se aprofundam na práxis educativa presente na pesquisa científica como podemos perceber na resposta do primeiro professor (P1) quando este menciona que trabalha com a pesquisa científica por meio de metodologias, mas não menciona quais metodologias. Isso se evidencia também nos demais professores (P2) e (P3).

No entanto, na resposta do professor (a) (P4) e (P5) podemos perceber que as suas percepções acerca da pesquisa científica evidenciam domínio de conhecimento em como se trabalhar com a pesquisa científica, procurando mostrar sua aplicabilidade, sua importância, bem como os tipos de pesquisas (bibliográfica).

Em relação à frequência com que os professores trabalham com a pesquisa científica em sala de aula, constatamos que apenas 60% dos entrevistados responderam que trabalham. Sendo assim, os dados nos levam a pensar e problematizar alguns aspectos, uma vez que todos responderam anteriormente ser importante trabalhar como a pesquisa, apresentando algumas formas metodológicas de como trabalham. Então por que a frequência em relação à materialização da mesma no cotidiano da sala de aula é de 60% dos sujeitos que participaram da pesquisa de campo?

Assim, entende-se a necessidade de tornar a pesquisa científica algo contínuo e sistematizado na ação docente, proporcionando aos estudantes

vivenciar a pesquisa em busca da compreensão do conhecimento, tendo como parâmetro a relação entre sujeito e objeto do conhecimento.

Destarte, a utilização da pesquisa científica no contexto da disciplina de sociologia pode possibilitar ao estudante conferir, reconstruir, repassar, refazer, voltar sobre a experiência, validar e revalidar, tornando o processo de ensino e aprendizagem algo dinâmico, dialético e criativo.

3. CONSIDERAÇÕES

Portanto, o presente estudo aponta que não obstante os documentos estudados apontarem a importância e a necessidade em se trabalhar com a pesquisa científica no Ensino Médio é notável nas respostas dos professores uma percepção que, de certo modo, contradiz os documentos legais, fatos estes que nos permitem afirmar a emergência e a necessidade de a escola por meio do seu currículo e da ação pedagógica do professor de Sociologia da Educação Básica em utilizar-se dessa realidade e dos amparos institucionais para assim mediar o contato entre professor, aluno e a pesquisa científica, proporcionando inúmeras estratégias que possibilitem o caminhar do processo educativo, problematizando, questionando, dialogando, ouvindo os alunos, ensinando-os a argumentar, contribuindo positivamente na construção da autonomia e auxiliando a expressarem o pensamento social, político e cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 28 p. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 04 jun. 2020.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jun. 2020.

_____. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 04 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 20 jun. 2017.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis, Vozes, 1980. 272p.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Horizonte, 1978.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. In: **Marx**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores).

MAYORAL, María Rosa. **A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez**. Tradução de Simone Rezende da Silva. Buenos Aires, CLACSO, 2007.

NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

SÁCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Epistemologia da pesquisa em educação**. CAMPINAS, SP, 1998. 155 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

AÇÕES AFIRMATIVAS EM GÊNERO E DIVERSIDADE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – EPT: Uma discussão pós-colonial

AFFIRMATIVE ACTIONS ON GENDER AND DIVERSITY INT THE PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION CURRICULUM – PTE: A post-colonia discussion

Silas Lacerda dos Santos¹
Georgia Bulian Souza Almeida²

RESUMO

A presente pesquisa objetiva discutir e identificar ações afirmativas em gênero e diversidade no currículo da Educação Profissional e Tecnológica – EPT na pós-colonialidade, refletindo formação e educação para o mundo do trabalho como possibilidade de mediação sociocultural e econômica da emancipação humana. Em relação à metodologia, buscamos atender um caráter qualitativo pautado em uma pesquisa bibliográfica. Podemos inferir que as ações afirmativas em gênero e diversidade, presentes no currículo da EPT, devem adaptar-se, ou seja, é necessário que adotem metodologias que levem em consideração as diferenças regionais, culturais, de gênero, étnico-raciais, religiosas, os perfis populacionais etários e os contextos onde as aprendizagens acontecem.

Palavras-chave: Legislação. Políticas Públicas. Currículo. Educação Profissional e Tecnológica – EPT.

ABSTRACT

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGER-UFSB-Campus Paulo Freire-CPF). Especialista em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (EPT-IFES). Licenciado em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB-Departamento de Educação-Campus X). Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinar em Cultura, Educação e Linguagens (GEICEL-CNPq-CAPES-UNEB-CAMPUS X). E-mail: silaslacerda17@hotmail.com.

² Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional pela Faculdade Vale do Cricaré (FVC). Especialista em Direito Civil pelo Centro Universitário do Espírito Santo e Bacharela em Direito pela mesma instituição (UNESC). Licenciada em Língua Portuguesa pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia (MULTIVIX). Atua na Direção de Ensino e na Coordenação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES-Campus São Mateus). Membro dos Grupos de Estudo e Pesquisa Práticas Educacionais (GPDE) do Instituto Federal do Espírito Santos-Campus São Mateus e Deficiência visual + cão-guia (GEPDV/UFES). E-mail: georgia.ifes@gmail.com.

This research aims to discuss and identify affirmative actions in gender and diversity in the – PTE curriculum in post-colonia, reflecting training and education for work as a possibility of socio-cultural and economic mediation of human emancipation. Regarding the methodology, we seek to meet a qualitative character based on a literature search. We can deduce affirmative actions in gender and diversity, present in the curriculum of PTE, must adapt, that is, it is necessary that they adopt methodologies that take into account regional, cultural, gender, ethnic differences, racial and religious backgrounds, age population profiles and contexts where learning takes place.

Keywords: Legislation. Public policy. Curriculum. Professional and Technological Education – PTE.

1. INTRODUÇÃO

O diálogo entre Educação Profissional e Tecnológica – EPT e os saberes desenvolvidos pelos corpos são produzidos no cotidiano do mundo do trabalho, de modo que os sujeitos são detentores de culturas que se fundem e, ao mesmo tempo, se distanciam do trabalho intelectual e manual, criação e destruição. Nesse sentido, abordamos questões de gênero e diversidade no currículo da EPT, com fulcro no mundo do trabalho sob uma perspectiva pós-colonial, entendemos como necessário o diálogo entre a Educação Básica e Educação Profissional.

Segundo Sartre (1968) *apud* Forde (2008), “a tarefa do colonizador é transformar sua prática discursiva em realidade, estabelecendo o princípio de que o colonizado não é semelhante ao colonizador” (p. 159). No campo educacional, os currículos compõem terreno privilegiado onde ocorrem transformações antirracistas, modos de pensar e fazer operam práticas e sentidos, tornando-se necessária a descolonização do saber. Conforme Forde (2008):

Descolonização é compreendida como um processo que substitui uma “espécie” de humanidade por outra “espécie” de humanidade, ou seja, a descolonização visa transformar os sujeitos ‘anormalizados’ em sujeitos emancipados, por intermédio de modelos interpretativos não coloniais, pois a descolonização só é possível à medida que o colonizado questiona a situação colonial (p. 163).

Compreende-se que, o discurso em torno do diferente, constitui-se a partir de uma suposta norma. Ou seja, o sujeito torna-se diferente porque diverge de

uma suposta normalidade ou heteronorma. Entendemos que ao considerar o contexto da EPT, o currículo deve constituir-se de conteúdos e formas que apresentem a professores e estudantes formação teórica e prática de forma híbrida. No entanto, o currículo tem sido sedimentado dentro de uma determinada cultura, estando carregado de valores que necessitam ser repensados.

A EPT, em consonância com ações afirmativas, na perspectiva de gênero e diversidade na pós-colonialidade, necessita fixar a ideologia de que a multiplicidade dos sujeitos acontece no modo de ver, sentir, de estar, sobretudo na aceitação das diferenças – sejam elas quais forem. Na visão colonial, acontece uma aversão que por vezes subtrai de modo a marcar uma cosmovisão excludente, individualista, sexista, racista, capitalista e eurocêntrica.

Ao analisarmos o currículo da EPT, percebe-se que é fundamental que o mesmo seja repensado. Tal fato se justifica pela necessidade de uma nova organização, que vise atender aos anseios dos sujeitos e empresas, de modo que as Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, tenham como foco o domínio de aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Nesse sentido, a presente pesquisa objetiva discutir e identificar ações afirmativas em gênero e diversidade no currículo da EPT na pós-colonialidade, refletindo formação e educação para o trabalho como possibilidade de mediação sociocultural e econômica da emancipação humana.

A metodologia deste estudo foi organizada por etapas: primeiro, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. O levantamento do referencial teórico buscou trazer estudos, discussões e inquietações que respondessem problematizações e hipóteses, constituindo-se na técnica para fornecer bagagem teórica de conhecimento científico. Em sequência, percorreu-se sobre temáticas envolvendo Gênero e Diversidade: Relação Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com o Mundo do Trabalho; Formação Humana e Educação Profissional e Tecnológica (EPT): Educação como Direito Humano, Social e Fundamental à Inclusão Universal; Gênero e Diversidade no Currículo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e Considerações finais.

Acreditamos que a pesquisa é relevante em nosso contexto histórico, pois propõe a reflexão sob o óbice das relações humanas pré-estabelecidas nas relações sociais. Os estudos apresentados no referencial teórico corroboram, no sentido de que a sociedade deve manter-se em contínuo estado de aprendizagem para que possa transformar-se em uma imensa rede cognitiva, afinal somos seres inconclusos e que aprendem constantemente uns com os outros.

2. GÊNERO E DIVERSIDADE: RELAÇÃO EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) COM O MUNDO DO TRABALHO

Sabemos que Educação e trabalho são os pilares da dignidade do homem. Sob essa ótica, a Educação precisa ir além da alfabetização, da preparação do sujeito, visando sua inserção no mundo do trabalho. É necessário construir um currículo amplo que estimule a cooperação, que valorize a ajuda mútua, que desenvolva o espírito crítico e criativo. Entendemos que trata-se da construção de uma Educação que tenha a base teórica como forte aliada a uma prática efetiva.

Quando observamos as engrenagens do mundo do trabalho, percebemos o quanto é imprescindível a reflexão sobre as relações sociais estabelecidas atualmente. É nítida a ocorrência de exclusão, justificando-se as questões étnico-raciais, de gênero, sexualidade e outras intersecções. Como sustenta Bourdieu (1996), as próprias relações de poder refletem a ideia de que sob a aparência de descrição, de fato, a realidade social se constrói.

Assim, ao conceituar gênero, a discussão vai além do caráter natural: homem e mulher, parte de uma construção social. Ou seja, a sociedade estabelece parâmetros, dizendo o que são coisas do masculino e do feminino, pelas vestimentas, gestos, formas de lidar com o corpo, com a estética, entre outros. Em contrapartida, o discurso biológico fundamenta-se no órgão genital. Segundo Butler (2010), o conceito de sexualidade e gênero é construído socialmente, portanto não é possível conceber o primeiro como natural.

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado 'sexo' seja tão culturalmente construído

quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revelasse absolutamente nenhuma. Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo (BUTLER, 2010, p. 25).

Para Previtalli (2017),

Falar de gênero envolve falar de nossas relações sociais, e da forma como a sociedade constrói essas relações e quais lugares são estabelecidos para um dentro desse coletivo onde vivemos. Falar de gênero é fazer um verdadeiro enfrentamento de posições, de relações hierarquizadas de controle e, sobretudo, combater discursos machistas, misóginos e excludentes (p. 142).

Nos estudos e discussões em gênero e sexualidade é importante ressaltar as contribuições da vertente *Queer Studies*³, oriundas dos Estados Unidos a partir de movimentos organizados por gays e lésbicas, na emergência da construção do corpo travesti/transgênero, entendendo gênero como forma de poder social. Ainda, como atitude existencial que se reflete no comportamento transgressivo, que não respeita a heteronormatividade e, de outro lado, uma teoria que buscasse estabelecer princípios e criar dispositivos que levassem à ruptura colonial.

É na luta pela igualdade contra a exclusão e diferenças sociais que as ações afirmativas reconhecem na sociedade a existência do preconceito e da discriminação. Nessa proposta, a luta e superação se inserem pela transformação consciente e planejada dos costumes e comportamentos, de modo a levar sujeitos a estimular e refletir formas de se relacionar, levando-os à percepção e valorização das diferenças. Para Gomes (2001) as ações afirmativas são definidas como:

Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como

³ Jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o *queer* como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do 'entre-lugares', do indecível" (LOURO, 2016, p. 07).

a educação e o emprego (p. 40).

As políticas de ação afirmativa têm sido cada vez mais utilizadas e (re)configuradas, pois se efetivam em virtude da grande capacidade de convencimento decorrente dos argumentos e contextos históricos de luta. A exemplo, a EPT em relação ao acesso ao mundo do trabalho, a Lei de Diretrizes e Bases, no entendimento de leis orgânicas para níveis e modalidades de ensino, vinculou-se à formação para o trabalho a determinados níveis de ensino. O Decreto nº. 2.208/97 com o Projeto de Lei 1.603/96, apresentaram mudanças significativas para a EPT, passando a prescrever articulação entre a escola e o mundo do trabalho, com função de qualificar e profissionalizar trabalhadores em geral, independentemente do nível de escolaridade que possuam no momento do seu acesso.

Constantemente, presenciamos, em nosso país, o quanto cresce o número de pessoas diplomadas, trabalhando em setores que não têm relação com sua área de formação. Esse número é ainda maior e mais excludente quando nos referimos a pessoas que sofrem discriminação em razão do gênero e sexualidade, e/ou étnico-raciais. Nesses casos, a falta de oportunidade de acesso ao mundo do trabalho acaba por fazer com que estes sujeitos busquem o trabalho informal.

Quanto à crise do trabalho assalariado, no contexto da nova sociabilidade do capital e da ideologia do neoliberalismo, para Frigotto (2001), o livre mercado e o capital sem regulamentação são um tempo denominado de horror econômico. Tempo de ampliação do desemprego, da precarização do trabalho e de uma situação de permanente angústia e insegurança daqueles que, para sobreviver, têm apenas sua força de trabalho para vender.

No plano ideológico, estamos iniciando um novo tempo – o tempo da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva e de reengenharia – do qual estamos defasados e devemos, irreversivelmente, nos ajustar. O trabalho é criador da vida humana, constitui-se em dever e, ao mesmo tempo, em um direito. Sendo um dever, deve ser aprendido e socializado desde a infância. Trata-se de aprender que o ser humano, enquanto ser da natureza necessita elaborar a natureza, transformá-la, pelo trabalho, em bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais, biológicas, sociais e culturais.

Friogotto (2001) menciona que a ciência, a tecnologia e a educação podem funcionar como instrumento e legitimação da exclusão ou mediações sociais, culturais, econômicas e estéticas; de emancipação humana. A crise do trabalho assalariado no contexto da nova sociabilidade do capital e da ideologia do neoliberalismo ou do mercado como “deus absoluto” das relações sociais, caminha pelos trilhos da dupla dimensão – de perigo, risco, violência, mas também de possibilidade e alternativa. O capitalismo move o mercado e o capital não deixa de ser capitalismo. Portanto, sempre existirá desigualdade social e marginalização, devido à insegurança e ameaça do desemprego e consequentemente a precarização do emprego.

É necessária a criação de mecanismos institucionais que fomentem a articulação entre escolas, trabalhadores e empresários, ou seja, para que os setores educacionais e produtivos aumentem organicamente no sentido de definir, estabelecer e rever competências necessárias às áreas profissionais.

3. FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO, SOCIAL E FUNDAMENTAL À INCLUSÃO UNIVERSAL

No Brasil, percebe-se uma dualidade no sistema educacional, principalmente com os jovens que entram cedo no mundo do trabalho. É necessário que haja investimentos na educação profissional dos estudantes, dando oportunidades igualitárias a todos para que estudem em condições dignas.

Ao observarmos o contexto econômico, é possível perceber que nas escolas muitos estudantes estão trabalhando. Isso acontece por vários motivos, tais como: a necessidade de ter uma renda para se sustentar ou para ajudar a família além de adquirir mais conhecimento. Porém, quando o trabalho exige mais tempo e dedicação, a dificuldade de conciliar trabalho e escola fica explícita. Assim, espera-se do professor a capacidade pedagógica e ética, para dialogar, escutar e trocar experiências com o objetivo de promover a formação para o mundo do trabalho.

Experiências trocadas em sala de aula contribuem positivamente para o

enriquecimento, a integração entre educação tecnicista e não tecnicista. Ambas caminham na mesma direção, tendo como meta principal oferecer qualidade no ensino, uma vez que estudos apontam o poder da Educação na transformação de vidas humanas. É importante enfatizar a necessidade de desenvolver novas políticas públicas e metodologias que atendam às especificidades dos estudantes-trabalhadores. A Educação é conhecida como ação política por primazia, porém, no nosso país, a garantia de acesso, permanência, ensino de qualidade e valorização dos profissionais da área da educação não ocorre como deveria.

É sabido que nossa realidade socioeconômica e política, impõe ao cidadão a busca por níveis de escolaridade e qualificação profissional de forma rápida, pois este necessita se qualificar para que de pronto possa ingressar no mundo do trabalho, visto que deve prover o sustento de sua família e, na maioria das vezes, o sonho de aumentar o nível de escolaridade fica à mercê das condições que lhe são oferecidas. Portanto, reconhecer as características do estudante-trabalhador de hoje é uma tarefa essencial para que possamos entender que este indivíduo não deve apenas ser preparado para o trabalho, mas a escola deve formá-lo para a vida.

Apesar do acesso à Educação ser um direito fundamental garantido a todos os cidadãos brasileiros por norma expressa na Constituição Federal, ainda persistem os mecanismos sociais arraigados que produzem o “diferente” a partir da afirmação de uma normatividade, ancorada em processos de colonização que subalternizam o “outro”. Sujeitos rotulados como “diferentes”, não são algo desconhecido; neles habitam, muitas vezes, conhecimentos estereotipados e inferiorizados que dificultam a aproximação positiva e de alteridade com demais sujeitos.

Para Hall (2006) *apud* Forde (2008) “o colonialismo traz a proliferação e subalternização das diferenças. Busca inserir o colonizado nas categorias previamente estabelecidas às quais todos devem ajustar-se” (p.157). Ainda, para Forde (2008):

A cultura do eu-colonizador desorganiza e reorganiza a cultura do outro-colonizado no sentido. A tarefa do colonizador é a de transformar a sua prática discursiva em realidade, estabelecendo o princípio de que o colonizado não é semelhante

ao colonizador; o regime colonial se esforça para destituir o colonizado de capacidade, inteligências e positividade (p. 159).

Assim, compreendemos que mesmo colonizados, mantemos parte da nossa cultura e da resistência, que poderão sustentar a luta contra-hegemônica, indicando possibilidades de experimentar outras formas de subjetividades e de nos relacionarmos com o outro.

De acordo com Machado e Oliveira (2001), a Educação é “um direito social proeminente, como um pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis” (p. 56). E prosseguem afirmando que “além de ser um direito social, a educação é um pré-requisito para usufruir-se dos demais direitos civis, políticos e sociais emergindo como um componente básico dos Direitos do Homem” (p. 57).

Sob este enfoque, colocamos a EPT no centro da discussão, visto que é um dos principais mecanismos de democratização e ascensão socioeconômica àqueles empobrecidos histórica e socialmente. Sendo assim, práticas curriculares devem estar inseridas em uma complexa rede de significações, trazidas pelos lugares de gênero, raça/cor, idade, classe social e outras intersecções.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem garante a Educação como um Direito Humano Fundamental, estabelecendo, em seu art. 26, que:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Os pais têm um direito preferencial para escolher o tipo de educação que será dada aos seus filhos (ONU, 1948).

Dentre os diversos direitos citados no texto da Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Educação é um dos mais importantes instrumentos capazes de revolucionar toda uma sociedade, pois promove a formação

humanística e científica que possibilita a transmissão e a construção de novos conhecimentos.

A Educação é responsável pela disseminação de valores que dignificam o homem, uma vez que estimula a reflexão crítica, permitindo a elaboração de julgamento dos fatos que lhes são apresentados no contexto social. A Constituição Federal de 1988 estabelece que o foco do acesso à educação é o de promover o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. A Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho (BRASIL, 1988).

A Educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade e do senso da dignidade da pessoa humana e reforçar o respeito pelos direitos do homem e por suas liberdades fundamentais. Em contrapartida, o número de pessoas sem acesso a um ensino de boa qualidade no Brasil ainda é significativo, pelos mais diversos motivos, dentre os quais destacamos a falta de estrutura e de dotação orçamentária governamental, a não elaboração ou implementação equivocada de políticas públicas para a efetividade do direito humano fundamental, dentre outros.

Em relação ao contexto educacional, percebemos que ainda há muito a se fazer para que todos realmente tenham acesso às instituições de ensino. Educação para todos significa inclusão, ou seja, os ambientes escolares devem, obrigatoriamente, acolher e respeitar a diversidade. A grande problemática dos direitos humanos atualmente é superar a desigualdade e simultaneamente valorizar a diversidade. Conforme a UNESCO (1990) *apud* Renders (2015):

A educação é um direito fundamental de todos. Ainda, ressalta a importância de se “universalizar o acesso à educação e promover a equidade”, indicando que “os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação (p. 124).

Em suma, a universalização do ensino representa o mecanismo mediante o qual é possível garantir a igualdade de acesso à escola. Quando nos referimos

à Educação formal, a obrigatoriedade e a gratuidade representam, simultaneamente, a garantia da universalidade do acesso à educação, ao passo que assegura o direito do sujeito, colocando-se como suporte para uma sociedade democrática e inclusiva.

4. GÊNERO E DIVERSIDADE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

Pensar uma Educação que valorize a diversidade, nos remete a refletir que cada grupo sociocultural desenvolve suas práticas sociais, as quais não devem ser ignoradas quando uma criança ingressa na escola, pois “a utilização de conhecimentos que ela e seus familiares manejam, além de lhe dar segurança, possibilita um processo de libertação do indivíduo” (D’AMBRÓSIO, 1998).

Para Eliane Cavalleiro (2001), os sistemas educacionais brasileiros, da mesma forma que as demais instituições sociais, estão repletos de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas. Este fato propicia, em muitos momentos, cotidianos escolares prejudiciais para o bom desenvolvimento emocional e cognitivo das pessoas em condições de gênero e diversidade que não correspondem a uma heteronormatividade. É possível dizer que a diversidade pode ser entendida como construção histórica, cultural e social das diferenças. A diferença, exclusão e seletividade dos indivíduos são erguidas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural e no contexto das relações de poder.

A partir de Boaventura de Sousa Santos (2004), podemos dizer que há na Educação brasileira uma monocultura do saber que privilegia o saber científico como único e legítimo. Essa forma de interpretar e lidar com o conhecimento se perpetua na teoria e na prática escolar. Em Boaventura de Sousa Santos (2006), a relação entre currículo e conhecimento chama a atenção para o exercício epistemológico e pedagógico, em que os saberes produzidos pelos movimentos sociais e a sociedade em “emergências”, têm grande relevância social, política e pedagógica, pela experiência social e educativa.

Frente à pesquisa bibliográfica realizada neste estudo, podemos afirmar

que as perspectivas e desafios para implementação da igualdade étnico-racial na atualidade, bem como a implementação do direito à igualdade, são tarefas fundamentais a qualquer projeto democrático. É primordial coletivizar os direitos humanos elementares, sejam eles: civis, políticos, econômicos, sociais ou culturais. A efetivação do Direito a Igualdade está diretamente ligada ao desafio da supressão de todas as formas de discriminação.

Creemos que as injustiças étnico-raciais arraigadas historicamente em nossa sociedade devam ser desconstruídas com a maior urgência possível, sobretudo em relação aos povos africanos. Cabe-nos ressaltar que a educação é uma ferramenta singular na construção de pontes que oportunizam tal reparação. Em seus estudos, Abdias Nascimento (2002) salienta a importância da inclusão do povo afro-brasileiro, cujos direitos foram agredidos ao longo da história, merecendo o reconhecimento de sua própria condição humana. Arelada a essa discussão, Segundo Orientações Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede Pública de Ensino do DF (2012):

A sociedade brasileira necessita incorporar em seu memorial todas as suas raízes e dispensar o mesmo valor a cada uma delas. O reconhecimento das diversas raízes será possível com a superação do racismo e uma maneira salutar para que isso ocorra se dá a partir do conhecimento e da compreensão das questões ligadas à temática étnico-racial. Para tanto, faz-se necessário fundamentar os conceitos de racismo, preconceito racial, raça, etnia e Educação para as relações étnico-raciais (p. 32).

Nesse sentido, a Educação, no contexto das relações étnico-raciais, implica numa reeducação das relações sociais, o que é papel não só da escola, mas também de toda a sociedade. No entanto, a escola tem a função preponderante de zelar pela constituição plena do indivíduo. Por conseguinte, nenhum indivíduo pode se constituir de forma integral discriminando e sendo discriminado. Assim, além de desconstruir o racismo e combater a discriminação, os processos de ensino devem contemplar ações com vistas a garantir que a diversidade étnico-racial esteja presente no contexto escolar.

A Educação pautada nos Direitos Humanos vai além da consciência da diversidade como um privilégio, passa a ser uma prática de respeito aos seres

humanos em suas diversas formas de ver e pensar o mundo, em que toda a coletividade se beneficia da riqueza das diferenças. Assim, o contexto escolar deve valorizar e reconhecer aspectos culturais de grupos étnicos. Conforme Orientações Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede Pública de Ensino do DF (2012):

A escola tem que se apresentar como um espaço de troca de saberes e fazeres. Ou seja, um ambiente de acolhida, onde todos os atores se sintam produtivos e felizes. Há que prevalecer a construção de um processo educativo coletivo, comprometido com o respeito à diversidade étnico-racial. Deve-se, ainda, considerar a história que valorize e reconheça positivamente os aspectos culturais de cada grupo étnico que contribuiu e contribui para a formação de nosso país (p. 38).

O currículo é uma ferramenta valiosa de reconhecimento da formação da nossa identidade dentro das relações étnico-raciais. As práticas do cotidiano escolar relacionadas à falta de formação e informação sobre a diáspora dificultam a percepção do preconceito e da discriminação étnico-racial existente na escola, o que dificulta a participação ativa do estudante afro-brasileiro. Assim sendo, é possível perceber que existe necessidade corrente de uma prática de fortalecimento da identidade e formação continuada dos profissionais em Educação.

Com a implementação da Lei nº.9.394/96 e da Lei nº. 10.639/03 surgiu no contexto escolar a possibilidade de (re)pensar, à luz da experiência dos seus movimentos e lutas, o papel da escola como fonte de afirmação de uma identidade nacional. A partir da alteração da Lei nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei nº. 10.639/03, estabeleceu-se a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, sendo assim, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História” instituem normas para a implantação da referida lei. Espera-se que a contribuição das leis sejam significativas no combate às desigualdades, considerando a concretização das promessas da democracia junto à comunidade afrodescendente.

É preciso que, por meio da Educação, se busque mudar atitudes, superar

e abolir preconceitos, além de derrubar as barreiras de ordem moral, epistemológica e ideológica que impedem a participação cidadã. Vale destacar que, para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

[...]não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes dos asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26 acrescido à Lei 9394/96 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos exige que, se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos, e explícitos da educação oferecida pelas escolas [...] (BRASIL, MEC, 2004).

Para a Educação das relações étnico-raciais o currículo deve ser permeado de forma transversal, fazendo interlocução com temas e/ou objetivos constantes dos eixos norteadores de cada área do conhecimento. Após análise dos principais dispositivos das mencionadas legislações federais, percebemos que a interface da educação aliada à implementação da lei possa ser um instrumento potencializador na construção de uma história diferente da que sempre ouvíamos – a de negros invisibilizados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas afirmações apresentadas, a Educação, frente aos vastos dispositivos encontrados nas legislações do Brasil, constitui-se em um dos mais importantes direitos humanos a serem garantidos à população mundial. Não obstante, a diversidade da legislação visa garantir a aplicabilidade dos direitos e potencializar a diminuição significativa da exclusão social.

Desta forma, evidenciou-se que as ações afirmativas contribuem para uma gestão da diversidade associada, intrinsecamente, à importância de se ter ambientes heterogêneos. Há de se considerar que necessitamos de respostas quanto às demandas, por isso a importância de discutir e debater as causas,

fazendo-se necessário compreender de forma ampla e consciente, questionando o passado, efetivando o presente e planejando o futuro de forma consciente.

Quanto às questões discriminatórias e preconceituosas existentes no contexto social, vale frisar que o ambiente escolar pode perpetuar preconceitos, mas também pode desconstruí-los. Essa é uma tarefa para gestores e educadores comprometidos com os direitos humanos, um trabalho em conjunto pode sanar tais problemáticas e perpetuar um pensamento voltado para a igualdade e equidade. Aos currículos, faz-se necessário a adoção de metodologias de ensino que levem em consideração as diferenças regionais, culturais, de gênero, étnico-raciais e religiosas, os perfis populacionais etários e os contextos onde as aprendizagens se realizam.

Diante do multiculturalismo da nossa identidade plural, marcada pelo pertencimento aos mais variados grupos sociais, é fundamental que procuremos agir no intuito de tratar nossas diferenças com o devido respeito e tolerância ao convívio escolar democrático, acolhedor e humano.

Ao finalizarmos esta pesquisa, percebemos que o objetivo precípua dos governantes, em observância à diversidade da população brasileira deve ser a de garantia do direito fundamental e humano à educação em sua plenitude, contribuindo para a transformação social tão almejada por nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero. Feminismo e subversão de identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. 10 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.

_____. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial**. Brasília: SEPPIR, 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 10.639/200 - diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para**

o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília:
MEC/SEPPPIR, 2004.

_____. Ministério da Justiça. **Plano nacional de direitos humanos II.**
Brasília: Presidência da República/Ministério da Justiça, 2002.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de
2012. Estabelece **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos
Humanos.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 maio 2012. Seção 1, p. 48.

_____. LDB: **Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de
1996:** emendas da constituição n. 11 e 14, de 1996 e lei 9.424, de 1996.
Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 1997.

_____. **Decreto 2.208/97**, regulamentada pelo decreto de 2.208, de 17 de
abril de 1997. Disponível em:<
[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=58
C28967B18BC95534748230382E9775.proposicoesWebExterno2?codteor=106
035&filename=LegislacaoCitada+-PL+7375/2002](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=58C28967B18BC95534748230382E9775.proposicoesWebExterno2?codteor=106035&filename=LegislacaoCitada+-PL+7375/2002)>. Acesso em: 22/03/2020.

CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e Anti-racismo na Educação.** São
Paulo: Sumos, 2001.

Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
**Orientações Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-
Brasileira e Indígena na Rede Pública de Ensino do DF.** Brasília: SEEDF,
Subsecretaria de Educação Básica/Coordenação de Educação em
Diversidade, 2012.

MEC. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São
Paulo. **In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº
10.639/03.** Coleção Educação para Todos. Brasília. MEC. 2005.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer.**
4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. Repensando o PROEJA: concepções para
a formação de educadores. **In: Diversidade e Inclusão: interrogando o
colonial na educação profissional.** (Org.): – Vitória: Ifes, 2008. p. 147-175.

_____. **Vídeo aula:** \u201cInterrogando a inclusão e a diversidade escolar
numa perspectiva pós-colonial\u201d: IFES-Instituto Federal do Espírito Santo
e CEFOR-Centro de Referência em Formação e Educação a Distância.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-u0o32Xc7oM&feature=youtu.be>>. Acesso em: 17/03/2020.

FRIGOTTO; G. **II FÓRUM EPT – FLORIPA**, 2012. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-_PcTjYk05Y>. Acesso em: 22/03/2020.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade**: (o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA), Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MACHADO, Lourdes Marcelino e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Direito à educação e legislação de ensino**. In: WITTMANN, Lauro Carlos e GRACINDO, Regina Vinhaes (org.) O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil – 1991-1997. Brasília: ANPAE e Campinas: Autores Associados, 2001.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. 2. ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares/OR Editora, 2002.

ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração universal dos direitos humanos. 1948. Disponível em: <<http://www.onu-brasil.org.br>>. Acesso em: 18/03/2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: Acesso em 27 de junho de 2016. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 04/03/2020.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: LCR, 2003.

Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais **PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO** Disponível em: <<https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Perspectivas-da-EPT.pdf>>. Acesso em: 23/03/2020.

RENDERS, Elizabete Cristina Costa. **Inclusão e Direitos humanos:** a defesa da educação como um direito fundamental de todas as pessoas. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MA/article/view/6001>>. Acesso em: 04/03/2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida docente.** São Paulo: Cortez, 2004.

SARTRE, Jean Paul. **Reflexões sobre o racismo.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos:** adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 25/03/2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://www.unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 02/03/2020.

AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E ADULTOCENTRISMO NA LITERATURA INFANTIL: Um olhar a partir dos Estudos Culturais

GENDER AND ADULTCENTRISM REPRESENTATIONS IN CHILDREN'S
LITERATURE: A look from Cultural Studies

João Fernando de Araújo¹

<https://orcid.org/0000-0003-0262-1604>

Adrielen Amancio da Silva²

<https://orcid.org/0000-0003-1913-9646>

Nathália Martins Beleze³

<https://orcid.org/0000-0002-7203-5005>

RESUMO

Ao reconhecer que a Literatura Infantil é um instrumento cultural que permite caminhar pelo território da fantasia, do inesperado e do surpreendente, que possibilita a criação, a imaginação, percepções e representações do mundo e do outro, tivemos como principal objetivo identificar as obras literárias utilizadas na Educação Infantil, a fim de refletir sobre as representações de gênero e adultocentrismo presentes nessas histórias. O estudo tem caráter qualitativo e está amparado pela perspectiva dos Estudos Culturais. Como instrumento metodológico, utilizamos o questionário online para realizar um levantamento com dez professoras que atuam na Educação Infantil de duas cidades do interior do Paraná. Foi possível constatar que a maioria das professoras ainda permanecem amparadas nos contos moralistas, tendo a percepção do feminino como frágil e dependente do masculino e esse é tido como forte, aventureiro e herói. Além disso, temáticas com visão adultocêntrica, como o casamento, trabalho e problemas financeiros são destacados. Percebemos que isso pode restringir a leitura de mundo e fragilizar a ampliação de repertório na infância.

Palavras-chave: Gênero. Adultocentrismo. Literatura Infantil. Estudos Culturais.

¹ Graduado em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual do Paraná (UENP) campus Jacarezinho. Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibaiti (FEATI/UNIESP). Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação stricto sensu da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Jaboti, Paraná, Brasil. E-mail: joaofernandojbt@hotmail.com.

² Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação stricto sensu da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: adrielen.amancio@gmail.com.

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação stricto sensu da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora colaboradora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), na área de Didática e professora estatutária do Município de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: nathali martins@uel.br.

ABSTRACT

By recognizing that Children's Literature is a cultural instrument that allows us to walk through the territory of fantasy, the unexpected and the surprising, which enables the creation, imagination, perceptions and representations of the world and the other, our main objective was to identify the literary works used in Early Childhood Education, in order to reflect on the representations of gender and adultcentrism present in these stories. The study has a qualitative character and is supported by the perspective of Cultural Studies. As a methodological tool, we used the online questionnaire to conduct a survey with ten teachers who work in early childhood education in two cities in the interior of Paraná. It was possible to verify that the majority of the teachers still remain supported in the moralistic tales, having the perception of the feminine as fragile and dependent on the masculine and this one is considered to be strong, adventurous and hero. In addition, themes with an adult-centric view, such as marriage, work and financial problems are highlighted. We realized that this can restrict the reading of the world and weaken the expansion of repertoire in childhood.

Keywords: Gender. Adultcentrism. Children's Literature. Cultural Studies.

1. INTRODUÇÃO

A literatura infantil pode ser entendida como um dos instrumentos fundamentais utilizados no trabalho pedagógico da Educação Infantil. Com ela, as professoras e professores conseguem fazer um mergulho na cultura e fantasia, estimulando a imaginação das crianças por meio da contação e leitura de histórias. Por isso, a literatura não apenas demonstra um outro universo para a criança, mas contribui para que ela possa entender o seu próprio mundo.

A Educação Infantil permite à criança a imersão num grupo social mais amplo. Trata-se de um universo com características próprias, com espaços, tempos, organizações e práticas construídas no seio das intensas relações crianças-crianças, crianças-adultos e adultos-adultos, distinto do ambiente familiar. Neste ambiente, elas têm contato com crianças oriundas das mais variadas idades, etnias, culturas, classes sociais, religiões, regiões, entre outros. É também o local no qual as representações de gênero são evidenciadas, por meio de jogos, de brinquedos, nas brincadeiras, nas roupas, nos comportamentos aceitos ou não para os meninos e meninas.

Assim, o recorte deste estudo abarca a Literatura Infantil, pois é um campo que possibilita a criação, a imaginação, percepções e representações do mundo e do outro. Caminhando por essa perspectiva, tivemos como principal objetivo

identificar as obras literárias utilizadas na Educação Infantil, a fim de refletir sobre as representações de gênero e de adultocentrismo presentes nessas histórias. Nesse sentido, para responder ao nosso objetivo, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e um questionário *online* sobre as principais histórias que são utilizadas em sala de aula. As participantes foram 10 professoras atuantes na Educação Infantil de duas cidades do interior do Paraná. A análise e tratamento dos resultados estão embasados nas premissas teóricas dos Estudos Culturais.

O levantamento, seguido do estudo teórico, nos mostrou que a grande maioria das professoras e professores, ainda permanecem amparadas aos contos moralistas, trabalhando por uma perspectiva que atribui ao feminino características como frágil e dependente. Já o masculino é tido como forte, aventureiro e herói. Outro ponto predominante são as temáticas com visões e problemáticas adultizadas ou adultocêntricas, como casamento, trabalho, problemas financeiros, entre outros, dando pouco espaço para uma perspectiva da infância.

O aporte teórico que fundamenta as pesquisas conta com estudos de autores renomados nas áreas da Literatura Infantil, dos Estudos Culturais e da Educação Infantil, entre os quais destacamos Abramovich (1995), Cândido (1995), Prado (2012), Rael (2013), Hall (2006) e Benjamin (2002).

No que tange à organização do artigo, iniciamos com a descrição do percurso metodológico trilhado para a realização da pesquisa. Nesse primeiro momento também apresentamos os fundamentos teóricos dos Estudos Culturais. Na sequência, trazemos considerações sobre a importância da Literatura Infantil na formação humana da criança. Em seguida, discutimos os resultados obtidos nos questionários sobre as principais obras literárias trabalhadas em sala de aula pelas docentes entrevistadas. Findamos a produção tecendo nossas considerações gerais acerca de tudo que foi elaborado e discutido ao longo do texto.

2. METODOLOGIA

Essa pesquisa se caracterizou como abordagem qualitativa, visto que desenvolvemos inicialmente um estudo teórico e posteriormente utilizamos como

instrumento de produção de dados um questionário aberto, o qual dez professoras da Educação Infantil foram participantes. As perguntas que compunham o questionário foram: “Você considera a Literatura Infantil importante para a formação das crianças?”, “Quais as principais histórias que você trabalha em sala de aula?”.

Tendo em vista as medidas de distanciamento social exigidas por conta da pandemia da COVID-19, disponibilizamos o questionário *online* a essas profissionais de duas escolas, sendo da cidade de Londrina (PR) e da cidade de Jaboti (PR), para verificarmos quais as principais histórias infantis são utilizadas na ação docente.

Assim, a partir desses dados, desenvolvemos a análise qualitativa, a qual se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. É uma busca pelo universo de significados, que corresponde a um espaço profundo de relações e processos dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994). Por isso, a partir dos dados produzidos e desse tipo de análise, conseguimos entender também os contextos ao qual esses dados estão inseridos e como podem ser influenciados.

Caminhando por essa perspectiva, desenvolvemos essa discussão embasados nas premissas teóricas dos Estudos Culturais. Podemos entender essa perspectiva de estudo como um “campo de investigação que busca problematizar as concepções contemporâneas sobre as identidades culturais.” (BALISCEI; AZEVEDO; CALSA, 2020, p. 03). Para que possamos compreender essas identidades culturais, precisamos entender que, como nos aponta Hall (2006), desde o fim do século XX, um tipo diferente de mudança estrutural está transformando a sociedade moderna.

Tais mudanças estão fragmentando as interfaces culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado nos asseguravam como indivíduos sociais. Consequentemente, estas transformações estão também interferindo nas nossas identidades pessoais.

Diante disso, o que vemos ocorrer é que

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Correspondentemente, as

identidades, que compunham as paisagens sociais "lá fora" e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as "necessidades" objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. (HALL, 2006, p. 12).

São essas identidades e todo esse processo de mudança pelo qual elas vêm passando que se compõem como objeto de estudo da perspectiva dos Estudos Culturais. Optamos por adotar essa perspectiva, pois nos é interessante perceber como o artefato literário infantil tem influenciado na constituição e representação dessas identidades.

3. LITERATURA INFANTIL: IMPACTOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO HUMANA DA CRIANÇA

Numa percepção ampla, Cândido (1995, p. 03) concebe que a literatura é “uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos.” A literatura infantil representa a possibilidade de colocar as crianças em contato com todo esse acervo historicamente elaborado. “É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica [...]” (ABRAMOVICH, 1995, p. 17). Nesse sentido, a adoção da literatura infantil como um instrumento pedagógico, possibilita colocar a criança face à realidade por uma ótica mais sublime. Percebemos que as histórias são importantes fontes na formação de suas identidades, principalmente porque trazem uma carga cultural muito grande em suas entrelinhas.

Apropriadamente, Cagneti (1996, p. 07), sobre literatura infantil, afirma que esta é antes de tudo “literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização.” Dessa forma, a literatura infantil nos surge como uma maneira lúdica, mais leve, menos impactante, de colocar as crianças em contato com a cultura e com a realidade.

Este ramo da literatura destinado às crianças, é fundamental para o desenvolvimento e formação humana, pois as coloca em contato com

experiências de outros sujeitos, com outras vidas e outras histórias, o que contribui para que a criança perceba que existem outras pessoas, outras histórias e outras realidades.

A Literatura Infantil tem, assim, uma contribuição essencial na formação humana das crianças, uma vez que lhes fornece diferentes modos de ver e viver a vida. De maneira lúdica, as histórias possibilitam construir valores e pensamentos, contribuindo para que novas atitudes e comportamentos sejam desenvolvidos a partir da ampliação dos horizontes e percepção da realidade.

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em que as ouve com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar. Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 1995, p.17).

A assertiva legitima a ideia das contribuições da Literatura Infantil para a formação social, humana e cultural do sujeito. Todas as emoções e sentimentos despertados implicam diretamente em sua personalidade e leitura de mundo e influenciam na maneira como as crianças se relacionam com os demais sujeitos e com a realidade a sua volta. A cultura imbricada em cada história é fundamental para que as crianças ampliem o repertório e conheçam outros povos, culturas e identidades.

Esse contato com a Literatura Infantil possibilita novas sensações e percepções para enxergar e se relacionar com o outro. Mas será que todos e todas são representados nas histórias? Será que são representados da mesma maneira? Sobre isso, Abramovich (1995, p. 36) salienta que “é incrível como se confundem e até reforçam, nos livros infantis, o ético e o estético.”

Dessa maneira, devemos pensar que, embora fundamental para a formação da criança, é preciso que estejamos atentos para perceber se as histórias não estão reproduzindo preconceitos e estereótipos que acabam por reforçar desigualdades e marginalizações.

Nesse sentido, nos atemos aqui em estabelecer possíveis elos entre a Literatura Infantil e as questões de gênero, para percebermos como essa

categoria está sendo representada em histórias infantis utilizadas por um grupo de professoras da Educação Infantil do interior do Paraná.

Consideramos que por meio delas é possível pensar como as relações sociais de gênero são processadas no contexto da educação, isto é, as maneiras pelas quais os modelos de ser homem ou ser mulher são transmitidos para as crianças no cotidiano institucional da Educação Infantil. Sendo assim, é no espaço formativo dessa etapa que muitas crianças têm acesso pela primeira vez aos livros. Atualmente há um repertório vasto que pode ser abordado em sala e essas histórias produzem discursos que normalizam, regulam e instauram saberes que produzem verdades absolutas.

Essa literatura, que se caracteriza por estereótipos, também está presente em outros meios de divulgação, em formas de filmes ou desenhos animados, principalmente quando falamos dos contos clássicos produzidos pela Disney. Esses contos perpassam o tempo e o espaço e fazem parte do cotidiano das crianças, não apenas na escola por meio da literatura, como também por meio da televisão, da música, de filmes, de roupas ou de brinquedos. Por isso, não há como desconsiderar a influência que esse universo cultural exerce na formação da identidade da criança, assim como na maneira como ela percebe a feminilidade e a masculinidade.

Cláudia Cordeiro Rael (2013) desenvolve uma análise a partir da perspectiva da Pedagogia Cultural em três filmes clássicos produzidos pela Disney: *A Pequena Sereia* (1989); *A Bela e a Fera* (1991) e *Mulan* (1998). A autora conseguiu identificar marcações de gênero, raça e classe, que são referendadas pelos diálogos, pelas cores dos desenhos, pelo formato do corpo e da idade dos personagens e pela trilha sonora. Algo marcante citado por ela foi que

[...] determinadas palavras e músicas usadas, aparentemente, de forma simples e 'natural', para ilustrar alguma cena ou para dar informações acerca de uma personagem, servem, principalmente, para instituir e delimitar um jeito de ser feminino. (RAEL, 2013, p. 164).

Essas características podem ser encontradas no próprio repertório literário, pois refletem a nossa realidade. "Diariamente, somos interpelados por

uma infinidade de discursos, de imagens, de canções que, de múltiplas formas, acabam por nos constituir em um determinado jeito” (RAEL, 2013, p. 170).

Assim, ao trabalhar com esses instrumentos, principalmente na Educação Infantil, é preciso constantemente questionar como se está utilizando essa literatura. Há uma reprodução ou subversão de estereótipos de masculinidades e feminilidades? Quem são os personagens destacados como heróis das histórias? As crianças negras e indígenas se sentem representadas, como parte desse universo literário? Quais valores e “lições de moral” têm sido colocados como importantes?

Nesse sentido, essa pesquisa tem o intuito de dialogar sobre essas e outras questões que permeiam a prática pedagógica e o universo infantil.

4. LITERATURA INFANTIL NO CHÃO DA ESCOLA: PERCEPÇÕES ACERCA DAS HISTÓRIAS INFANTIS NO TRABALHO PEDAGÓGICO

A contação ou leitura de histórias está presente na rotina da Educação Infantil. É nesse espaço que muitas crianças têm pela primeira vez acesso aos livros, à cultura letrada e ao conhecimento sistematizado. Atualmente, há um vasto repertório que pode ser abordado dentro da sala de aula, porém muitas vezes o que conseguimos observar é a utilização apenas do repertório moralista, com as mesmas histórias das chamadas “princesas” e a necessidade de alguém para completar sua felicidade.

Não temos a intenção de desconsiderar a relevância dessas histórias, principalmente porque elas estão presentes não apenas na literatura, mas em vários outros espaços, como nos filmes, nos desenhos, nos brinquedos, nas músicas, entre outros. Tais histórias tem sua validação histórica e cultural, visto que são clássicos da literatura. Porém é preciso sempre ir para além delas, ampliar o repertório e conhecer novas possibilidades e universos que desmistificam essa visão contada por apenas um viés, principalmente quando falamos de representatividade.

Enquanto professoras e professores, precisamos desenvolver uma prática que reflita criticamente essas histórias, pois talvez estejamos apenas reproduzindo um modo, uma norma, uma regra de ser e estar que as crianças

“precisam” se adequar, se enquadrar. É preciso analisar se estamos reproduzindo preconceitos, violências e estereótipos no fazer docente.

Nessa perspectiva, questionar essa prática se faz importante, pois as histórias para as crianças não apenas dão asas para a imaginação, mas contribuem para interpretarem sua própria existência. Benjamin (2002, p. 69) reforça que “[...] não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico.”

É nesse processo de pertencimento com as histórias que se constitui o contato íntimo de como as impressões e significados dessas histórias têm refletido nessas meninas e meninos. Por isso, novamente nos encontramos em uma posição extremamente importante, uma vez que essas histórias não apenas trazem um mundo da fantasia, mas colocam algumas regras de como essas crianças percebem, concebem e agem por meio da feminilidade e da masculinidade dentro e fora da escola.

Evidenciamos essa condição com a pesquisa desenvolvida. Cabe novamente mencionar que essa foi realizada por meio de um questionário, com o objetivo de identificar as principais histórias que as professoras utilizavam em sua prática docente. Algumas delas citaram duas histórias, outras citaram três, por isso o somatório (dados disponíveis na Tabela 1) excede as dez participantes da pesquisa.

Tabela 1: Todas as histórias mencionadas pelas professoras.

Histórias	Frequência
Os Três Porquinhos	10
Chapeuzinho Vermelho	4
João e Maria	2
A Cigarra e a Formiga	2
A Princesa e o Sapo	1
Peter Pan	1
João e o pé de feijão	1
O Patinho Feio	1
Primavera da Lagarta	1
Chapeuzinho Amarelo	1
Gato Xadrez	1
A Casa Sonolenta	1

Fonte: Produzido pelas/o autoras/e na pesquisa, 2020.

Como pode ser constatado há quatro histórias que foram mais citadas: *Os Três Porquinhos*, *Chapeuzinho Vermelho*, *João e Maria* e *A Cigarra e a Formiga*. Para pensarmos em uma análise mais detalhada podemos dividir essas quatro histórias em dois grupos. Porém, antes é importante destacar que as versões citadas pelas professoras têm as características dos contos clássicos e que se caracterizam por trazer o cunho moralista, elemento primordial para a época em que essas obras foram elaboradas e/ou transcritas.

Assim, o primeiro grupo pode ser caracterizado por meio da história da *Chapeuzinho Vermelho* e *João e Maria*, em que os personagens masculinos ganham grandes destaques em ações heroicas e inteligentes. Em *João e Maria* é sempre João que tem a ideia de marcar o caminho, ora com pedrinhas, ora com migalhas de pão. Em *Chapeuzinho Vermelho* o grande herói é o lenhador.

As personagens femininas se caracterizam como indefesas, choronas ou malvadas. Em *João e Maria* é destacado várias vezes o choro de Maria e apesar de no final ela ter a ideia de salvar João matando a bruxa, ela também é destacada em toda a trama como a que realiza o trabalho doméstico ordenado pela bruxa. Outra questão enfatizada nesses contos é a ideia da “bruxa malvada” ou a “louca” sempre como atributo feminino.

O segundo grupo coloca uma visão mais adultocêntrica das ações e pode ser destacado pelas histórias *Os Três Porquinhos* e *a Cigarra e a Formiga*. Apesar de em *Chapeuzinho Vermelho* essa característica também ser destacada, principalmente pelo fato dela enquanto criança não ser a que resolve a problemática com o lobo, em prol dessa discussão manteremos neste grupo apenas as duas primeiras histórias.

Algo fortemente marcado nesses dois contos é a ideia do trabalho, enquanto algo importante de ser realizado desde a infância, desconsiderando a ideia da brincadeira, da diversão e da alegria de viver como algo essencial à vida próprias dessa fase. Isso é notável na história *Os Três Porquinhos* e na *A Cigarra e a Formiga*, onde subentende-se que os personagens principais ainda estão nas fases da infância e juventude.

Em *Os Três Porquinhos*, a mãe dos três irmãos, ao expulsá-los de casa, os coloca em uma dura jornada que os leva construir suas próprias casas. O porquinho mais novo que gostava muito de brincar logo fez sua casa de palha,

a fim de sobrar tempo para se divertir. O segundo, não muito diferente, construiu uma casa de galhos e também se colocou a brincar. Já o mais velho construiu uma casa de tijolos, bem estruturada, não sobrando tempo para as brincadeiras. Essas características também são enfatizadas em *A Cigarra e a Formiga*, onde a Cigarra, que gostava muito de cantar, não se dedicou ao trabalho no verão, como fez a Formiga, e no inverno não teve alimento e lugar para se abrigar.

É importante enfatizar que realizar essa análise por meio de uma perspectiva dos Estudos Culturais, abarcando as discussões de gênero e o adultocentrismo, nos ajuda a compreender que a educação e a formação das pessoas se dão em variados locais, por diferentes meios, incluindo a escola, mas não se restringindo a ela (STEINBERG, 1997).

O que a autora nos revela é que somos influenciados a todo momento pelas representações criadas na cultura. Assim, quando reforçamos essas ideias que as mulheres são seres naturalmente frágeis, dependentes, incompletos, que precisam ser salvas, estamos ensinando e enfatizando a maneira como as meninas devem ser e se perceberem enquanto pessoas. E se os meninos, ao agirem, demonstrarem aspectos dessas características ditas femininas, são tidos como anormais, que precisam ser “consertados”.

Além disso, quando uma história enfatiza demasiadamente a importância de um trabalho duro onde não há tempo para brincadeiras, sendo que essa é uma das ações essenciais que a criança desenvolve para se relacionar e interpretar o mundo, vai se criando um imaginário sobre a emergência de crescer, de ser adulto, desconsiderando a criança como alguém já completo em sua existência, em sua historicidade, que também produz cultura e conhecimentos.

Para uma melhor aproximação com as histórias acima apresentadas, na figura 1 apresentamos as capas do livro das mais citadas. É importante enfatizar que atualmente há várias versões dessas histórias, mas como pode ser observado durante a investigação, as professoras relataram utilizar as clássicas e por isso trouxemos as capas que representassem essas versões.

Ao retomar mais uma vez a análise apresentada, observamos que as capas colocam as características enfatizadas nas histórias de maneira bem

visível. No primeiro grupo, por exemplo, Chapeuzinho é percebida como uma menina sempre distraída e Maria menor em estatura se comparada ao seu irmão.

Figura 1: Capas dos livros mais citados pelas professoras.



Fonte: Google imagens, 2020.

Xavier Filha (2011) contribui para nossa discussão quando nos mostra, por meio de sua pesquisa, as representações de gênero descritas por crianças a partir de contos clássicos. As crianças descreveram características consideradas socialmente “ideais de masculinidade e feminilidade”, destacando que as meninas mostraram visões de conformidade quanto à possibilidade ideal da construção identitária, pois descrevem uma princesa/menina/mulher passiva, que procura um casamento. Já os meninos demonstraram pensamentos aventureiros, que buscam o protagonismo na história.

No segundo grupo, percebemos a diversão dos dois irmãos porquinhos enquanto o mais velho trabalha. Na outra história a Cigarra canta enquanto a formiga trabalha. Para contribuir nesta análise, Prado (2012) fala sobre *Os três porquinhos* e reflete sobre questões relacionadas à infância, o capitalismo e o adultocentrismo. Apesar da autora não focalizar nas discussões de gênero, ela toma a idade como categoria de análise e vai mostrando o desafio que os estudos da infância enfrentam ainda hoje ao demonstrar que as crianças não são seres inacabados, que não produzem histórias, culturas ou ideias. Ou seja, a autora concebe “a infância para além de um corte etário determinante e produtor de relações sociais e de um discurso científico sobre o desenvolvimento infantil e humano como linear e com etapas a serem vencidas” (PRADO, 2012, p. 85).

Em outras palavras, mesmo sendo constantemente influenciadas pelas representações culturais, as crianças, assim como qualquer pessoa, interpretam, agem e reagem a essas representações, algumas de maneira mais passiva, outras de maneiras mais ativas, mas nunca sem também se envolverem e agirem nesse universo de ações e representações.

Rael (2013, p. 170) também contribui ao mostrar que as narrativas de princesas “[...] não apenas veiculam determinadas representações de feminilidade e de masculinidade, mas também instauram, produzem, constroem tais representações”. Enfatizamos que essas histórias produzem determinados saberes e quando não trazemos outras, corremos o risco de reproduzirmos representações hegemonicamente machistas e adultocêntricas, desconsiderando a própria infância.

É importante esclarecer que não queremos desqualificar essas histórias, mas chamar para uma possibilidade de reflexão, um novo olhar para pensar sobre os significados que se produzem a partir das caracterizações destacadas nessas literaturas, uma vez que as representações descritas por Rael (2013) - mulher frágil, homem herói, trabalho bom, brincadeira ruim - revelam exatamente as representações colocadas nesses contos clássicos.

As demais histórias citadas aparecem apenas uma vez. Conseguimos dividi-las também em dois grupos. O primeiro grupo contempla os contos clássicos: *A Princesa e o Sapo*, *Peter Pan*, *João e o Pé de Feijão* e *O Patinho Feio* e contempla também a história *Primavera da Lagarta*, que não se caracteriza como um clássico. Os três primeiros contos têm os meninos como personagens principais. Apesar da história *A Princesa e o Sapo* ter a Princesa como protagonista, há ideias de um casamento com o príncipe como algo a ser realizado, ou seja, ela está como alguém que precisa ser completada.

Já nas histórias *O Patinho Feio* e *Primavera da Lagarta* são apontadas duas questões muito importantes de serem pensadas, pois apresentam estereótipos do que é ser bonito ou feio na sociedade. O Patinho, por ser diferente, pequeno e de outra cor em comparação com seus irmãos, é extremamente discriminado e só é considerado bonito quando se torna um cisne. No processo, o patinho passa da cor preta para a branca. Já a lagarta, além de ser considerada feia, é também tida como comilona e os demais insetos querem

caçá-la por isso. A lagarta só é aceita quando passa pela transformação da metamorfose. Nas duas histórias, percebemos que há uma necessidade de mudanças físicas para que eles possam se adequar, desconsiderando a possibilidade do reconhecimento da diversidade.

Assim, ao olhar para o contexto formativo e a carga cultural que essas histórias nos apresentam, conseguimos estabelecer um olhar crítico e menos discriminatório para trabalhá-las. Fazer esse exercício é fundamental para desconstruirmos os preconceitos e machismos que estão tão enraizados nas nossas práticas. Felizmente, três das histórias citadas fogem dessa regra: *Chapeuzinho Amarelo*, *A Casa Sonolenta* e *o Gato Xadrez*. Caracterizamos estes três contos como o segundo grupo. Trazemos as ilustrações de suas capas na figura 2 a seguir.

Figura 2: Capas dos livros *Chapeuzinho Amarelo*, *A Casa Sonolenta* e *o Gato Xadrez*.



Fonte: Google imagens, 2020.

A primeira história é uma versão diferente da história *Chapeuzinho Vermelho*. Nela é destacado o protagonismo feminino e infantil na resolução dos problemas. A protagonista não se deixa intimidar pelo lobo, logo ele fica tão pequeno que o medo desaparece. Nas outras histórias são trabalhadas questões sobre rimas, cores e a imaginação. Enfatizamos, assim, a importância do olhar crítico na utilização dessas narrativas, além da possibilidade de transitar por outros contos e histórias infantis. Nessa fase, quanto maior o repertório disponibilizado para a criança, melhores serão as experiências e conhecimentos adquiridos.

Tomando novamente as contribuições de Rael (2013), conseguimos perceber que aprendemos a ser sujeitos genericados desde o nascimento, ou ainda antes dele, e essa aprendizagem ocorre não somente nas instituições

sociais formais, como também por intermédio da mídia, da música, dos brinquedos e da literatura, pois todo esse universo interage constantemente com o universo infantil.

Assim, tomar como análise esses instrumentos pedagógicos nos ajudam a transformar a nossa prática, além de mostrar que esses não são apenas meios de entretenimento para as crianças, pois estão carregados de um acervo cultural de determinado tempo e espaço. Desta maneira, estar atento a isso nos coloca em destaque inúmeras possibilidades de pensar, interpretar e trabalhar com a literatura infantil, desconstruindo a visão machista, excludente e preconceituosa que ainda permanece nos corredores e nas salas de aula da escola infantil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a influência da literatura na construção de representações sociais é tarefa fundamental quando pensamos na função social que ela possui na luta contra as desigualdades e respeito à diversidade. Nesse sentido, ao analisarmos as histórias infantis mais trabalhadas no espaço formativo da Educação Infantil, buscamos perceber como essas histórias têm contribuído para a construção do imaginário social, o que impacta diretamente na formação do sujeito, porque é a partir desse imaginário que haverá percepção e relacionamento com outros sujeitos.

Desse modo, o objetivo proposto neste estudo de identificar as obras literárias utilizadas na Educação Infantil, a fim de refletir sobre as representações de gênero e de adultocentrismo presentes nessas histórias, se faz pertinente, pois é necessário repensarmos criticamente sobre qual literatura a escola oferta às crianças, qual repertório é disposto e o que e como este repertório reflete na formação humana da criança.

Percebeu-se, deste modo, que o material oferecido às crianças muitas vezes apenas reproduz relações da cultura dominante já estabelecidas no cotidiano. Situações como essa colocam a escola muitas vezes como uma prestadora de serviço ao capital, como um aparelho de adaptação dos indivíduos, vinculado à formação alienada pelas condições impostas, orientada por uma literatura utilitária aliada a concepções imediatistas. A escola com um

fim que não é o de promover novos olhares para a criança e seu desenvolvimento.

Assim, se o trabalho educativo se reduz somente às condições materiais, conseqüentemente será uma atividade alienada. A partir disso, o trabalho de mediação docente estaria desprovido de meios para cumprir a função que lhe é devida. É necessário um olhar atento para os personagens das histórias infantis para percebermos como são construídas suas identidades e como essas são representadas. Evidenciamos isso ao pensarmos nos contos de fadas e na forte influência que eles têm, principalmente sobre a construção do papel feminino. Esses personagens inspiram as crianças, suas ações e identidades e, por conseguinte, se tornam referencial para a formação de suas próprias identidades.

E a partir dessa educação literária se encontra a ampliação do olhar para as relações estabelecidas, isto é, a literatura deve fazer parte da vida da criança de forma provocativa, intencional, em que as situações de contato sejam criadoras de novas necessidades de ler, de conhecer, de expressão por meio de uma relação em que a criança tenha vez e voz mediada pela ação docente.

Precisamos pensar e construir uma sociedade que valorize o caráter social, histórico, cultural, político, afetivo, pois só assim é possível visualizar a educação como transformação da realidade e da concepção de mundo. A escola tem o papel de fomentar nas crianças essa necessidade de leitura, permitindo que elas vivenciem situações reais em que participem ativamente, sendo sujeitos de suas aprendizagens e percebendo a função social que a leitura ocupa na vida humana.

Para isso, é necessário trazer para o cotidiano escolar obras que apresentem a diversidade de olhares, que fazem o paralelo entre a fantasia e a realidade, produzindo nas crianças com a mediação docente uma imensidão de sentidos e significados. É preciso apresentar às crianças a cultura produzida pelos seres humanos e que traz à tona uma reflexão sobre o passado, o presente e a perspectiva de futuro, ou seja, a totalidade dinâmica e contraditória da sociedade. Assim, encontramos na produção literária esta possibilidade.

Entendemos deste modo a urgência sobre a qualidade da literatura oferecida às crianças para que os sentidos que foram apropriados socialmente

ao longo da formação possibilitem seu desenvolvimento. Quando se experimenta a realidade do outro, a objetividade do ser em-si se transforma em um ser para-nós, que expressa o grau de desenvolvimento histórico e humano.

Destarte, almejamos que essa discussão provoque incômodos, perguntas e reflexões sobre a utilização das histórias infantis, principalmente referente aos estereótipos de gênero e à visão adultocêntrica. Propomos ainda uma práxis que rompa com o sexismo, onde o gênero feminino deixe de ser representado como inferior e dependente do masculino. Ensejamos que sejam utilizados outros repertórios na contação de histórias, destacando o protagonismo feminino nas aventuras e a desconstrução da visão adultocêntrica da resolução dos problemas. É preciso dar espaço para a própria cultura infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.

BALISCEI, João Paulo; AZEVEDO, Laiana Moraes de; CALSA, Geiva Carolina. “Macho como um touro”. Pedagogias culturais de masculinidades em duas versões da história de Ferdinando, o touro. **Educação**, Santa Maria-RS, v. 45, p.01-29. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>>. Acesso em: 23 out. 2020.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 34 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

CANDIDO, Antônio. Vários escritos. 3 ed. **Revista Ampliada**, São Paulo: Duas Cidades. 1995.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica. 1996.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In. DESLANDES, Suely Ferreira et al (orgs). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PRADO, Patrícia Dias. Os três porquinhos e as temporalidades da infância. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 32, n. 86, jan.-abr. 2012.

RAEL, Claudia Cordeiro. Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney. In. LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

STEINBERG, Shirley R. Kindercultura. A construção da infância pelas grandes corporações. In. SILVA, Luiz H. *et al.* (orgs.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1997.

XAVIER FILHA, Constantina. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.2, maio-ago. 2011.

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Aproximações da pedagogia da infância

CURRICULUM IN CHILDHOOD EDUCATION: Approximations with pedagogy of childhood

Marcelo Oliveira da Silva¹

<https://orcid.org/0000-0003-3961-7449>

RESUMO

O presente artigo busca, por meio de uma revisão bibliográfica, estabelecer relações entre o entendimento de currículo na Educação Infantil e o campo da Pedagogia da Infância. Para tanto, revisita os documentos legais editados pelo Ministério da Educação do Brasil, buscando aproximar dos entendimentos conceituais advindos do campo da Pedagogia da Infância. Estabelece quatro principais aspectos para que o currículo na Educação Infantil se concretize a partir dos conceitos e princípios da Pedagogia da Infância. São eles: a) currículo emergente; b) protagonismo da criança; c) Pedagogia da Escuta; d) Pedagogia de Projetos. Busca-se tensionar esses princípios a partir de uma revisão teórica.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Pedagogia da Infância.

ABSTRACT

This bibliographic review aims to find connections between the way in which curriculum in Early Childhood Education is commonly perceived and the field of Childhood Pedagogy. To this end, it revisits the legal documents edited by the Brazilian Ministry of Education, seeking to approximate the conceptual understandings arising from the Childhood Pedagogy field. It establishes four main aspects for the curriculum in Early Childhood Education to materialize from the concepts and principles of Childhood Pedagogy. They are: a) emerging curriculum; b) the child's role; c) the Pedagogy of Listening; d) Project Pedagogy. The text reviews theory related to the field aiming to raise some questions about those principles.

Keywords: Child Education. Curriculum. Childhood Pedagogy.

1. INTRODUÇÃO

¹ Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), doutor e mestre pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor Substituto na Faculdade de Educação (UFRGS) nas disciplinas de Educação Infantil, professor da rede municipal de Sapucaia do Sul, RS, Brasil. E-mail: moliveiras@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9732192400717277>.

Para entendermos o conceito de currículo na Educação Infantil no Brasil, temos que reconhecer a Pedagogia da Infância como sua mais importante influência. A Pedagogia da Infância se constitui como um campo epistêmico contrário à reprodução de práticas do Ensino Fundamental na Educação Infantil. Dessa forma, proíbe-se o uso de termos como “dar aula”, “ensinar”, “conteúdo” e, mesmo, “escola” e “aluno” no contexto do vocabulário curricular. Rodrigo Saballa de Carvalho (2015) reforça que essas palavras e expressões denotam uma concepção escolarizante da infância. Escolarizar, nessa acepção, não significa o ingresso ou a frequência da criança na Educação Infantil; refere-se, antes, à metáfora do “preencher com conteúdos” os alunos “vazios”, e a práticas centradas no professor. Essas acepções não são aceitas na escola da infância, que parte dos princípios da Pedagogia da Infância e das diretrizes e políticas do Ministério da Educação (MEC).

Podemos questionar: o que significa o currículo da Educação Infantil? Segundo Carvalho (2019), esse entendimento nasce de uma concepção de formação integral e humana das crianças em seus aspectos éticos, políticos e estéticos, fundamentada em dois eixos norteadores: as interações e as brincadeiras. A ação docente deve ser promotora de experiências diversificadas que resultem significativas para as crianças. A professora deve dar suporte à aprendizagem das crianças, desenvolvendo um espaço educativo que considere tempos, espaços, materiais e as relações entre os sujeitos (CARVALHO, 2019). As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) propõem um currículo fundamentado nesses mesmos dois eixos: as interações e as brincadeiras. As DCNEI partem do conceito de criança como um sujeito histórico detentor de direitos e produtor de cultura. Assim, neste artigo, trataremos do currículo para a Educação Infantil a partir dessa perspectiva, trazendo seus elementos e buscando formas de se pensar o currículo e seus desdobramentos na Educação Infantil.

Este escrito está dividido em cinco partes. A primeira é esta apresentação. Na segunda parte, busco estabelecer aproximações entre a teoria do currículo e a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, entrelaçando

minha análise com as determinações dos documentos oficiais do Brasil e os princípios da Pedagogia da Infância. Na terceira, continuo com as aproximações entre o currículo, a Pedagogia da Infância e a concepção de criança e de infância(s). Na quarta parte, trato dos elementos que têm composto o currículo na Educação Infantil: o currículo emergente, o protagonismo da criança, a pedagogia da escuta e de projetos.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL E O CURRÍCULO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Claramente, a Educação Infantil, em contraste com as etapas seguintes não está fundamentada em um currículo composto por conteúdos específicos, seriados e aprofundados de forma gradativa. Nesse sentido, o currículo é comumente entendido como “uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”, conforme o proposto por José Gimeno Sacristán (2015, p. 17). O currículo como sinônimo de lista pré-estabelecida de conteúdos aprofundados na sequência dos anos, em princípio, não poderia servir para a Educação Infantil, em função da sua própria origem.

Em uma perspectiva histórica, Sacristán (2015) entende o currículo como uma organização do percurso do estudante: o que se deve aprender, de que forma, em que ordem (do mais simples para o mais elaborado, do concreto para o abstrato). O currículo empresta nomes às disciplinas, estabelece diferenças entre elas e organiza seus saberes em ordem crescente. Assim, é o currículo que dita o que deve ser ensinado e o que não faz parte dos saberes necessários aos estudantes; as fontes a serem utilizadas; a forma de avaliação; o próprio espaço escolar e a organização da sala; os comportamentos aceitos; e a classificação dos estudantes.

O currículo é fruto de uma sociedade, de sua história, geografia, concepções de cultura, moral, do conhecimento validado como sendo relevante e essencial àquele tempo e espaço. Assim, o currículo é composto de conteúdos que gerariam as aprendizagens necessárias para a vida em sociedade, para preparar para a próxima etapa de vida escolar ou para o ingresso em uma profissão. William Pinar (2016) afirma que o currículo possui essa ideia de algo

completo, fechado e defende que o currículo deve ser um verbo, pois é vivido, experienciado ao longo do curso e não necessariamente representa aquilo que foi planejado.

Então, perguntamos: o que se ensina na Educação Infantil? como a professora seleciona o que compõe o currículo? em que medida o currículo da Educação Infantil se distingue e se aproxima do conceito de Sacristán (2015)? Não tenho a pretensão de encontrar respostas corretas, fechadas e acabadas para tais questionamentos; entretanto, busco refletir sobre o currículo na Educação Infantil como uma linha mestra para o trabalho pedagógico da professora. Nesse sentido, Cristiana Callai e Andréa Serpa (2018) defendem que a experiência das crianças na escola deveria estar vinculada à aprendizagem e ao desenvolvimento, incluindo também a autonomia, a criatividade, a produção de novos saberes, a partilha de conhecimentos e a descoberta do mundo — ao contrário do que as autoras perceberam em suas pesquisas na Educação Infantil: “O que temos visto em nossas pesquisas no cotidiano escolar da Educação Infantil são práticas de treinamento, memorização e repetição como sinônimos de aprendizagem” (CALLAI; SERPA, 2018, p. 156). As autoras também convocam as professoras a não somente aplicarem e implantarem um currículo, mas também a participarem de sua construção e concepção.

A Educação Infantil tornou-se a primeira etapa da educação básica com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Desde então, ela vem sofrendo pressões para assumir uma forma, uma concepção, uma definição que a torne homogênea. Ainda há muitas dúvidas e práticas díspares na Educação Infantil: algumas defendendo o ensino de conteúdos organizados por disciplinas, como a Pedagogia Histórico-Crítica, em uma extremidade; e outras mais centradas na criança e nos processos de conhecimento e experimentação do mundo, como a Pedagogia da Infância, no outro extremo. Os documentos oficiais homologados pelo Ministério da Educação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Brasil, 2010) e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), defendem uma concepção de infância, de criança e de currículo que se aproxima da Pedagogia da Infância.

Nesse sentido, tais documentos conceituam a criança como sendo um sujeito histórico e de direitos, que constrói a sua identidade pelas interações, relações e práticas cotidianas. A criança “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”, conforme as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12). Desconsiderando o que afirmam as Diretrizes, há a corrente que defende a prática de um currículo centrado nos conteúdos hierarquizados e disciplinas rigidamente separadas, como propõe a Pedagogia Histórico-Crítica. Muitas escolas adotam seus preceitos e utilizam o seu discurso como forma de vender seus serviços.

As próprias DCNEI (BRASIL, 2010) apresentam um conceito de currículo como o “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças” (BRASIL, 2010, p. 12). Nesse sentido, Zilma de Oliveira (2011) defende que o currículo não é uma propriedade de cada professor individualmente; e que deve antes ser um projeto coletivo que envolva a escola, as famílias e o contexto social desses sujeitos. Ainda que uma das bases seja o cuidado tanto no sentido afetivo quanto físico, há outras questões que informam e compõem o currículo. Oliveira (2011) segue afirmando que o currículo deve ser entendido como uma trajetória aberta e flexível que visa à exploração partilhada de objetos do conhecimento de determinada cultura, por meio de propostas diversificadas que, por sua vez, devem ser avaliadas constantemente.

A Base Nacional Comum Curricular, ao operacionalizar as Diretrizes, retoma os eixos norteadores e complementa afirmando que a “interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017). Assim como o binômio educar e cuidar, o interagir e o brincar sustentam as práticas pedagógicas das professoras e, portanto, o currículo. A Base complementa afirmando que a partir da observação das brincadeiras entre as crianças e com os adultos é possível identificar vários fatores relevantes, como “a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de

conflitos e a regulação das emoções” (BRASIL, 2017, s/p). Em tal direção, Fabiana Vitta, Girlene Cruz e Bárbara Scarlassara (2018) afirmam que a BNCC pretende apresentar aos profissionais da Educação Infantil apenas um ponto de partida para a organização curricular. A estrutura proposta pelas Diretrizes e pela Base deverá ser adequada a cada realidade e proposta pedagógica das escolas. As Diretrizes e a Base trazem uma ideia de currículo centrado nas interações e nas brincadeiras, recomendando que as propostas realizadas pelas professoras estejam fundamentadas na observação atenta dessas mesmas interações e brincadeiras.

Isso não significa que as Diretrizes reduzam a professora a uma mera observadora. No entanto, o adulto observa, escuta, pesquisa, registra para poder propor novas interações e brincadeiras e, assim, promover o desenvolvimento integral das crianças. Em resumo, esta proposta curricular fundamenta-se na Pedagogia da Escuta, conforme destaca o autor Andrea Pagano (2017). Essa abordagem é defendida pela Pedagogia da Infância a partir das experiências e teorizações realizadas na cidade de Reggio Emilia, na Itália, desde a segunda metade do século XX. Nessa abordagem, o currículo parte das observações feitas pela professora das interações e brincadeiras com as crianças, mas não se encerra nas observações e no relato escrito. Temos que ir além daquilo que são os interesses, as culturas e as vontades das crianças, no sentido de promover o desenvolvimento pleno. O currículo não vem de fora, ele não se resolve com a adoção de uma cartilha, com a compra de um método ou com a elaboração de uma lista de competências; tampouco se baseia em temas geradores pré-estabelecidos ou em datas comemorativas, que pouco fazem sentido para as crianças.

Muito se tem discutido sobre a concepção de currículo emergente para, em síntese, demonstrar que o currículo não vem pronto: ele é coconstruído com as crianças no cotidiano escolar. O currículo parte de uma escuta atenta dos desejos, interesses, necessidades e urgências das crianças. Assim, conhecer as crianças é fundamental para que nasça um currículo pensado para aquele grupo. É importante afirmar que, diferentemente do que é proposto para o Ensino Fundamental e Médio, a BNCC (BRASIL, 2017) não estabelece a divisão em áreas de conhecimento, e sim em campos de experiência.

A Base estabelece cinco campos de experiência e os define como “um arranjo curricular que acolhe as situações concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que já fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017). Os campos de experiência servem como uma divisão pedagógica que auxilia a professora a pensar e planejar as suas práticas. Isso não significa que os planejamentos devam apenas atender a um campo ou a outro — os campos de experiência apresentam possibilidades que não podem ser estanques ou restritas a um único campo. É importante ressaltar que a BNCC traz essa proposta de arranjo curricular a partir de campos de experiência; entretanto, ela não é a única possibilidade.

A própria BNCC (BRASIL, 2017), no final da parte destinada à Educação Infantil, parece se contradizer a si mesma, quando enumera uma série de objetivos a serem atingidos para cada campo de experiência e faixa etária. Dependendo de como interpretam essa listagem, as escolas e professoras, em suas práticas pedagógicas e, até mesmo, na avaliação das crianças, podem optar por dar maior ênfase aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Embora a Base ressalve que deve ser levado em conta o ritmo de cada criança, a prática de estabelecer objetivos no contexto da Educação Infantil pode diminuir a necessária flexibilidade do currículo e do planejamento e, até mesmo, estigmatizar as crianças, ao permitir o surgimento de rótulos de incapacidades.

Complementando essas ideias, o que se tem desenhado no mercado editorial é o lançamento de obras que listam atividades por campo de experiência e objetivo para serem postas em prática pelos professores, transformando as propostas da BNCC (BRASIL, 2017) em roteiros pedagogizados da prática docente, em que determinada forma de ser professor é defendida, difundida e prescrita. Tais questões são discutidas, por exemplo, no artigo A pedagogização da docência na Educação Infantil (CARVALHO; SILVA; LOPES, 2019).

Os conceitos e fundamentos da Pedagogia da Infância, seja via documentos do MEC, estudos a partir da experiência de Reggio Emilia ou da Sociologia da Infância, para Eloisa Acieres Candal da Rocha (1999), trazem

a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a

linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ... as suas cem linguagens (ROCHA, 1999, p. 69).

Nesse sentido, Pagano (2017), complementando o que traz Rocha (1999), aponta que a professora precisa ter um olhar que seja capaz também de “ouvir” os modos de ser, de aprender e de conhecer as crianças, e que se transformem em ações, seja para sustentar ou para promover seu crescimento — ou seja, um olhar que propõe múltiplas linguagens para expressar, aprender, criar, consolidar conceitos. Pagano (2017) ainda defende um currículo coconstruído com as crianças, construído em conjunto pelas crianças e pela professora. Eu acrescentaria nessa coconstrução também a escola, a partir de seus princípios, linha filosófica e fundamentos, assim como a supervisão e a coordenação pedagógica, como suportes de um currículo coconstruído. Em síntese, não podemos afastar dessa coconstrução a família, que, com sua participação ativa, pode acrescentar substancialmente ao currículo. Nesse sentido, a coconstrução demanda tempo, observação, disponibilidade e atenção da professora para detectar recorrências nos interesses e oportunidades de construção de conhecimentos, sua sistematização avaliação.

3. A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E O CURRÍCULO

Podemos entender que as concepções de currículo na Educação Infantil nos documentos e políticas editados pelo Ministério da Educação têm como base a importação e ampla aceitação da Pedagogia Malaguzziana oriunda da cidade italiana de Reggio Emilia. A partir de traduções do italiano, o pensamento, a concepção de infância, as práticas de Reggio Emilia e a Pedagogia Italiana foram amplamente difundidas tanto pelos cursos superiores de Pedagogia na Universidade — onde encontrou professores sedentos de referências que os orientassem quanto à(s) infância(s) —, quanto nos cursos de formação continuada e mercado editorial.

A Pedagogia da Infância se difere da Pedagogia Histórico-Crítica e de outras propostas, as quais são em sua maioria muito mais voltadas ao ensino e centradas no repasse e assimilação de conteúdo, na organização disciplinar e na figura da professora como aquela que ensina. Nesse sentido, Rocha (1999)

defende que o objeto da Pedagogia da Infância é a própria criança e seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. É interessante pensar que, após encerrada a etapa da Educação Infantil, a criança ingressa em outro universo escolar, totalmente dissociado daquilo que propõe a Pedagogia da Infância. A escola, em geral, baseia-se em uma pedagogia da transmissão, que está centrada no repassar e verificar a reprodução de saberes por meio de testes. Ao contrário, a Pedagogia da Infância propõe uma pedagogia que seja transformadora, que garanta os direitos das crianças, que escute suas vozes e entenda sua competência e potência, assegurando seu protagonismo. Nessa perspectiva, a Pedagogia da Infância é compartilhada entre adultos e crianças.

Em resumo, para Jaqueline Gonçalves (2015), a Pedagogia da Infância estabelece uma relação entre o cuidar e o educar e está baseada em dois conceitos-chave: a) concepção de infância como construção social; b) entendimento da criança como produto e produtora de cultura, que age e transforma a sua realidade. Assim, a infância é uma projeção daquilo que nós adultos socialmente entendemos que a infância deveria ser. Nossa visão de infância implica diretamente no modo como vamos nos relacionar com as crianças. Nosso foco deve estar na cultura, na experiência, nos saberes e hipóteses e na sua potência, naquilo que conseguem fazer. É muito comum ouvir das professoras frases de incentivo para que as crianças tentem fazer por si mesmas — vestir o casaco, colocar o calçado, por exemplo — e se desafiem mais em suas produções artísticas e corporais e em sua fala. Essas professoras acreditam nas capacidades dessas crianças. Esse costume revela também uma visão de infância capaz nas práticas da escola. Posso afirmar que cada escola também tem sua forma de entender a infância e as crianças. Essa compreensão se reflete na maneira como as professoras e as famílias vão conceber essas relações.

Rocha (1999) diferencia a creche e a pré-escola do Ensino Fundamental, pois essas duas etapas assumem funções diferentes na sociedade ocidental contemporânea — em especial, no Brasil. A autora entende que os espaços de Educação Infantil são complementares à educação dada pela família, enquanto

que “a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos” (ROCHA, 1999, p. 68). Dessa forma, o objetivo da escola, compreendidos o Ensino Fundamental e o Médio, é ensinar as diferentes áreas do conhecimento. Ainda para a mesma autora, a Educação Infantil tem como objeto as relações de educação e formação que se estabelecem em um espaço de convívio coletivo. O currículo amplo e flexível da Educação Infantil está em contraste com a rigidez dos conteúdos destinados ao Ensino Fundamental e Médio.

A dicotomia educação/ensino está sempre presente nessas discussões. Na escola se educa ou somente se ensina? A educação vem de casa? Na Educação Infantil, as professoras educam e todos os adultos que interagem com as crianças na escola são educadores também. Seguindo nessa linha de pensamento, podemos entender que, por não haver transmissão de conteúdos que podem ser aprendidos, verificados e testados, a Educação Infantil é relegada a um plano inferior. Também é comum escutar das famílias de crianças que estão no último ano da Educação Infantil afirmações como: “no primeiro ano do Ensino Fundamental será diferente”, “para valer”, “se tornará um estudante”, “tem que estudar de verdade”, “fazer tema” e outras tantas falas que indicam uma preocupação com a mudança no paradigma educacional que ocorre no primeiro ano.

Outra concepção que me parece equivocada é a de que nos últimos anos da Educação Infantil acontece, ou deveria acontecer, um preparatório para o Ensino Fundamental. Ouvi várias vezes professoras e coordenadoras afirmarem que as crianças precisam de uma série de habilidades para o Ensino Fundamental. As crianças devem saber pegar o lápis, precisam cortar com tesoura, precisam saber usar a quantidade suficiente de cola, reconhecer e copiar as letras, escrever na linha, pois, quando entrarem no Ensino vão precisar. Isso culmina com a seguinte pergunta: “O que a professora do primeiro ano vai pensar?”. Essa lógica é perversa com as crianças e com as professoras.

Posso afirmar que tudo tem seu tempo. Na Educação Infantil, não estamos preparando a criança para a etapa seguinte, estamos trabalhando com o agora, com a socialização, com a curiosidade, com a exploração, com as experiências, com a descoberta do mundo, com a criatividade, com a

imaginação, com os primeiros passos no mundo, com a educação e com os interesses dessas crianças — dentre tantos outros, o interesse pela cultura letrada. Nesse universo, claro que podemos fazer brincadeiras que desenvolvam a motricidade fina, que busquem melhorar a organização espacial e corporal, que permitam que a criança tenha um desempenho melhor nas suas brincadeiras e atividades diárias — mas isso não é um fim que se esgota na própria mecanicidade da atividade e não corresponde a dizer que estamos preparando para algo específico. A partir do primeiro ano, tudo é preparação, pois preparamos as crianças para saírem da unidocência para a pluridocência, do Ensino Fundamental para o Médio, do Médio para o Enem, do Enem para a Universidade.

4. ELEMENTOS DO CURRÍCULO

Resta a pergunta: como conceber o currículo na Educação Infantil partindo de uma perspectiva da Pedagogia da Infância? Creio que há quatro elementos constitutivos do entendimento de currículo: a) o currículo emergente; b) o protagonismo da criança; c) a pedagogia da escuta; e d) a Pedagogia de Projetos. Esses elementos, que estão intimamente ligados, têm composto o entendimento de currículo na Educação Infantil na literatura especializada. No decorrer do texto já vinha tratando dessas características do currículo na Educação Infantil.

A ideia de currículo emergente nasce no contexto das escolas de Educação Infantil da cidade italiana de Reggio Emilia. Segundo Carla Rinaldi (2016), em um currículo emergente, os professores apresentam objetivos educacionais gerais e formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores. Juntamente com essas hipóteses, formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças (RINALDI, 2016). Muito antes da importação e popularização das práticas italianas, Madalena Freire (1983), em sua obra **A paixão de conhecer o mundo**, já indicava:

Como e de onde surgem as atividades que são trabalhadas pelo grupo?

É procurando compreender as atividades espontâneas das crianças que vou, pouco a pouco, captando seus interesses, os mais diversos. As propostas de trabalho que não apenas faço às crianças, mas que também com elas discuto, expressam, e não poderia deixar de ser assim, aqueles interesses.

Por isso é que, em última análise, as propostas de trabalho nascem delas e de mim como professora. [grifo da autora] (FREIRE, 1983, p. 21)

Assim, o currículo emergente nasce dos interesses repetidos das crianças; o professor filtra, amplia o olhar e o conhecimento das crianças com sua intencionalidade pedagógica. Ainda nas palavras de Madalena Freire (1983, p. 21), as crianças “vão entendendo meu papel de organizadora e não de ‘dona’ de suas atividades”. Há a emergência de interesses, a escuta desses interesses; portanto, há o protagonismo das crianças, muitas vezes materializado na Pedagogia de Projetos. Além disso, a professora que entende o currículo como emergente não descuida do seu papel, pois ela é que media, traz novos elementos, busca, pesquisa, para alimentar o projeto que está trabalhando com as crianças. O currículo emergente também nasce do estudo de teorias, da pesquisa, das leituras e das demandas e princípios da escola.

Complementando essas ideias, Rinaldi (2016) afirma que a proposta de um currículo emergente parte de uma imagem em oposição a uma infância de crianças necessitadas, de seres aos quais falta algo. Um currículo emergente é aquele que permite o desenvolvimento de um processo construtivista de aprendizado das crianças. Os críticos dessa forma de entender a Educação Infantil vão questionar o papel da professora nesse cenário, tendo em vista o protagonismo da criança e a centralidade das práticas nesses interesses e curiosidades. As professoras de Educação Infantil não são meras protetoras de direitos das crianças, cuidadoras e organizadoras de espaços e rotinas em um lugar que apenas recebe crianças.

Colocar a criança como protagonista não corresponde a afirmar que a professora não faz nada. Ao contrário, ao não ter uma lista de conteúdos a ser seguida, a professora tem que coconstruir com a criança esse currículo, conforme já havia tratado anteriormente. Rinaldi (2016, p. 111) afirma que “não devemos esquecer a importância do papel do adulto no oferecimento de um ambiente, de materiais e de equipamentos estimulantes para as crianças”.

Pagano (2017) reitera essa ideia, pois para ele a prática cotidiana com crianças não é simplesmente deixar fluir o cotidiano, mas parar para questionar o que está acontecendo, tentando distinguir o que estamos vendo, sempre com a possibilidade de intervir pedagogicamente, quando necessário. Creio também que é papel da professora mediar as relações pessoais com o conhecimento existente e relevante para as crianças.

As crianças não são um vir a ser, elas já são. Volto a insistir que não estamos preparando-as para uma próxima etapa, mas trabalhando com o que elas já têm e acrescentando visões de mundo e conhecimentos. Além da proposta pedagógica da escola, o currículo é formado também pelo conhecimento existente no mundo, pelas necessidades das crianças, e o papel da professora é articular esses vetores com os interesses das crianças, sua escuta e seu protagonismo. Não é uma tarefa fácil.

Creio que não podemos esquecer que a concepção de um currículo centrado exclusivamente na criança apagaria a professora do processo de aprendizagem, relegando essa profissional ao segundo plano. Rinaldi (2016) afirma que o currículo emergente não implica apenas o protagonismo das crianças, mas também das professoras e das famílias. Estaríamos frente a um tríptico protagonismo? Ou as crianças são as protagonistas e as professoras e as famílias coadjuvantes? Talvez a palavra “protagonista” seja mal escolhida, pois parece que é, em parte, uma retórica difícil de ser aplicada. Talvez a ideia de adotar analogias e novos usos atribuídos a uma palavra que vem do vocabulário técnico do teatro não tenha sido uma boa escolha ou, quem sabe, essas ressignificações funcionem melhor no contexto italiano. O importante aqui é voltar para a ideia de coconstrução — entre crianças, professoras, escola e famílias.

A teoria de Reggio Emilia, ao ser recepcionada no Brasil, parece que retira o protagonismo da professora, que passa a ter um papel de observadora, alguém que deve evitar ser a intrusa na cena — como que uma pesquisadora atenta, deixando de lado a sua participação na no palco — isso sem falar do papel da família, que é simplesmente excluída do rol de *dramatis personae*. Madalena Freire (1983) defende que o papel da professora é o de organizadora: “no sentido de quem observa, colhe os dados, trabalha em cima deles, com total respeito

aos educandos” (FREIRE, 1983, p. 21). A professora aparece aqui com a faceta de pesquisadora, pois gera dados para suas análises, que viram propostas, que se transformam em práticas cotidianas e resultarão em documentação pedagógica.

O currículo da Educação Infantil baseado em um protagonismo das crianças alicerçado com o trabalho e atuação da professora em parceria com as famílias, portanto, não está fundamentado apenas nos desejos e interesses das crianças. A professora desempenha um papel fundamental ao gerir esses desejos e interesses, organizando e sistematizando conhecimentos. Da mesma forma, é essa professora que, ao observar e conhecer a turma, deve propor desafios, novos conhecimentos, outras possibilidades, desenvolver maior autonomia nas crianças. As famílias também desempenham um papel fundamental na construção do currículo. As famílias podem sinalizar como o cotidiano das crianças na escola tem chegado em casa pelos relatos e atitudes das crianças. As famílias também podem indicar possibilidades de ampliação de repertórios – peça de teatro, artista, interesses, passeios, materiais, possibilidades. Para que isso possa ocorrer, a família precisa estar próxima da escola e se constituir parceira da professora.

Em um diálogo aberto, escola, professores e família podem pensar estratégias para o desenvolvimento das crianças, criando essas parcerias interessantes. Para a professora, é essencial entender como as propostas que acontecem no cotidiano da escola refletem nas famílias e vice-versa. Isso não corresponde a afirmar que as famílias ditarão o que deve ser trabalhado com as crianças e de que forma. Defendo a escola como um espaço aberto e acolhedor às famílias. Assim, elas podem se sentir parte da escola e envolvidas no que está sendo construído ali. Há muitas experiências em que as famílias participam ativamente das propostas e do cotidiano da escola e contribuem positivamente para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O terceiro elemento constitutivo do currículo é a Pedagogia da Escuta. Tal concepção está intimamente correlacionada com as duas anteriormente desenvolvidas: o currículo emergente e o protagonismo da criança. Reconhecer o que as crianças trazem como foco de interesse faz parte do que Lóris Malaguzzi chama de Pedagogia da Escuta. Por meio dela, podemos entender a

cultura infantil, que compreende a forma das crianças pensarem, agirem, perguntarem, teorizarem, desejarem. Um dos princípios malaguzzianos é que toda a pedagogia e ação pedagógica inicia com a imagem de criança. Voltando a essa concepção, Rinaldi (2016, p. 108) sintetiza a visão de criança da seguinte forma: elas são

ricas, fortes e poderosas. A ênfase é vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e comunicarem-se.

Ao sintetizar e organizar o pensamento de Loris Malaguzzi, Alfredo Hoyuelos (2012) entende que uma das estratégias para operacionalizar esse princípio ético está na Pedagogia da Escuta. Para Malaguzzi, falamos muito das crianças, mas pouco com elas — não as ouvimos. Escutar uma criança significa que permitir que ela possa encontrar o prazer em se comunicar e que possamos conhecer um pouco mais sobre as suas culturas, o que pensam, desejam e teorizam (HOYUELOS, 2012). A escuta não se dá apenas pela fala, mas também pela observação, pelas brincadeiras e pela produção gráfica das crianças.

A escuta, no sentido em que é utilizada em Reggio Emilia, é entendida como uma metáfora da disponibilidade e da sensibilidade para escutar e ser escutado, no sentido das crianças e dos adultos escutarem e serem escutados. A escuta surge de uma curiosidade, de um desejo, de uma dúvida, de uma emoção. Para tanto, exige tempo, silêncios, valorização da diferença, revisão de nossos preconceitos e julgamentos. Nesse processo, o sujeito é nomeado, valorizado e aprende pela construção de uma narrativa, de uma hipótese, pelas trocas, pelo diálogo e pela escuta. A escuta para a Pedagogia de Reggio Emilia é um processo complexo que coloca os sujeitos — crianças, professores e famílias — em movimento dialógico de aprendizado.

O princípio da escuta também pode ser encontrado em Paulo Freire (1996, p. 113), “ensinar exige saber ouvir”, tendo em vista que “somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele”. Tal aprendizado leva aquele que fala a tratar o Outro como sujeito da escuta — nunca de forma impositiva e nem como objeto

do seu discurso. Ainda para Freire (1996, p. 119), escutar “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”, o que não significa que quem escuta deve se anular frente ao Outro — quem escuta pode discordar, opor-se, posicionar-se de forma diferente. Para o autor, a escuta jamais é autoritária.

Por fim, essa visão de currículo tem se materializado a partir da Pedagogia de Projetos, que defende o desenvolvimento de estudos, propostas e práticas a partir daquilo que emerge da observação, da escuta e do conhecimento das crianças. Para Fernando Hernández e Montserrat Ventura (1998), um projeto de trabalho ou a pedagogia de projetos tem duas funções. A primeira delas é o tratamento das informações; a segunda é estabelecer “a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61). Entretanto, a Pedagogia de Projetos praticada na Educação Infantil não se preocupa tanto com a aquisição de saberes disciplinares, mas com a construção de novos conhecimentos. A Pedagogia de Projetos propõe que o tema do projeto seja definido em comum acordo com as crianças, quando isso for possível, que ele seja nomeado e que seu desenvolvimento se dê de acordo com a manifestação e manutenção dos interesses das crianças no tema e nas propostas, estudos e pesquisas que são desenvolvidas.

A partir de suas experiências, Hernández e Ventura (1998) desenvolvem suas teorizações para uma Pedagogia de Projetos. Os autores propõem que os projetos tenham uma série de passos. O primeiro deles é a escolha do tema, que parte das experiências anteriores das crianças, de outros projetos já realizados, de algum fato da atualidade, de uma proposta da professora. Em muitas das nossas concepções e práticas, a figura da professora sofre um apagamento, conforme venho sinalizando, pois os projetos somente podem nascer do interesse das crianças e de nenhuma outra forma. Entender a Pedagogia de Projetos dessa forma é reducionista e contrário aos próprios objetivos dessa abordagem.

Assim, o trabalho da professora não pode ficar restrito a observar e a propor um projeto. A professora parte do conhecimento da sua turma e de seu estudo para planejar, propor, buscar novidades, curiosidades, conhecimento, estabelecer relações, fazer perguntas inteligentes, desafiar, levantar hipóteses, retomar aprendizados, sistematizar e sintetizar. Ficam claras também as etapas de um projeto: surgimento e definição do tema, levantamento de hipóteses, busca de materiais, atividades em grupos (pequenos ou não), definições e redefinições, novos rumos, avaliação e finalização. Hernández e Ventura (1998) determinam que o projeto deva ter índices para organizar as informações coletadas e necessárias para o projeto. Os índices permitem aos professores saberem se os educandos aprenderam e o que aprenderam durante o processo de construção do projeto. O uso de índices parece ser mais apropriado para as atividades de professores do Ensino. Entretanto, na Educação Infantil podemos utilizar algum tipo de guia ou etapas e possibilidades de um projeto, que devem ser revistas e repensadas com o andar dele. Esse registro também auxilia no encerramento de um projeto.

Maria Alice Proença (2018), sugere que, depois da definição do tema e da criação do nome do projeto, a professora busque:

- a) o que cada um sabe sobre o tema;
 - b) o que gostariam de saber;
 - c) o que poderiam saber;
 - d) atuar na zona de desenvolvimento proximal, seguindo a teoria de Vygotsky;
 - e) identificar o que está nas entrelinhas.
- (adaptado de PROENÇA, 2018, p. 82).

Como várias outras modas pedagógicas, os projetos tiveram um período de grande popularidade no Brasil. Algumas obras buscavam promover a utilização da Pedagogia de Projetos e apresentar modelos não só para a Educação Infantil, mas também para o Ensino Fundamental. Na onda da Globalização, a interdisciplinaridade, materializada por esta Pedagogia, foi amplamente difundida nos anos 1990 e início dos 2000. Assim como com outras abordagens, é claro que há bons e maus exemplos do uso da Pedagogia de Projetos; ainda assim, o seu aporte é considerável, podendo ser utilizada na Educação Infantil, pois parte dos interesses das crianças, utiliza a mediação da

professora, busca ser flexível e permite a construção coletiva do conhecimento, sem se preocupar com disciplinas e listas de conteúdos.

Madalena Freire (1983), mesmo sem utilizar a palavra “projeto”, descreve como conduzia o trabalho com as crianças e destaca que

[...] gostaria de aproveitar para falar de como neste processo de descobertas tudo anda junto. Não existem compartimentos estanques: ciências, artes, alfabetização etc. As descobertas abrangem, invadem todas as áreas. Estamos vivendo o deslumbrarmo-nos em descobrir [...] (FREIRE, 1983, p. 61).

A autora caracteriza o processo da Pedagogia de Projetos como uma forma naturalmente não disciplinar, ou melhor, “adisciplinar”, pois não existem disciplinas. Seu livro **A paixão de conhecer o mundo** (FREIRE, 1983) merece uma leitura atenta, pois o relato permite entender como se manifestam os interesses das crianças, a atuação da professora, as propostas desenvolvidas, o andamento do trabalho e o seu encerramento.

O trabalho com a Pedagogia de Projetos vem sendo muito difundido no Brasil e, com isso, surgem também interpretações equivocadas. Alguns autores propõem, por exemplo, realizar projetos prontos, que venham de cima para baixo. Alguns buscam esgotar à exaustão algum tema, ou mesmo disfarçar de projeto uma proposta mais tradicional fundamentada em conteúdos. Por outro lado, exemplos de projetos inspiradores para práticas pedagógicas podem ser encontrados na obra **Os fios da infância: InnovArte Educação Infantil**, de Ángeles Abelleira Bardanca e Isabel Abelleira Bardanca (2018). Em quase todas as publicações que abordam as práticas de Reggio Emilia há exemplos de projetos. O capítulo 6 – A gramática dos materiais – de Charles Schwall do livro **O papel do ateliê na Educação Infantil**, organizado por Lella Gandini, Lynn Hill, Louise Cadwell e Charles Schawall (2019), merece especial destaque.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, busquei revisitar os documentos orientadores e teóricos que tratam do currículo na Educação Infantil. A Educação Infantil no Brasil tem uma história de regulamentação recente, pois foi com a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN, BRASIL, 1996) que ela passou a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica. Desde então, a legitimidade interpretativa vem sendo disputada por diversas correntes teóricas, que defendem práticas diametralmente opostas, como a Pedagogia da Infância e a Pedagogia Sócio-Histórica, havendo várias nuances e propostas intermediárias.

Tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) quanto a Base Nacional Comum Curricular (2017) indicam que o currículo na Educação Infantil se aproxima da concepção proposta pela Pedagogia da Infância. Nesse sentido, o currículo na Educação Infantil é fundamentado em práticas pedagógicas que ampliam as experiências e os saberes das crianças em relação com o conhecimento acumulado pela humanidade. Essas práticas pedagógicas buscam desenvolver a criança de forma integral. As políticas públicas para a infância se alinham com uma visão de criança potente, sujeito de direitos, detentora de culturas infantis próprias e inserida em uma cultura maior.

Para este artigo, identifiquei quatro elementos que compõem o currículo na Educação Infantil a partir dessa perspectiva. O primeiro deles é a concepção de um currículo emergente. Uma vez que não há uma lista de conteúdos a serem ensinados pelas professoras, os temas, os assuntos, os projetos nascem dos interesses recorrentes das crianças e da mediação da professora. Não podemos recair em uma perspectiva espontaneísta ou de improviso: há muito trabalho da professora em uma concepção de currículo emergente. O segundo elemento é o protagonismo das crianças, no sentido que traz a própria concepção advinda das DCNEIS (BRASIL, 2010).

Um currículo emergente e uma visão de criança agente estão intimamente ligados à concepção de uma Pedagogia da Escuta, nos moldes propostos pela Pedagogia praticada na cidade italiana de Reggio Emilia. A concepção de currículo na Educação Infantil que busca, por meio das experiências e do relacionamento com a cultura e o conhecimento, o desenvolvimento pleno da criança tem se materializado em uma Pedagogia de Projetos. Um projeto nasce da escuta atenta com o corpo todo, utilizando todos os sentidos.

Ainda há um longo caminho para que o currículo na Educação Infantil se consolide nas práticas das professoras e nas orientações pedagógicas das

escolas. Há muitas escolas que não propiciam o protagonismo da criança e seguem com atividades de desenhos prontos para pintar, atividades de motricidade fina, práticas que em nada se relacionam com as culturas das crianças, currículos baseados em listas de atividades, temas geradores pensados somente pela professora ou escola, datas comemorativas sem sentido e muitas possibilidades centradas no conteúdo, mas disfarçadas de Pedagogia de Projetos.

REFERÊNCIAS

BARDANCA, Ángeles Abelleira; BARDANCA Abelleira Isabel. **Os fios da infância**: InnovArte Educação Infantil. São Paulo: Phorte, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasil, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil, 1996.

CALLAI, Cristiana.; SERPA, Andréa. Tensionando currículos na Educação Infantil, **Teias**, v. 19, n. 54, p. 148-149, jul.-set., 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de Educação Infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, v. 38, n. 3, p. 466-476, set.- dez. 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Práticas de governo em livros de formação de professores de Educação Infantil: sensibilidades, disposições e conscientizações em discurso. **ETD**, v. 21, n. 1, p. 84-104, jan.-mar. 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa.; SILVA, Marcelo Oliveira da; LOPES, Amanda Oliveira. A pedagogização da docência na Educação Infantil. **Anais do 8º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação / 5º Seminário Internacional de Estudos Culturais educação**. Canoas: Ulbra, 2019.

FREIRE, Madalena. **A paixão em conhecer o mundo**. São Paulo: Paz e Terra, 1983

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Jaqueline da Silva. **Pedagogia da Educação Infantil**: avanços, desafios e tensões. Curitiba: Appris, 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.

HOYUELOS, A. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2012.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

PAGANO, Andrea. Como o olhar dos adultos sustenta as aprendizagens das crianças. In: GARCIA, Joe.; PAGANO, Andrea.; JUNQUEIRA FILHO, Gabriel. **Educação Infantil em Reggio Emilia**: reflexões para compor um diálogo. Curitiba: UTP, 2017, p. 17-45.

PINAR, William. **Estudos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2016.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente**: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.

RINALDI, Carla. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016. p. 107-116.

ROCHA, Eloísa Acires Candal da. A pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Iberoamericana de Educação**, Madrid, n. 22, p. 61-74, jan./abr. 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: ____ (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 16-37.

SCHWALL, Charles. A gramática dos materiais. In: GANDINI, Lella, HILL, Lynn, CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles (orgs). **O papel do ateliê na Educação Infantil**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 49-64.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; CRUZ, Girlene de Albuquerque; SCARLASSARA, Bárbara Solana. A Base Nacional Comum Curricular e o berçário. **Horizontes**, v. 36, n.1, p. 64-73, jan./abr. 2018.

DISCUSSÕES SOBRE O ENSINO FINLANDÊS E SEUS “ECOS” NA PARAÍBA

DISCUSSIONS ABOUT EDUCATION IN FINLAND AND IT'S ECHOES IN
PARAIBA

Maria Adriana Farias Rodrigues ¹

<https://orcid.org/0000-0001-8336-1538>

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a organização curricular do Sistema Educacional Finlandês, realizando uma análise comparativa com o currículo brasileiro no tocante ao Ensino Médio. Segundo Salberg (2015), o *Finnish Way* é um modelo educacional baseado na confiança e nos aspectos culturais da Finlândia. Queiroz (2018) salienta que a organização curricular do Ensino Médio das Escolas Técnicas da Paraíba (ECIT's) se assemelha ao modelo de ensino Médio adotado na Finlândia, principalmente as escolas vocacionais (*vocational upper*). Além disso, outras questões são debatidas, por exemplo, Ensino de Sociologia, Profissionalização do Professor e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esses assuntos são mobilizados para compreender de maneira mais abrangente o modelo adotado pela Finlândia, apresentando as similitudes e os distanciamentos. A metodologia aplicada ocorreu por intermédio de entrevistas estruturadas e semiestruturadas direcionadas ao professor Ivandro Batista Queiroz entre 2017 e 2018, o professor Ivandro participou do intercâmbio Gira Mundo na Finlândia, trazendo reflexões pertinentes sobre o modelo de ensino aplicado no país nórdico. Os resultados apontam que os distanciamentos entre o modelo finlandês e o brasileiro são maiores que as proximidades, isso ocorre em detrimento de características socioculturais, políticas e econômicas.

Palavras-chave: Finlândia. Aprendizagem. Profissionalização. Currículo.

ABSTRACT

The present work aims to present the curricular organization of the Finnish Educational System, performing a comparative analysis with the Brazilian curriculum regarding High School. According to Salberg (2015), the Finnish Way is an educational model based on Finland's trust and cultural aspects. Queiroz (2018), points out that the curricular organization of the Secondary Education of the Technical Schools of Paraíba (ECIT's) is similar to the model of Secondary education adopted in Finland, mainly the vocational schools. Also, other issues are debated, for example, Teaching Sociology, Professionalization of the Teacher, and Common National Base Curriculum (BNCC), these issues are mobilized to understand more comprehensively the model adopted by Finland, presenting similarities and distances. The applied methodology occurred

¹ Mestranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande- UFCG especialista em tecnologias na sala de aula. E-mail: adrianna_rodrigues391maia@hotmail.com.

through structural and semi-structured interviews directed to professor Ivandro Batista Queiroz between 2017 and 2018. The results show that the distances between the Finnish and the Brazilian model are greater than the proximity, this occurs to the detriment of socio-cultural, political, and economic characteristics.

Keywords: Finland. Learning. Professionalization. Curriculum.

1. INTRODUÇÃO

Durante muitas décadas as questões sobre currículo na educação brasileira estiveram à mercê de projetos educacionais exógenos, que não estavam atendendo as demandas educacionais da nação e, tampouco, levando em consideração aspectos culturais do povo brasileiro. Este trabalho pretende averiguar as similitudes e distanciamentos entre o currículo do ensino médio brasileiro, que segue as recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as bases do currículo finlandês, na promoção de uma educação universalizante baseada na pluralidade de ideais e respeito às diferenças (CURY, 2002; 2008).

A pesquisa científica construída neste trabalho busca enveredar um percurso dentro dos estudos curriculares, fecundados nos três objetivos específicos: Analisar os “ecos” do currículo finlandês focalizando em uma experiência na Paraíba, a partir do programa Gira Mundo; compreender a importância da profissão do professor no currículo finlandês e visualizar o tratamento da disciplina sociológica na Finlândia.

Considerando os estudos em torno do currículo, torna-se evidente o incipiente material de discussão circunscrito no debate sobre o currículo finlandês e suas possíveis aproximações com o modelo nacional de educação, principalmente no que concerne a Paraíba, haja vista o número de escolas técnicas e cidadãs na Paraíba, as chamadas Escolas Cidadã Integral Técnica (ECIT’S) adotam pressupostos finlandeses em sua organização.

A pesquisa é de ordem qualitativa, exploratória e bibliográfica. A primeira ferramenta utilizada foi o uso de entrevista semi-estruturada direcionada ao professor Ivandro Batista Queiroz, participante do Programa Gira Mundo do Governo da Paraíba, que está alicerçado na troca cultural, aperfeiçoamento pedagógico e curricular do ensino da rede Estadual, através de intercâmbios entre países de excelência educacional, como é o caso da Finlândia. Além da

entrevista também foi averiguado uma palestra de experiência realizada pelo professor na Universidade Federal de Campina Grande, no Programa Tutorial de Educação (PET) em 2018.

Prosseguindo, a segunda técnica que constituiu a elaboração teórica deste trabalho foi respectivamente, o uso de levantamento bibliográfico, apesar de que soma parte dos dados coletados ocorreu através de pesquisa de campo e não de recorte da bibliografia. Este modo de construção entrevista e levantamento bibliográfico, também permite à reflexão aguçada dos dados obtidos pelo pesquisador como afirma Gil (2011) e Gatti (2012).

2. O CURRÍCULO BASEADO EM COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

A Finlândia está situada no Norte do Continente Europeu, oficialmente, chama-se República Finlandesa, localizada na Região Escandinava. Ao decorrer das últimas décadas, o país tornou-se destaque em âmbito global em decorrência das qualificações educacionais e altos índices de sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Conforme o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que detém por obrigação a avaliação do desempenho estudantil, a Finlândia na atualidade ocupa o melhor Sistema de Ensino Mundial, ocupando desde 2000 tal posição, anteriormente, os países classificados como referência eram respectivamente: Estados Unidos, França, Alemanha, entre outros. Entretanto, a partir do compilamento de dados efetuados de forma comparativa, assinalou-se a especificidade do Sistema Finlandês e sua excelência quanto ao ensino de qualidade e democrático. Nesta perspectiva, busca-se vislumbrar os diferenciais que permeiam a concretude de excelência da política educacional Finlandesa. Primordialmente, é importante elucidar que o currículo² proposto pela potência mundial no setor educacional visa principalmente o desenvolvimento de Competência e Habilidades.³

Na BNCC as competências e habilidades são importantes para o

² Segundo Macedo (2006), o currículo transcende todos os marcos teóricos estabelecidos previamente, pois a realidade empírica é complexa e as experiências vivenciadas no âmbito educativo são transcendentais. Outras questões trazidas pela autora se situam no debate do currículo enquanto esfera de poder e conflito. No tocante ao ensino finlandês o currículo não é percebido como uma arena de disputa, mas sim um mecanismo emancipatório.

³ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#ficha-tecnica>. Acesso em 26 de Fevereiro de 2021.

cumprimento das orientações curriculares, todavia, existem teóricos do campo educacional que visualizam os termos “competências e habilidades”, dentro de uma perspectiva crítica. Segundo Macedo (2013, p.720, Grifo nosso): **“racionalidade para a qual o currículo é uma listagem de objetivos e competências operacionais ou conteúdos objetificados. A maioria dos estudiosos nesse campo não teria dificuldade”**.

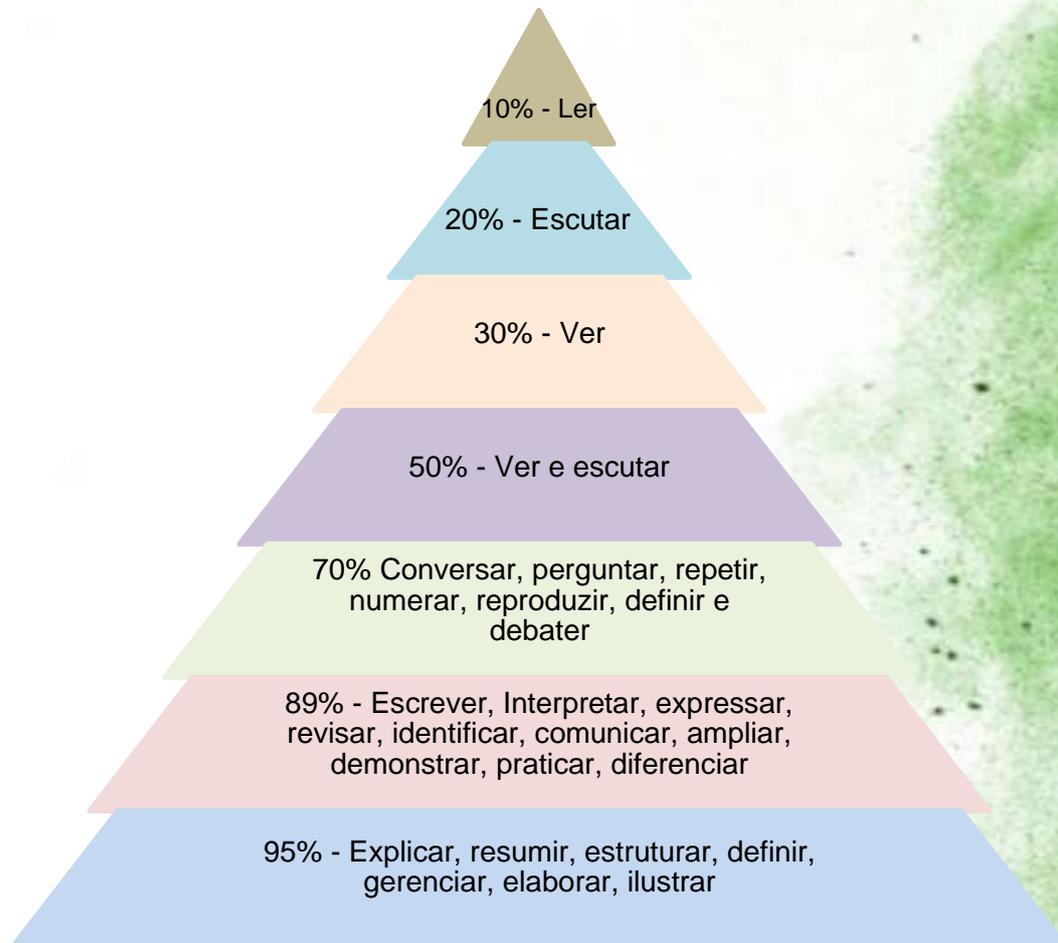
Os pilares da educação finlandesa circulam as dimensões: saber, fazer e ser. Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o país é recordista na liderança de qualidade e igualdade no setor educativo. Além disso, é importante ressaltar que o ensino é gratuito na Finlândia, as escolas são dotadas de uma infraestrutura que dialoga com os conceitos de individualidade e cooperação dos discentes. O Sistema Educacional Finlandês detém como característica a equidade social. Nesta perspectiva, o um dos cernes da educação na Finlândia é a confiança, respeito às diferenças culturais e valorização do currículo plural. Sobre o desenvolvimento do currículo baseado em Competências e Habilidade, Sahlberg (2015, p.75) adverte “As pessoas às vezes supõem incorretamente que a equidade na educação significa que a todos os alunos deve ser ensinado o mesmo currículo, ou que aqueles deveriam atingir os mesmos resultados de aprendizagem na escola”.

Observa-se que o autor demarca um importante paradigma presente no nas metodologias que possibilitam acesso concreto à aprendizagem. Sobretudo, necessita-se destacar que os professores finlandeses são treinados para perceber as individualidades presentes nos indivíduos que compõe o sistema educacional. Neste aspecto, não é disponibilizar apenas a infraestrutura, mas as ferramentas adequadas na condução da inclusão dos discentes.

Essas medidas conforme Sahlberg (2015) tornaram a Finlândia um país de excelência mundial em termos educativos. Outro aspecto também importante situa-se na formação curricular, desde 1990 o país atravessou um longo percurso de consolidação de suas estruturas curriculares, o autor salienta que para moldar a estrutura atual, observou ao longo dos anos as experiências de outros países, os avanços e retrocessos, pois dessa forma, seria possível tomar os “bons exemplos” para permitir a edificação de um modelo educacional que estava dialogando com os aspectos culturais da realidade finlandesa. Dessa

maneira, a Finlândia focalizou seus esforços em direcionar as mudanças de maneira coletiva. Diante disto, o processo de aprendizagem também é construído em conjunto, seguindo as etapas adiante:

Figura 1: Escala de aprendizagem.



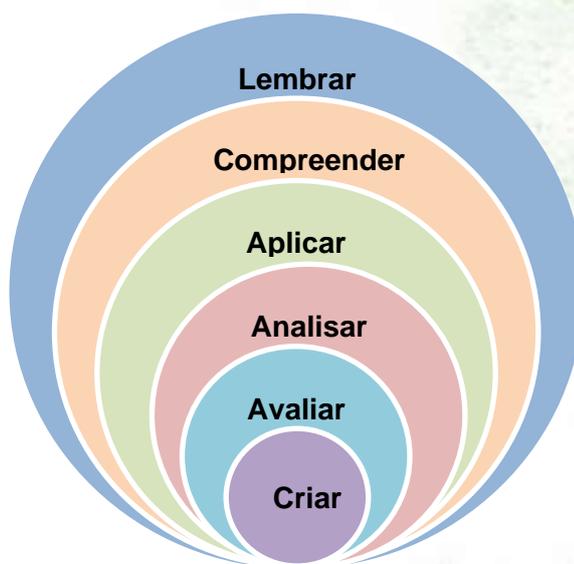
Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

Os dilemas que permeiam tais métodos educativos são intrinsecamente interligados com a concepção de processos de estruturação do conhecimento. Na figura 1, apresenta as diferentes etapas existentes na consolidação do processo de ensino-aprendizagem. Segundo os indicadores mundiais avaliativos dos sistemas educativos, PISA e OCDE, tal país é sinônimo de liderança nas disciplinas de Matemática e Português.

Neste sentido, os resultados satisfatórios se apresentam pela dinâmica do modelo de ensino adotado, que leva em consideração aspectos teóricos e

práticos. Segundos os docentes finlandeses⁴, os alunos conseguem absorver os conteúdos em decorrência da relação dialógica entre teoria e prática, por isso, que segundo o gráfico 95% da atividade de aprendizagem consiste em explicar, resumir, estruturar, definir, generalizar, elaborar e ilustrar, conotando assim, uma atividade constante de construção dos conhecimentos apreendidos. Outra atividade que permite os altos índices de desempenho é a prática cotidiana pela qual os alunos aprendem tarefas básicas que são essenciais para vida social em comunidade. Outro mecanismo também utilizado para apreensão dos assuntos assinalados em sala de aula é a Taxonomia de Bloom, que classifica a atividade aprendizagem em diferentes tipos e com objetivos diversificados, estes são: criar, avaliar, analisar, aplicar, compreender, lembrar, como demonstrado na figura 2, a seguir:

Figura 2: Taxonomia de Bloom.



Fonte: Autoral, adaptada a partir dos dados do Social E-Warriors, 2017⁵.

Em caráter de aprofundamento, salienta-se que os finlandeses também ocupam posições de destaque quanto o ensino de línguas estrangeiras, o CHILL

⁴ A questão da prática e teoria como aspectos da aprendizagem das disciplinas é apontada no relatório disponibilizado no Blogger Social e-warriors. No Blogger existe uma série de imagens que demonstram os alunos aprendendo na prática cotidiana. Disponível em: <http://socialewarriors.blogspot.com/?m=1>. Acesso em: 22/10/2020.

⁵ Essa figura foi adaptada, a imagem original está disponível no Blogger Social E-Warriors, disponível em: <http://socialewarriors.blogspot.com/?m=1>. Acesso em 14/10/2020.

é um método utilizado pelos professores no processo de aprendizagem de qualquer tipo de assunto, através do estudo de uma língua estrangeira, este método teve sua elaboração no ano de 1996, pelo autor David Marsh, entende-se que tal metodologia busca eliminar as distâncias “intransponíveis” aparentemente no aprendizado de línguas estrangeiras, dar-se esse processo pela integração de outros idiomas nas respectivas disciplinas.

Entende-se que a Taxonomia de Bloom é uma estruturação hierárquica dos objetivos educacionais, tal ferramenta foi elaborada no ano de 1956, por uma equipe multidisciplinar liderada pelo pesquisador Benjamin Bloom. Este modelo classificatório é dividido em três grandes domínios, tais como: O Cognitivo (vislumbrando a aprendizagem intelectual), O afetivo (percebendo os aspectos sentimentais e valorativos) e, por fim, o psicomotor (abrangendo as habilidades necessárias na elaboração das atividades envolvendo o aparelho motor). No caso do sistema de ensino finlandês, esse recurso é utilizado na memorização dos conteúdos discutidos no âmbito educativo, na expansão dos conceitos apresentados, na diferenciação entre conhecimento e informação e, respectivamente, na estruturação psíquica do próprio saber. Similarmente, é incentivado o uso da criticidade nas discussões. A seguir a representação curricular da Finlândia:

Quadro 1: O currículo Finlandês.

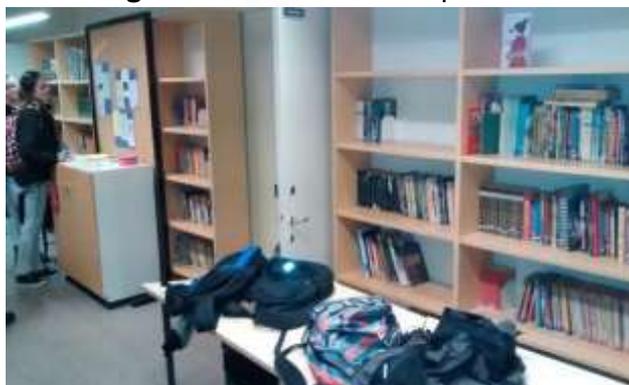
DIVISÃO DO CURRÍCULO	
1^o e 2^o Séries	Alfabetização no idioma nacional (suomi, matemática, Ciências Naturais, Religião (vislumbrando a Crença dos alunos), considerando que a Finlândia similarmente com os países nórdicos o índice de ateísmo é altíssimo, neste sentido, há uma disciplina que ensina aspectos filosóficos da vida humana, além disso, existem as matérias de Música, Artes, Educação Física, entre outras. Nas primeiras séries também há atividades lidando com o empreendedorismo.
3 à 6^o Séries	Na quarta série é inserido no currículo o ensino de Inglês obrigatório, analogamente, outros idiomas podem ser escolhidos, existem salas específicas que são utilizados para estudar cada idioma, além do estudo da língua nativa, os idiomas ofertados são: Francês, Sueco, Alemão e Russo, vislumbra-se que outros idiomas podem vir a compor o sistema desde que os alunos optem pelo mesmo. A partir da 5 ^o série é obrigatório o ensino das matérias de Biologia, Física e Química, além da utilização de jogos de memorização. Na sexta série os alunos já obtêm um nível considerável do

	domínio de inglês. Também existem férias científicas empreendedoras permeando tais séries.
6º à 9º Séries	O sistema de notas é por letras até a 7º série, ou seja, bom, ótimo, regular, as disciplinas inseridas são: leitura e cultura nacional. No 9º há um direcionamento vocacional, esse é o momento em que o aluno irá decidir entre uma escola politécnica ou humanística. Existem aulas semanais de auxílio para estes discentes. A partir da 7º série o modelo de notas é de 0 a 10, é importante ressaltar que na Finlândia é indispensável o desenvolvimento de competências e habilidades.
9º à 3º Séries	O ensino médio é dividido entre escola politécnica ou humanística, os alunos detêm provas ao final do ensino médio, similarmente com o Enem, todavia, a escolha do âmbito educacional é conduzida por uma equipe multidisciplinar que auxilia tal processo. Também é visível a presença empreendedora nos últimos anos, os jovens têm matérias que são para o desenvolvimento de propostas que busquem melhorar a economia do país.

Fonte: Autorial, (2018) a partir de dados da pesquisa.

Percebemos que na Finlândia existe tanto o Ensino Técnico, quanto o humanístico, isso se assemelha em parte com as escolas técnicas brasileiras, os Institutos Federais (IF's) e as escolas cidadãos e técnicas (ECT's). Convém enaltecer que o ensino na Finlândia é em tempo integral e no currículo existem disciplinas específicas, por exemplo, serviços domésticos e carpintaria. Além disso, os finlandeses podem optar em estudar algum aspecto pertinente da cultura local, fortalecendo a questão da tradição. Abaixo segue algumas imagens os ambientes educativos nas escolas finlandesas:

Figura 3: Atividade de carpintaria.



Fonte: Social e- Warriors⁶.

⁶ Atividade da escola de Myllymäki, exatamente na sala de Móveis para a aula artesanal - Social e-warriors, 2017. Disponível em: <http://socialewarriors.blogspot.com/?m=1>. Acesso em:10/10/2020

Figura 4: Biblioteca da escola de Myllymäki.

Fonte: Social e-Warriors, 2017⁷

Ambas as figuras acima demonstram espaços diferenciados de aprendizagem, as atividades transdisciplinares ocorrem em detrimento da necessidade que os finlandeses atribuem ao conhecimento das práticas cotidianas e da importância da leitura. Dessa maneira, todas as atividades desenvolvidas são concebidas através de parâmetros democráticos compartilhados entre professores e alunos, visualiza-se nesta ótica que o âmbito escolar detém notável autonomia (QUEIROZ, 2018). É essencial demonstrar as divisões que são possíveis durante o ingresso no Ensino Médio.

Conforme apresentado no organograma, ver figura 5, os discentes detêm duas escolhas possíveis ao adentrarem no Ensino Médio, realizar o Ensino Vocacional, direcionado desde as séries anteriores para a profissionalização técnica ou focalizando em uma dada área do conhecimento, as escolas vocacionais, chamadas também de politécnica, assemelham-se aos Institutos Federais (IF's) e as Escolas Técnicas da Paraíba (ECIT's), sendo que os Institutos Federais apresentam uma infraestrutura mais adequada para

⁷ O espaço da Biblioteca detém salas para estudos em grupos e individuais, além de ambientes para descanso. Disponível em: <http://socialewarriors.blogspot.com/?m=1>. Acesso em: 10/10/2020

comportar o ensino técnico, diferentemente de algumas escolas técnicas na Paraíba. No modelo finlandês há o técnico vocacional (*vocational upper*) e o ensino Médio Geral (*general upper*), o geral engloba disciplinas de base, já no caso do *vocational upper*, há ênfase na área de preferência do discente.

Figura 5: Organograma - Sistema Educacional



Fonte: Ministry Foreign Affairs Of Finland, 2011.

No ensino *vocational upper*⁸ os alunos têm um currículo diverso e podem escolher as disciplinas conforme seus interesses. Similarmente como no Brasil existe um exame de admissão para iniciar os estudos universitários na Finlândia, chamado de *Matriculation Examination*, todavia, diferentemente do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), este não é o único mecanismo de acesso a Universidade gratuita, visto o processo de admissão é mais holístico, levando em consideração as habilidades dos indivíduos.

Similarmente como no Brasil existe um exame de admissão para iniciar os estudos universitários na Finlândia, chamado de *Matriculation Examination*, todavia, diferentemente do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), este não é o único mecanismo de acesso a Universidade gratuita, o processo de admissão é mais holístico, levando em consideração as habilidades dos indivíduos.

3. DISCUTINDO O ENSINO FINLÂNDES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NO GIRA MUNDO–PB

⁸ Mannheim (1960) traz a necessidade de um ensino vocacional em seu livro: introdução à educação, demonstrando a importância de promover uma educação com pressupostos democráticos, permitindo que os alunos tenham

O programa Gira Mundo é ofertado pelo governo da Paraíba tem como objetivo central de promover a formação continuada e qualificação profissional de professores da rede estadual de Ensino. O processo de seleção busca professores que estejam empenhados na melhoria do sistema educacional da Paraíba através das experiências e aprendizados durante o intercâmbio. Na edição de 2017, professor Ivandro Batista de Queiroz foi selecionado, após conseguir nível intermediário no teste de Inglês (TOEFL)⁹.

A escola designada para a formação continuada do professor Ivandro Batista, está localizada na cidade de *Hameenlinna*, o nome da escola é *Koulutus Keskus Tavastia*. Ao adentrar no espaço escolar, o professor relata a hospitalidade e gentileza do corpo docente da escola, as crianças falavam inglês fluentemente, sendo possível estabelecer diálogos sem dificuldade linguística, logo de início esse aspecto da linguagem trouxe reflexões sobre o ensino brasileiro, haja vista que a aprendizagem de línguas ainda é incipiente no país na rede pública.

O professor relata que o ensino finlandês é dividido em Educação Básica e Ensino Médio, sendo que o ensino médio tem flexibilidade. O aluno tem controle sobre o processo de formação, podendo escolher materiais de sua preferência no processo educativo. Outro fator da educação finlandesa é o preparo profissional, segundo Ivandro desde a década de 1970 os professores somente podem lecionar com Mestrado. A valorização do profissional da educação na Finlândia é uma realidade, o prestígio social e os altos salários são características predominantes deste sistema, abaixo algumas questões inerentes à entrevista.

Quadro 2: Compreendendo o Currículo na Finlândia

Como é organizado o currículo na Finlândia?

“É dividido em educação básica e Ensino Médio, é perceptível que o Ensino Médio é bastante flexível, pois os alunos podem escolher quais matérias iriam estudar, também há uma flexibilidade quanto à área do conhecimento, ou seja, se eles quiserem estudar mais humanas, eles detêm essa possibilidade, igualmente com o Brasil que está tentando efetuar algumas reformas visando este prisma”.

⁹ Informações do Governo da Paraíba. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/noticias/programa-gira-mundo-professores-divulga-edital-com-240-vagas-para-cursos-de-formacao-continuada-para-redes-publicas-e-privada>. Acesso em: 22/10/2020.

Os professores são capacitados, isto é, qual é a formação dos professores?
<i>“Todos os professores para poderem estar em sala de aula têm que ter o mestrado, desde a década de 1970, eles têm universidades específicas para formação do profissional, tal reforma foi feita pra justamente melhorar o ensino”.</i>
O currículo é único no país ou depende da região, isto é, há variação de currículo?
<i>“Existe sim, até mesmo porque as escolas têm autonomia, pois se uma escola deseja focar em determinado tema da cultura, irá focar, depois o município era verificar se aquela escola está dando certo. O professor é livre, mas dá conta à sociedade e ao poder público”.</i>
O ensino é integral?
<i>“Sim, das 9 horas até 2 horas da tarde, entre uma aula e outra de 45 minutos, existe intervalo de 15 minutos, vários espaços para relaxar”.</i>
O currículo recebe influência de algum autor em específico, ou seja, existe um cerne central da educação Finlandesa?
<i>“Filosofia Humanismo, Comenius e a didática geral. Primeiro lugar bem, alimentado, bom de saúde, por uma equipe multidisciplinar”.</i>

Fonte: Autorial, (2018).

O currículo Finlandês detém uma plasticidade, promovendo uma flexibilização na seleção dos conteúdos, ou seja, depende das escolhas promovidas pelo corpo docente, essa autonomia permite que os professores e alunos possam escolher determinados assuntos. Segundo Queiroz (2017), a cultura é um importante aspecto do currículo finlandês, portanto, os professores podem inserir conteúdos relacionados à cultura de cada localidade, sem que isso recaia sobre a excelência do ensino.

Há também o sistema “*Wilma*”¹⁰, cuja funcionalidade é fornecer transparência no processo, tal sistema funciona como um diário eletrônico, onde os professores, psicólogos, orientadores vocacionais, entre outros, disponibilizam as informações sobre os alunos, sendo assim, tanto os alunos quanto os pais detém acesso. Existem encontros semanais, onde os professores compartilham suas experiências por intermédio de blogs.

O ensino na Finlândia é em tempo integral, os alunos ficam na escola das 09h00min horas até as 14h00min horas da tarde, as aulas são de 45 minutos, obtendo intervalos em cada aula de 15 minutos, existem espaços de descanso, em que os alunos podem dormir, brincar, pensar, conversar, entre outras atividades. Segundo Queiroz (2018) o currículo recebe influências da filosofia humanista, o foco central é na saúde física e psicológica, pois um sistema justo de oportunidades de aprendizado só é possível através da construção da

¹⁰ O *Wilma* é um sistema de avaliação integrando, nesse espaço os professores partilham sua experiência de forma coletiva e recebem feedbacks.

equidade social, promovendo assim, um ambiente democrático e acessível.

Convém discutir os parâmetros avaliativos, em síntese o sistema educacional Finlandês detém como característica a compreensão da aprendizagem enquanto processo. Dessa forma, as atividades avaliadoras são condizentes com os discentes, isto é, num país que admite que 50% dos discentes têm necessidades especiais. Na Finlândia, admitem-se deficiências, Déficit de atenção, dislexia, entre outros. Diante disto, o grande diferencial nos métodos adotados é perceber que existem indivíduos particulares como na entrevista abaixo:

Entrevista I do professor Ivandro (2017). Creio que esse é o ponto mais crítico e delicado do processo educativa. Devemos criar uma situação para descobrir se os alunos conseguiram desenvolver a aprendizagem e ao mesmo tempo não sendo uma punição. Como criar uma avaliação significativa, do ponto de vista da aprendizagem do aluno? Na Finlândia estão usando poucos testes escritos e a avaliação é contínua e inclui avaliação em pares e autoavaliação.

Outra questão também importante como salienta Salberg (2015) no livro *Finnish Way* é o aspecto da tradição, a questão cultural no currículo finlandês é algo pertinente, os professores e a equipe pedagógica podem modificar ou inserir algumas atividades presentes no currículo atendendo aos aspectos culturais dos alunos, por exemplo, uma feira temática, eventos holísticos ou uma disciplina direcionada para uma característica de determinada localidade. As ferramentas digitais também são utilizadas nas aulas, jogos como o *kahoot* são usados pelos professores como ferramenta avaliativa, proporcionando assim, um ensino dinâmico e mais lúdico.

4. ENSINO DE SOCIOLOGIA NA FINLÂNDIA, FERRAMENTAS AVALIATIVAS E A PROFISSIONALIZAÇÃO DO DOCENTE

De acordo com Queiroz (2018), as disciplinas na Finlândia recebem o tratamento igualitário, não há hierarquização dos conhecimentos, isso ocorre em detrimento da concepção de formação holística, que busca proporcionar para o discente não apenas um aglomerado de conhecimentos teóricos, havendo um enfoque também na formação pessoal, profissional e social, a Finlândia conforme salienta Queiroz (2018, p. 100), a Universidade de Hamk é direcionada

para a formação de professores, a profissionalização docente é algo levado a sério, inclusive exercer a profissão de professor na Finlândia é um aspecto de excelência e prestígio social, muitos alunos anseiam em ser professor, na passagem a seguir Salberg (2015, p.90) traz um pouco do processo seletivo rigoroso para atender as exigências da docência na Finlândia: “Os candidatos à formação de professores de escola primária são selecionados em duas fases: primeiro, os alunos fazem um exame escrito no início de maio, que é o mesmo para todas as oito universidades que oferecem programas de formação de professores”.

A passagem deixa nítida o quanto à profissionalização do professor é essencial, a excelência do modelo Finlandês se deu em parte pela confiança depositada nos professores, há rotineiramente processos avaliativos sobre as orientações curriculares adotadas pelos professores, é uma forma de manutenção da qualidade e qualificação profissional. Além disso, os professores detêm salários altíssimos. A Universidade de Hamk é considerada um ambiente multicultural, pois há professores de todas as nacionalidades que estão na Finlândia buscando compreender o processo educativo que aplicado no país. Abaixo segue outros questionamentos feitos ao professor Ivandro Queiroz:

Quadro 3: O ensino na Finlândia.

Como é o ensino nas Ciências Humanas, com enfoque em sociologia?
<i>“Pelo que percebi eles valorizavam muito, dentro do ensino médio eles têm por volta de 12 matérias, sendo algumas opcionais, também percebi que eles trabalhavam muito com corte e costura trabalhos manuais com madeira e ferro, ao mesmo tempo estão na escola, mas também tem essas disciplinas”.</i>
Como é a infraestrutura da escola Finlandesa?
<i>“Têm infra estruturas muito boas, quadras, teatros, salas específicas para línguas. Fomos a uma escola de ensino fundamental onde os próprios alunos participaram da escolha dos brinquedos, são essas coisas que diferenciam o ensino finlandês do Brasileiro, o aluno como protagonista, ou seja, o aluno participando ativamente do processo”.</i>
Os alunos gostam de trabalhar em grupo e como é trabalhada a questão da individualidade?
<i>“Eles valorizam muitíssimo o trabalho em grupo, geralmente os professores fazem grupos pequenos ou trabalho em duplas. E ao mesmo tempo eles respeitam muito a individualidade, isto é, respeitam o gosto de cada aluno e o ritmo que cada um detém no processo de aprendizagem”.</i>
A questão de nota é levada em consideração na Finlândia, isto é, competição entre os alunos, nota define aluno na Finlândia?
<i>“Eles não incentivam a competição, valorizam a questão das habilidades, currículo baseado em competências e habilidades. Por exemplo, a gente fez trabalhos e não recebeu nenhuma nota”.</i>

Quais são as ferramentas avaliativas na Finlândia?

“Avaliação por pares, auto avaliação, bloggers, dias de demonstração. E usam muito as ferramentas digitais para fazer avaliação ou durante o processo”.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Como já supracitado, a Sociologia é uma disciplina como as outras, recebendo assim, atenção igual. Outra particularidade é que não há estímulo à competição no sistema finlandês, diferentemente dos prismas analíticos promovidos pela China segundo ressalta (IOCHIPE, 2012).

A questão do protagonismo foi tratada durante uma palestra ofertada pelo professor Ivandro de Queiroz no PET Gestão Pública, no dia 02/02/2018, das 09h00min horas às 12h00min horas. De forma sintetizada, o professor relatou para os alunos as experiências vivenciadas na Finlândia, tanto as pessoais, quanto as profissionais. De acordo com os dados, há índices que afirmam que inúmeros jovens não conseguem adentrar no mercado de trabalho, dessa forma, o crescimento do número de desempregados. Sendo assim, segundo o social E-Warriors (2017), existem inúmeros programas para promover a inserção do estudante no mercado finlandês, reduzindo assim, a taxa de desemprego.

Neste sentido, para eliminar os índices de crescimento do desemprego, o sistema finlandês promove feiras empreendedoras, buscando promover programas tais como: Garçons e juventude (2013-2016), segundo os relatos do professor Ivandro, nessas feiras os alunos demonstram ideias inovadoras de gerenciamento econômico, onde expõem propostas autossustentáveis, demonstrando as potencialidades da economia finlandesa, descrevendo de forma mais acentuada o Programa Garçons da Juventude¹¹.

A BNCC foi construída inspirada nesta ideia de competências e habilidades, algo já desenvolvido desde a década de 1980 na Finlândia. Neste aspecto, é importante entender se a BNCC é compreendida enquanto oportunidade de transformar a educação brasileira ou como mais uma imposição hierárquica, haja vista que as mudanças na Finlândia ocorreram de forma partilhada e os professores foram os agentes ativos no processo decisório.

¹¹ Governo finlandês tenta resolver este problema com o Programa de Garçons da Juventude (2013-2016) para prevenir a exclusão e o desemprego. Quando os escritórios de Garantia de Jovens ajudam jovens de menos de 25 anos (ensino médio) e se formaram com menos de 30 anos para buscar emprego e também dar uma bolsa de estudos de 670 euros como suporte social. O processo educacional na Finlândia é entendido como um elemento mais dentro do Estado de Bem-estar social (SOCIAL E-WARRIORS, 2017).

Figura 6: Apresentação da experiência pelo gira mundo.



a. Relato de experiência, onde o Ivandro, professor de História contou suas principais motivações para ir até a Finlândia e seus principais aprendizados;

b. Nesta segunda imagem, o professor realizou uma brincadeira com o Kahoot e ensina como podemos utilizar isso em sala de aula, enquanto estivermos atuando na docência.

Fonte: Autoral, (2018).

5. SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: AS IMPLICAÇÕES DA BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR) – EDUCAÇÃO EM PROL DO DESENVOLVIMENTO?

A partir da década de 1980 o Governo Federal inicia o projeto de padronização do Ensino Brasileiro através Base Nacional Comum Curricular, no entanto, a concretude desse projeto iria ser efetuada de forma consistente na medida em que houvesse formação inicial docente de qualidade satisfatória e reformas nas infraestruturas das escolas de todo Brasil. Observa-se que a BNCC, está edificada nos pressupostos educacionais similares aos Finlandeses, principalmente no quesito de habilidades e competências, porém é necessário analisar as formas de implantação da nova proposta curricular.

Conforme Cury (2008), os direitos humanos estão baseados na pluralidade dos indivíduos que estão inseridos na sociedade, neste aspecto, educação é compreendida como um direito universalizante, Cury (2002; 2008), enfatiza que a educação deve atender as diferenças, entendendo que os indivíduos são seres multifacetados, o currículo deve atender a demanda desse

público em constante efervescência e, por conseguinte, abarcar a pluralidade de forma eficiente. Entretanto, Macedo (2015), afirma que a BNCC, está assegurada em uma abstração teórica, situada apenas nos direitos formais¹².

Embora a BNCC esteja no início de sua implantação, é importante salientar já os no Brasil foi adotada uma proposta análoga, no entanto, mesmo que esse modelo esteja descrito pautado na ampliação do direito à escolarização de qualidade, através de um currículo baseado em competências e habilidade, é visível que se assemelha na padronização dos conhecimentos, não leva consideração às manifestações culturais existentes no território nacional.

Além disso, a BNCC tem por objetivo cumprir métricas, tornando-se assim, um modelo mecânico, isto é – que não leva em consideração as subjetividades dos alunos, no tocante aos aspectos culturais, econômicos e políticos. Dessa maneira, é imprescindível discutir. Macedo (2013; 2014; 2015), salienta que a BNCC, é um documento que concebe o processo educativo como desempenho, visto que é baseada em metas e resultados, tendo como parâmetros questões genéricas, desvencilhar das realidades particulares e subjetivas dos indivíduos que estão inseridos no processo educacional. Além disso, a disciplina sociológica na Finlândia, não atravessa o processo de intermitência, que segundo Meucci (2011) é um aspecto cíclico desde a inclusão da sociologia na grade curricular do Ensino Médio, na Finlândia disciplinas críticas e artísticas são essenciais, pois ajudam a desenvolver a cidadania e a criatividade, importantes elementos no empreendedorismo, algo que faz parte da realidade escolar no país.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração as discussões realizadas, fica evidente que há mais distanciamentos entre o ensino médio brasileiro e o finlandês do que aproximações. Embora a BNCC tenha competências e habilidades, sua formação difere das proposituras da educação finlandesa no que consiste a autonomia dos agentes educativos inseridos no processo de ensino e

¹² Freitas (2012) salienta que a BNCC tem aspectos mercadológicos envolvidos, isso é um aspecto diferente da Finlândia, a educação no Brasil é um pilar de desenvolvimento social, sendo assim, a profissionalização é vista enquanto princípio de mudança individual e coletiva.

aprendizagem e, por conseguinte, os currículos na Finlândia são alicerçados em concomitância com as características socioculturais dos discentes. Em contrapartida, no Brasil caminhamos na contramão ao padronizar o currículo ofertando conteúdos de maneira geral a todo território nacional.

É importante salientar também que os profissionais na Finlândia na área educacional têm inúmeros benefícios, além do prestígio social da profissão, os salários são altíssimos e o investimento em profissionalização é um cerne da política finlandesa. No Brasil a realidade é diferente, o professor é estigmatizado na sociedade, enquanto indivíduo que trabalha e não recebe o suficiente pela sua prestação de serviços, pontua-se também, que a educação é um pilar da economia finlandesa, então as ações e investimentos direcionados para esse setor são prioridades e não gastos. Além disso, a disciplina sociológica não é desvalorizada como no Brasil, pois as disciplinas não são hierarquizadas na Finlândia, todas são importantes para o desenvolvimento educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Versão oficial**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Brasília: MEC/SEB, 2006.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 68-200, set,2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>. Acesso em 20 out. de 2020. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 20 out. 2015.

CURY, C. R. J. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, dec. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a12.pdf>. Acesso em 20 out de 2020.

FREITAS, L. C.D Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**. V. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2011.

GATTI, B. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, LiberLivro, 2005.

IOSCHPE, G. **O que o Brasil quer ser quando crescer?** São Paulo: Paralela, 2012.

MEUCCI, S. **Institucionalização da sociologia no Brasil**: primeiros manuais e cursos. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011.

MACEDO, E. Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

_____, E. Base curricular comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 20.

_____, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.147, p.716-737 set./dez. 2012.

_____, E. currículo: Política, Cultura e Poder. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

MORAES. C. S. V. O ensino Médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Revista Educ. Soc.** v.38, n.139, p. 405-429, Abri/Jun, 2017.

QUEIROZ. I.B.D. Gira mundo 2017: para além de uma experiência pedagógica e cultural. **Revista Práticas Pedagógicas**, v.5, n. 10, p.99-108, Jul/Dez, 2018.

MANNHEIM, K. **Introdução à Sociologia da Educação**. São Paulo: Cultrix, 1960.

Sahlberg, P. Finnish lessons: **what can the world learn from educational change in Finland?** New York: Teachers College, 2015.

ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Concepções de um grupo de professoras pedagogas

SCIENCE TEACHING AT ELEMENTARY SCHOOL: Conceptions of a group of elementary teachers

Giovanni Scataglia Botelho Paz¹

<https://orcid.org/0000-0002-7269-9135>

RESUMO

A formação do pedagogo, profissional que leciona para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental variou bastante ao longo dos anos, assim como os objetivos desse profissional para o mercado de trabalho. Paralelamente, o ensino de ciências e a chancela dessa como uma disciplina escolar também possuiu um histórico de mudanças, sempre atrelado e subordinado ao currículo que o contexto sócio-político do país demandava. Nesse sentido, investigou-se um grupo de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que lecionam na rede pública municipal de São Paulo acerca de suas concepções sobre ciências e o seu ensino, por meio da aplicação de um questionário. Os resultados obtidos revelam que ainda existem lacunas formativas para lecionar ciências, o que acaba limitando as práticas e a forma como a ciência é apresentada para os educandos, assim como aprimoramentos nas estruturas curriculares para o ensino de ciências nos cursos de Pedagogia precisam ser realizados.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Formação de Professores. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The training of the pedagogue, a professional who teaches for early childhood education and elementary school, varied considerably over the years, as did the objectives of this professional for the job market. At the same time, science education and its recognition as a school subject also had a history of changes, always linked to and subordinated to the curriculum that the country's socio-political context demanded. In this sense, a group of teachers from the early years of elementary school who teach in the municipal public system of São Paulo was investigated about their conceptions about science and their teaching, through the application of a questionnaire. The results obtained reveal that there are still formative gaps to teach science, which ends up limiting the practices and the way science is presented to students, as well as improvements in the curricular structures for science teaching in Pedagogy courses need to be carried out.

¹ Mestre em Ensino e História das Ciências e da Matemática pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Professor de Ciências na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), São Paulo, SP, Brasil. E-mail: giovanni.scataglia@gmail.com.

Keywords: Science Teaching. Teacher Training. Elementary School.

1. INTRODUÇÃO

A ciência integrou-se no currículo escolar no decorrer do século XIX, na Europa e Estados Unidos, por intermédio de pesquisadores que apontavam para esta necessidade (DEBOER, 1991). As discussões sobre a importância prática da ciência, em um mundo que estava se tornando dominado pela ciência e tecnologia, fizeram com que os pesquisadores defendessem uma nova forma de pensar o ensino por meio de atividades de investigações e pesquisas em laboratórios didáticos. O intuito dessa prática era possibilitar uma participação mais eficaz dos alunos em uma sociedade cada vez mais democrática. Os objetivos defendidos foram a liberdade de pensamento e o desenvolvimento intelectual de todos os estudantes (DEBOER, 2000).

Posteriormente, no início do século XX, a educação científica começou a ser tida como fundamental, a fim de que toda a sociedade fosse capaz de compreender a ciência, a tecnologia e suas correlações com a vida contemporânea, devido à relevância que começa a ter com os episódios decorrentes do período entre as grandes guerras. Em 1932, a Sociedade Nacional Americana para o Estudo em Educação (AESA) iniciou uma nova discussão, colocando em pauta a preocupação de que os elaboradores dos currículos escolares tivessem esquecido a razão fundamental da educação científica, sendo necessário resgatar que a ciência era estudada para fornecer um amplo entendimento do mundo natural e da forma como a vida das pessoas era afetada, não devendo ser apresentada como uma série de conhecimentos decorativos (DEBOER, 2000).

A partir do final da Segunda Guerra Mundial, a referida sociedade elaborou um documento, intitulado “Repensar a Educação Científica”, que apontava que os educadores de ciência deveriam, além de formar cidadãos que compreendessem os conceitos científicos, aproximar a sociedade da atividade científica e trabalho dos cientistas. Em resumo, é a partir daquela época que se observa nos documentos oficiais estadunidenses as primeiras preocupações em formar cidadãos alfabetizados cientificamente.

Nesse sentido, iniciam-se também as primeiras tentativas de definir a educação para a ciência que forme indivíduos alfabetizados cientificamente, assim como métodos de alcançar tais objetivos. Miller (1998) define a AC como a “capacidade de ler e escrever sobre ciência e tecnologia”. Entretanto, o próprio autor faz uma ressalva acerca da sua definição pois essa é muito ampla, uma vez que engloba desde a leitura de rótulos de alimentos até a de relatórios científicos mais complexos. Como uma saída, ele propõe duas dimensões de AC: uma para o vocabulário, que proporciona ao indivíduo a habilidade de ler diferentes pontos de vista sobre construções científicas básicas, como as veiculadas em materiais de divulgação científica; e outra que seria a dimensão dos processos de compreensão e competência para entender e acompanhar as discussões sobre ciência e tecnologia veiculadas na mídia.

Hazen e Trefil (1991) indicam que a AC deve promover para a sociedade noções básicas para compreender como o conhecimento é produzido na academia, ou seja, de que forma a atividade científica se processa e se retroalimenta, bem como os avanços e consequências que esses novos conhecimentos acarretam para a vida em sociedade. Em outras palavras, um ensino de ciências que valoriza a educação científica não espera que aqueles alfabetizados cientificamente saibam realizar pesquisas científicas, mas sim entender os resultados produzidos e divulgados por ela.

Bybee (1995) considera que os processos de aprendizagem do conhecimento científico mobilizados nas situações de sala de aula podem ser interpretados em quatro dimensões: funcional, conceitual, procedimental e multidimensional. Para o autor, a AC funcional considera os termos próprios e o vocabulário das ciências, ou seja, é importante que suas aulas valorizem que os estudantes leiam e produzam textos em que o linguajar e jargões próprios dessas disciplinas sejam empregados. Já a AC conceitual e procedimental almeja que os estudantes, além de conhecerem do vocabulário específico, compreendam como a ciência se constrói e investiga os fenômenos naturais, para que assim reconheçam seu papel, e o da tecnologia, em suas vidas cotidianas. A partir do momento que essas três dimensões são alcançadas, estabelecendo relações entre si, ocorre o que o autor chama de AC multidimensional.

Fourez (1997) destaca algumas diferenças entre “cultura científica” e “cultura tecnológica”, pois enquanto a primeira preocupa-se com a compreensão e explicação de fenômenos naturais, a outra almeja resposta para problemas específicos. Porém, apesar de inicialmente essas preocupações parecerem distintas, alfabetizar científica e tecnologicamente a população é condição necessária para que exista uma sociedade democrática, sendo então componente básico de uma educação para cidadania, pois é a partir dela que o indivíduo poderá mobilizar os conhecimentos científicos para a reconstrução da realidade em que está inserido, assim como posicionar-se perante os assuntos que envolvem ciência e tecnologia.

Até o momento, foram apresentados alguns argumentos que justificam a AC e um ensino de ciências que a valorize, buscando formar pessoas que compreendam a ciência e saibam relacioná-la com situações de sua vida cotidiana, e utilizar esses conhecimentos para interferir na realidade em que estão inseridas. Nessa perspectiva, Cachapuz e seus colaboradores (2011) discutem as implicações do amplo movimento de caracterização de processo de AC e apontam como ponto pacífico desse movimento a busca pelo desenvolvimento de práticas de ensino que superem a habitual transmissão de conhecimentos científicos, aproximando tais práticas da natureza da ciência, da prática científica e das relações Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA), promovendo a participação dos cidadãos na sociedade.

Laugksch (2000) apresenta uma revisão na literatura publicada em língua inglesa sobre AC, destacando que o conceito contempla diferentes significados e interpretações. Objetivando esmiuçar tal conceito, analisa as variáveis históricas envolvidas na definição e compreensão do que os autores chamam de AC. Sendo assim, o autor contextualiza historicamente o trabalho realizado por outros autores, citando Pella e colaboradores (1966), que a partir de discussões sobre uma definição de AC, concluíram que uma pessoa alfabetizada cientificamente precisa conhecer as relações entre ciência e sociedade, saber sobre a ética que permeia o fazer do cientista, conhecer a natureza da ciência, diferenciar ciência de tecnologia, possuir conhecimento sobre conceitos básicos das ciências; e, por fim, perceber e entender as relações entre as ciências e as humanidades.

O mesmo autor ainda destaca três “dimensões” para a AC: o entendimento da natureza da ciência; a compreensão de termos e conceitos-chave das Ciências; e, o entendimento dos impactos das Ciências e suas tecnologias. A primeira estaria relacionada à cultura científica, as especificidades dela e como suas construções relacionam-se com a sociedade; a forma funcional da AC que se daria no momento que o sujeito sabe os conceitos e ideias científicos e os utiliza de maneira adequada para se comunicar, ler e construir novos significados; e, em última instância, a AC verdadeira que se dá quando o sujeito é capaz de entender como se desenvolve uma investigação científica demonstrando apreço pelos fenômenos da natureza. O conceito de AC associado ao ambiente escolar também é discutido, enfatizando a preocupação dos países desenvolvidos em formar estudantes que demonstrem capacidades para engajamentos futuros em atividades de pesquisa científica, tornando a AC um objetivo das escolas destes países.

A partir desse ponto de vista, a AC pode ser vislumbrada a partir de duas perspectivas: uma reducionista, que reforça a suposta neutralidade das ciências e do fazer científico, e uma visão ampliada que valoriza as interrelações com o dia-a-dia, por meio da associação entre ciência-tecnologia-sociedade (AULER; DELIZOICOV, 2001). Os autores ainda pontuam sobre a visão ampliada da AC no ensino de ciências e o encadeamento com as ideias de Paulo Freire:

Alfabetizar muito mais do que ler palavras, deve propiciar a “leitura do mundo”. Leitura da palavra e “leitura do mundo” devem ser consideradas numa perspectiva dialética. Alfabetizar não é apenas repetir palavras, mas dizer a sua palavra. Contemporaneamente, cada vez mais, a dinâmica social está relacionada aos avanços no campo científico e tecnológico. Nesse sentido, consideramos que uma reinvenção da concepção freiriana deve incluir uma compreensão crítica sobre as interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), dimensão fundamental para essa “leitura do mundo” contemporâneo (AULER; DELIZOICOV, 2001, p. 8-9).

A educação científica tem papel fundamental na AC (sendo difícil pensar nelas de forma independente), uma vez que permite o contato formal do estudante com os vários elementos científicos desde o início de sua escolarização. A AC deve proporcionar um pensamento crítico e reflexivo, capacitando estes educandos a se posicionarem perante questões científicas.

Para desenvolver aulas de ciências que valorizem a educação científica, e que por consequência promovam a AC, podemos destacar três eixos estruturantes (SASSERON; CARVALHO, 2008), que constituem a base para uma prática educativa que vise a AC. O primeiro eixo, a compreensão dos termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais está relacionado à construção de conhecimentos científicos necessários para extrapolação de maneira apropriada para os mais diversos desafios cotidianos. O segundo eixo, compreensão da natureza da ciência e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática está concatenado com o conhecimento, bem como sua produção e transformação estão intimamente ligados com um determinado contexto. O terceiro eixo compreende o entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio-ambiente, envolvendo o entendimento da relação entre esses elementos. Reconhecendo aplicação de saberes construídos pela ciência e as ações resultantes das aplicações desses conhecimentos.

Os eixos estruturantes expressam aquilo que o professor, no momento de planejar suas aulas de ciências, deve levar em conta a fim de alfabetizar cientificamente o seu aluno. Deve-se ressaltar também que o processo de AC não é algo somente realizado durante as aulas de ciências, mas nas mais diversas situações da vida do indivíduo, como um processo contínuo e sujeito a alterações.

A busca por indícios da AC, ao longo das aulas de ciências, portanto, acaba por se tornar uma das vertentes de pesquisa dentro do âmbito do ensino de ciências. A discussão sobre os Indicadores de AC é o centro da discussão do próximo tópico desta dissertação.

Dentro desse contexto, na esfera brasileira, o ensino de ciências nos primeiros anos do ensino fundamental é algo muito novo dentro da educação escolar. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes nº 4.024/61 que o cenário educacional mudou, pois com essa o ensino de ciências passou a ser obrigatório a partir do primeiro ano do curso ginásial (atual anos finais do ensino fundamental), assim como ampliou a carga horária de biologia, física e química no ensino colegial (atual ensino médio). Krasilchik (2000) ainda aponta que um dos objetivos dessas mudanças estruturais era a formação de um novo tipo de

cidadão, pois essas disciplinas deveriam fomentar o desenvolvimento do espírito crítico e experimentação do método científico, e assim promover a AC para a tomada de decisões por parte desses indivíduos.

Contudo, a partir das mudanças sócio-políticas que o Brasil começa a passar a partir do ano de 1964, com a instauração da Ditadura Militar, começa-se a ecoar as novas modalidades ideológicas nos currículos escolares. A legitimação dessa “outra” forma de pensar ocorre com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, promulgada em 1971, onde as ciências naturais ganham um novo papel: o formar para o ensino profissionalizante, descaracterizando seu antigo objetivo nos currículos escolares. Vale ressaltar que as escolas particulares continuaram a lecionar as disciplinas científicas de modo a preparar seus egressos para o ensino superior (KRASILCHIK, 2000).

Após o período de redemocratização do país, especificamente com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, onde a Educação Básica torna-se obrigatória e gratuita, sendo dividida em ensino fundamental e médio, os objetivos do ensino de ciências são redimensionados novamente. A atenção é novamente voltada para a formação de um cidadão crítico, que possa concatenar os conteúdos científicos que aprende na escola com a sua vida cotidiana. Outro ponto bastante relevante que é previsto pela terceira LDB brasileira é a exigência do nível superior para lecionar. Porém, desde aquela época já era constada a deficiência de profissionais com essa formação específica. Hamburger (2007) aponta que entre os anos de 1990 e 2001 formaram-se no Brasil 7300 licenciados em física e 13600 licenciados em química, sendo que, naquela ocasião, a necessidade para esse período, a fim de que todas as salas de educação básica brasileira fossem atendidas por professores dessas disciplinas, era de 55000 profissionais para cada disciplina. Nesse sentido, os cursos de formação de professores buscam se reorganizar para atender as novas demandas legais.

1.1 A formação do professor pedagogo para o ensino de ciências

Atualmente, a formação necessária para a atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental é a Licenciatura em Pedagogia. Entretanto, em termos históricos, nem sempre foi essa a configuração.

O curso de Pedagogia teve sua criação no âmbito brasileiro no ano de 1939, sendo que nesse momento tinha como objetivo formar professores para a escola secundária, uma vez que os professores para a escola primária eram formados nas Escolas Normais.

Silva (1999) salienta que historicamente os objetivos de formação nos cursos de pedagogia foram sendo modificados. As primeiras abordagens, a este curso se atribuiu o estudo da forma de ensinar, definido, inicialmente, como lugar de formação de técnicos em educação, e com o passar do tempo caminhou o estudo dos processos educativos em escolas e em outros ambientes, além da educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, bem como a gestão educacional.

Sendo então alvo de constantes mudanças, a partir da década de 1980, o curso começa receber muitas críticas em relação à fragmentação de conteúdos e grande caráter tecnicista.

Uma das possíveis origens do problema do ensino das Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se relaciona ao seu histórico de integração nesse nível de ensino. Até o ano de 1960, as Ciências só eram ministradas nos dois últimos anos do Curso Ginásial (atual Anos Finais do Ensino Fundamental). Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (BRASIL, 1961) o ensino dessa disciplina foi estendido para todos os anos do Curso Ginásial, porém somente a partir da promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996) houve uma ressignificação da concepção dos processos de ensino-aprendizagem nos documentos oficiais, conferindo a obrigatoriedade do Ensino de Ciências já nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na esfera do Ensino de Ciências, há uma grande demanda formativa em Ciências para os professores polivalentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cuja formação consiste em Licenciatura em Pedagogia, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP) vigentes para o curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 01, de 15 de maio de 2006 (BRASIL/CNE, 2006). Porém, a partir da leitura desse documento, não é claro o percurso de formação inicial do pedagogo para o Ensino de Ciências, assim como com outros componentes curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As DCNP elencam uma série de conteúdos conceituais que devem ser valorizados ao longo dos cursos de formação inicial de professores de educação infantil a anos iniciais do ensino fundamental, assim como conhecimentos de ordem sociológica e filosófica. Nesse sentido, o documento indica:

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a ensinar Língua, Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (BRASIL, 2006, p.2).

Além disso, o documento também ressalta que constituição do curso de pedagogia deverá apresentar e privilegiar o contato com as diferentes linguagens das disciplinas pertinentes aos anos iniciais do ensino fundamental, bem como o trabalho didático com os conteúdos pertinentes à essas disciplinas.

A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de (...) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física. (BRASIL, 2006).

Desse modo, o documento expressa a necessidade dos cursos de pedagogia proverem não apenas os conceitos atrelados as diferentes disciplinas, mas também conceitos didático-metodológicos durante a formação. Contudo, a comunidade acadêmica pondera que nem sempre essa concomitância ocorre. Almeida e Lima (2012) realizaram uma pesquisa qualitativa documental acerca de um curso de pedagogia de uma universidade pública do Paraná a fim de identificar contribuições para a Educação Matemática. Como resultado, foi identificado um desaparecimento de conteúdos em detrimento de metodologias, ou seja, as estratégias didáticas são previstas durante esse projeto de curso, porém o conteúdo a ser ensinado não é revisitado durante essa formação inicial.

Assim, o resultado dessa pesquisa é um exemplo das dificuldades que os cursos de pedagogia encontram em formalizar as expectativas idealizadas nas

DCNP, que se mostra, principalmente nos conteúdos que se esperam durante a formação inicial desse profissional.

Já especificamente no âmbito do ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, Galian e Arroio (2012) também questionam a formação oferecida nos cursos de Pedagogia em relação aos conhecimentos de Ciências Naturais, sendo que a tomada de contato com esses conhecimentos e a própria natureza da ciências, já na educação infantil, deve ser valorizado e que “a qualidade desse primeiro movimento de aproximação pode marcar a inclusão ou a exclusão desses alunos nos processos escolares” (p. 4, tradução própria).

Ducatti-Silva (2005) reforça que o professor polivalente termina a sua graduação sem formação e embasamento teórico-metodológico adequados para o ensino de Ciências Naturais. Corroborando essa ideia, um estudo realizado por Ovigli e Bertucci (2009), a partir da leitura das ementas de disciplinas componentes por cursos de Licenciatura em Pedagogia de Universidades paulistas públicas, concluiu que há clara dissociação entre a prática e a disciplina, priorizando aspectos metodológicos em detrimento de conteúdos conceituais das Ciências Naturais.

A partir do quadro de problemas curriculares e desafios do Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental colocado acima buscou-se responder a seguinte pergunta: “Quais as concepções de um grupo de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre sua formação curricular para ensinar Ciências?”

2. METODOLOGIA

A pesquisa terá uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2010), pois tem por objetivo entender o comportamento de um determinado grupo de pessoas perante algumas situações que serão apresentadas a elas. A análise quantitativa não será aqui considerada devido a descrição e discussão qualitativa propiciarem uma melhor explicação de aspectos do trabalho realizado com o grupo investigado (ERICKSON, 1998).

Assim, essa investigação consiste em um estudo de caso, com objetivos delimitados para que as atenções sejam direcionadas à questão da pesquisa

proposta. É importante salientar que a análise apresentada nesses tipos de trabalho é uma das possíveis leituras da realidade realizadas pelo pesquisador, independente das possibilidades de generalizações. A classificação como um estudo de caso pressupõe a necessidade de busca por diferentes fontes de dados, a fim de que as informações obtidas sejam trianguladas (CRESWELL, 2010).

Ressaltamos ainda que, apesar da presente pesquisa envolver um grupo e não apenas um indivíduo, ainda se caracteriza por um estudo de caso simples, uma vez que o contexto investigado é único (BOGDAN; BIKLEN, 2010).

Segundo Yin (2005), o estudo de caso pode ser tratado como importante estratégia metodológica para a pesquisa em ciências humanas, pois permite ao investigador um aprofundamento em relação ao fenômeno estudado, revelando nuances difíceis de serem enxergadas “a olho nu”.

Os dados dessa pesquisa foram levantados a partir da aplicação de questionário, constituído de perguntas abertas, fechadas e de escala. O grupo de professores que participou dessa pesquisa atua em uma escola municipal de São Paulo, localizada na periferia da Zona Leste. O momento para a realização dessa atividade foi durante os momentos de “Projeto Especial de Ação (PEA)” que são momentos em que os professores se reúnem, juntamente com a coordenadora pedagógica, para discutir sobre alguma problemática da escola, previamente definida no início do ano. Essas reuniões ocorrem semanalmente ao longo de quatro horas aula de 45 minutos cada, totalizando três horas por semana. Vale ressaltar que esses momentos compõem a jornada do professor, ou seja, eles são remunerados para estarem na escola durante essas discussões.

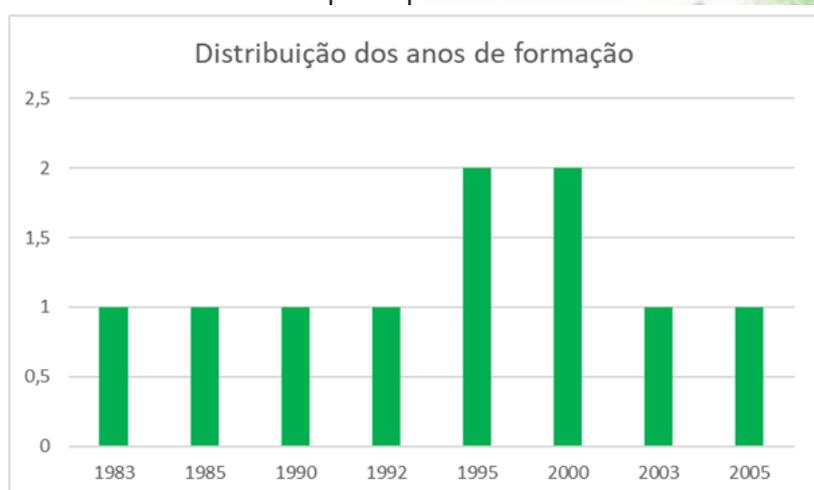
Todas as professoras participaram voluntariamente, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tendo então ciência que as repostas desses questionários seriam utilizadas para fins de pesquisa, mas que o anonimato dessas profissionais seria assegurado.

O total de participantes foi de 10. O tempo de magistério nos anos iniciais do ensino fundamental desse grupo era de, pelo menos 11 anos, sendo então profissionais com relativa experiência com essa fase da educação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O grupo investigado de professoras apresenta em sua totalidade (10) o nível superior de Licenciatura de Pedagogia, assim como exige a LDB de 96. Além disso a totalidade dessas professoras cursou seu ensino superior em instituições de ensino superior (IES) privadas. Todas essas professoras possuíam o curso de magistério (nível médio). Quanto ao ano em que essas professoras se formaram, a distribuição pode ser observada na figura 1.

Figura 1: Distribuição do ano de formação das professoras participantes.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se que a maioria dessas professoras se formou após a LDB de 96, o que pode nos mostrar indícios que a obrigatoriedade pela formação superior fez com que muitas dessas profissionais buscassem os cursos superiores em Pedagogia.

Para investigar essa questão, buscou-se por meio do questionário investigar a concepção de ciências desse grupo de professoras. Através de uma pergunta aberta, perguntou-se “Qual a importância de ensinar ciências para seus alunos?”.

As respostas obtidas estão dispostas na tabela 1 a seguir.

Tabela 1: Respostas das professoras à pergunta “Qual a importância de ensinar ciências para seus alunos?”.

Professora	Resposta para “Qual a importância de ensinar ciências para seus alunos”
P1	Para poder entender o funcionamento do corpo, dos animais, plantas e da natureza. Poder entender o mundo que nos cerca.
P2	A importância é entender a natureza, sendo um pano de fundo para o treino das habilidades de leitura e escrita.
P3	Estudar o corpo humano, as relações entre os animais, o cosmo e o espaço.
P4	É ajudar a trabalhar, a partir de outros temas, as habilidades de ler e escrever dos alunos, que são o foco desse período escolar.
P5	Ajudar a estudar a natureza, seres humanos e doenças, e também como evita-las.
P6	Doenças, seres humanos, animais e o espaço (sistema solar). Busco sempre manter alguma relação com o cotidiano dos alunos.
P7	É tentar mostrar que muitos fatos do nosso dia-a-dia são, de alguma forma, relacionados aos conteúdos de ciências que estudamos em sala de aula.
P8	É uma forma de entender como nosso corpo funciona, e de como evitar algumas doenças por exemplo, por meio da higiene.
P9	Ajudar nas habilidades de leitura e escrita. Mostrar outros contextos.
P10	Através dos conteúdos que estudamos buscar alguma relação com o nosso cotidiano e a vida que os alunos levam.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Podemos verificar que grande parte das professoras apresentam visões equivocadas sobre o que é e a importância de ensinar ciências. Com exceção das professoras P7 e P10, as professoras mostram uma visão conteudista da ciência. Em outras palavras, ao invés de declararem os objetivos de ensinar ciências, fica evidente que os conteúdos possuem um fim em si mesmos, e não um objetivo maior ao serem ensinados.

A deficiência da promoção de processos de AC nesses professores, durante suas formações iniciais, acaba por fazer com que esses, em sua prática

docente, possivelmente apresentem a ciência como uma coleção de conhecimentos, fórmulas e leis, e não como um resultado de entendimentos, explorações e reflexões, equacionando uma ausência de significância para a vida real e cotidiana dos alunos da educação básica (NEGRETE; LARTIGUE, 2004). Essa visão de ciência pode ser uma hipótese do distanciamento de estudantes das carreiras científicas (AGUILAR; OLIVEIRA; BOTERO, 2016). Os motivos alegados pelos estudantes são que geralmente os conceitos são apresentados como uma coleção de fórmulas e conceitos, tornando essa ciência confusa, decorativa e superficial, bem como a quantidade excessiva de assuntos a serem discutidos, estão dentre as razões para não se interessarem pelo seu estudo (CARDOSO; COLINVAUX, 2000).

Essa concepção equivocada sobre a ciência pode ser uma lacuna formativa desse grupo de professoras. Dessa forma, a próxima pergunta desse questionário buscou identificar a formação para ensinar ciências que essas professoras tiveram. Nesse sentido, por meio de outra pergunta aberta foi questionado “Quais disciplinas durante a sua graduação tiveram foco sobre ciências e o seu ensino? Descreva sucintamente essas disciplinas”. A partir das respostas obtidas para essa pergunta, elaborou-se a figura 2.

Figura 2: Disciplinas cursadas pelo grupo de professoras durante a graduação relacionadas ao ensino de ciências.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, podemos verificar que a totalidade desse grupo de professoras cursou uma disciplina relacionada à metodologia do ensino de ciências. Apenas duas dessas professoras (P4 e P10) relataram terem cursado uma outra

disciplina relacionada ao ensino de ciências (Ciências: Conceitos e Métodos). No tocante da descrição dessas disciplinas, podemos verificar a transcrição das respostas na tabela 2 a seguir.

Tabela 2: Respostas das professoras à pergunta “Quais disciplinas durante a sua graduação tiveram foco sobre ciências e o seu ensino? Descreva sucintamente essas disciplinas”.

Professora	Resposta para “Quais disciplinas durante a sua graduação tiveram foco sobre ciências e o seu ensino? Descreva sucintamente essas disciplinas”
P1	Metodologia para Ciências: estudei estratégias, como ensinar ciências.
P2	Metodologia para o ensino de ciências: estudei a forma melhor de ensinar ciências, mas era bastante teórico.
P3	Metodologia do ensino de ciências: Teorias sobre o ensino de ciências
P4	Metodologia para o ensino de ciências: Algumas teorias sobre a prática de ensino de ciências. Ciências: Conceitos e métodos: Estudei alguns conceitos básicos sobre ciências, como animais e corpo humano e como ensinar.
P5	Metodologia para o ensino de ciências.
P6	Metodologia de ciências: forma de ensinar a matéria
P7	Metodologia para ensinar ciências: algumas formas e práticas de ensinar ciências
P8	Metodologia de Ciências: aprendi algumas formas de aula, como experimentação e investigação, mas na teoria
P9	Metodologia de ensino de ciências: Formas de ensinar
P10	Metodologia para o ensino de ciências: formas de ensinar ciências Ciências: Conceitos e métodos: Conceitos básicos que ensinamos no fundamental. Uma revisão geral.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da análise das respostas obtidas e organizadas na tabela 2, podemos verificar que a totalidade das professoras descreveu a disciplina “Metodologia para o Ensino de Ciências” como um vislumbre, mesmo que teórico, das técnicas e estratégias para o ensino de ciências, porém em nenhum momento há menção dessa disciplina ter se preocupado com os aspectos conceituais das ciências, ou seja, não era tratada na disciplina “o que ensinar”, mas sim “como se ensinar”. Esses resultados são semelhantes aos encontrados

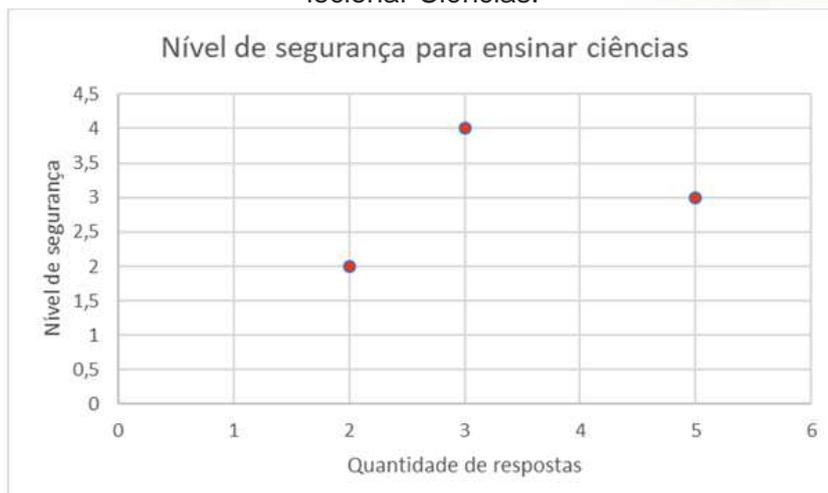
por Gatti e Nunes (2009) que em um levantamento realizado nos currículos de cursos de Pedagogia em todas as regiões brasileiras constataram uma predominância de disciplinas relacionadas às didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino das disciplinas específicas que as professoras e professores dos anos iniciais do ensino fundamental devem lecionar (tais como matemática, português, história, geografia e ciências). Nesse sentido, há uma exacerbada preocupação com os motivos e necessidades de se ensinar essas disciplinas na educação básica. As autoras ainda ponderam:

As disciplinas deste grupo [Conhecimentos relativos à formação profissional específica] trazem ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar, o que, de certa forma contribuiria para evitar que essas matérias se transformassem em meros receituários. Entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar. [...] Então, mesmo nesse conjunto de 28% de disciplinas que podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica, o que sugerem as ementas é que esta é feita de forma ainda muito insuficiente (GATTI; NUNES, 2009, p. 22).

Dessa maneira, as professoras investigadas nesse trabalho podem não ter tido a oportunidade de revisar os conteúdos científicos de sua educação básica durante a formação inicial, tendo contato apenas com as motivações para a aprendizagem desses conteúdos. Nesse sentido, essa limitação teórica pode ser então uma possível limitante para os processos de ensino e aprendizagem de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.

A pergunta seguinte buscava arguir esse grupo de professoras sobre as formas de trabalhar os conteúdos científicos em suas aulas e o quão confortáveis se sentem para experimentar diferentes estratégias e metodologias para promover a aprendizagem dos estudantes.

Para tanto, perguntou-se para esse grupo de professoras, por meio de uma pergunta de escala (0 a 5) o quão segura essas profissionais se sentiam para lecionar ciências para as suas turmas. As respostas foram organizadas na figura 3 a seguir.

Figura 3: Respostas das professoras quanto à segurança para lecionar Ciências.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As respostas esquematizadas na figura 3 acima evidenciam que a grande maioria dessas professoras, mesmo tendo mais de 10 anos de experiência como professoras polivalentes, não se sentem totalmente confortáveis com os conteúdos científicos. Galian, Sasseron e Arroio (2013) ao investigarem os anseios de um grupo de graduandos em pedagogia ao cursarem uma disciplina específica para os conteúdos conceituais de ciências obtiveram como resultado que a grande parte desse grupo investigado sentia uma maior necessidade de conteúdos específicos para lecionar e identificar dificuldades com os conhecimentos dessas áreas (ciências naturais). Assim, as tendências de resposta aqui obtidas parecem relacionar-se com as disciplinas cursadas por esse grupo de professoras. A ausência de contato teórico com os conteúdos científicos parece inibir um maior conforto para trabalhá-los durante a sua prática docente.

Em seguida, perguntou-se para as professoras, por meio de uma pergunta aberta, sobre as estratégias empregadas para a disciplina de ciências em suas aulas. As respostas obtidas para essa pergunta estão organizadas na tabela 3 a seguir.

Tabela 3: Respostas das professoras à pergunta “Quais estratégias e/ou metodologias você utiliza em suas aulas de ciências”.

Professora	Resposta para “Quais estratégias e/ou metodologias você utiliza em suas aulas de ciências”

P1	Aula expositiva, livro didático e lousa.
P2	Passo o texto na lousa, explico e dou exercícios sobre o conteúdo.
P3	Uso as atividades que o livro didático propõe.
P4	Utilizo aula expositiva e dialogada, alguns recursos audiovisuais para ilustrar alguns fenômenos e, quando possível, algum experimento.
P5	Leitura do livro didático e explicação na lousa. Uso também os exercícios do livro.
P6	A maior parte do tempo explico na lousa. Quando o conteúdo permite, saímos pelo jardim da escola para uma aula prática.
P7	Passo o texto na lousa, exercícios e explico. Uso também alguns filmes para poder mostrar para as crianças algumas coisas da matéria, por exemplo, Vida de Inseto.
P8	Principalmente aula expositiva. Uso também o livro didático para exercícios e ilustrações.
P9	Utilizo bastante a lousa, para textos e exercícios. Peço também alguns trabalhos de colagens.
P10	Aula expositiva, filmes, experimentos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise dessas respostas mostra a predominância do uso do livro didático e de aulas expositivas. Megid Neto e Fracalanza (2003) apontam que ainda é muito cristalizada por alguns professores a prática pedagógica atrelada ao livro didático como um receituário. Essa forma de lecionar dependente do livro didático pode surgir quando o professor se sente pouco seguro para diversificar suas aulas, devido algumas lacunas conceituais e formativas que venham a apresentar. Nesse sentido, a grande maioria dessas respostas está de acordo com o nível de segurança que essas professoras sentem para lecionar ciências. Sendo assim, uma possível hipótese para essa prática bastante dependente do livro didático seria uma base mais sólida de conhecimentos científicos.

A última pergunta, aberta, foi “Como seria possível superar possíveis dificuldades que um professor possa ter para lecionar ciências?”. Sendo assim, as respostas para essa pergunta foram organizadas na tabela 4 a seguir.

Tabela 4: Respostas das professoras à pergunta “Como seria possível superar possíveis dificuldades que um professor possa ter para lecionar ciências?”.

Professora	Resposta para “Como seria possível superar possíveis dificuldades que um professor possa ter para lecionar ciências?”
P1	Buscando se atualizar com alguns materiais disponíveis na internet, por exemplo.
P2	Por meio de alguns cursos livros, etc.
P3	Um exemplo são as formações promovidas pela Diretoria Regional de Ensino (DRE). Outros cursos, pós, livros, internet.
P4	Acredito que pós-graduações, mestrado, doutorado, ou até mesmo outros cursos que possam auxiliar no processo de formação continuada do professor.
P5	Cursos, livros e internet.
P6	Cursos de reciclagem, como de extensão ou pós-graduação.
P7	Tentar buscar algumas coisas na internet, como sites que tenham exemplos de sequências didáticas.
P8	Livros de ciências, filmes, documentários. Existe bastante coisa disponível na internet.
P9	Cursos, material disponível na internet e livros.
P10	Acredito que alguns cursos de extensão, ou até mesmo pós-graduações, sejam especializações ou mestrado e doutorado.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As respostas evidenciam que esse grupo de professoras atribui uma grande importância para cursos de extensão e de pós-graduação como uma forma de instrumentaliza-se para o ensino de ciências ao longo de sua formação continuada. Porém, vale ressaltar que em uma revisão realizada por Silva e Queiroz (2017) sobre dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o

tema formação de professores, inicial e continuada, defendidas em programas de Pós-Graduação em Química, Educação e Ensino de Ciências e Matemática, durante do período de 2001 a 2010, revelou que dentre os 137 trabalhos encontrados, menos de 30% tinham como público alvo professores em serviço, ou seja, formação continuada. Dessa forma, ainda há um nicho de pesquisas que valorizem de forma mais contundente a formação continuada e os processos relacionados. Nesse sentido, esses cursos acadêmicos de pós-graduação e extensão devem buscar uma maior conexão com os anseios, desejos, e dificuldades apontadas por esses professores em serviço, de forma que a pesquisa em ensino de ciências e educação estejam de fato conectadas com a prática de sala de aula na educação básica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento da literatura realizado nesse trabalho e dos resultados de pesquisa aqui levantados nos ajudam a refletir sobre os rumos que o ensino de ciências no âmbito brasileiro tem trilhado. A formação para os anos iniciais mudou muito ao longo dos anos, assim como os objetivos que o ensino de ciências teve ao longo das mudanças sócio-políticas que o país sofreu. Dessa forma, o currículo, espaço de embate de forças políticas, também previu diferentes perfis de formação de pedagogas e pedagogos ao longo dessas últimas décadas.

Dessa forma, os resultados de pesquisa ainda apontam que a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais para o ensino fundamental encontra-se deficitária, não provendo conhecimentos, principalmente conceituais, para que esses professores possam ter sólido embasamento no preparo e escolha de estratégias adequadas para o ensino dos diferentes conteúdos científicos.

Sendo assim, ainda se mostra necessário repensar e refletir os cursos de formação inicial de professores, a fim de que essas lacunas formativas sejam eliminadas, ou pelos menos atenuadas, pois a formação inicial consistente é um dos pontos nevrálgicos para uma boa atuação docente.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Marcia Brandão Rodrigues; OLIVEIRA, Iara Terra; BOTERO, Wander Gustavo. As representações sociais dos estudantes pré-vestibulandos sobre a disciplina de Química. **Revista Thema**, v. 13, n. 3, p. 50-60, 2016.

ALMEIDA, Marlisa Bernardi de; LIMA, Maria das Graças de. Formação inicial de professores e o curso de pedagogia: reflexões sobre a formação matemática. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 18, n. 2, p. 451-468, 2012.

AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científico-tecnológica para quê?. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 3, n. 2, p. 122-134, 2001.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 15. nov. 2020.

BRASIL, Constituição; BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, v. 134, n. 248, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em 15 de nov. de 2020.

BRASIL; CNE. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006b. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, 11p Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em 15 de nov. 2020.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: _____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 336p. 2010.

BYBEE, R. W. Achieving Scientific Literacy. **The Science Teacher**, 62(7), pp. 28-33, 1995.

CACHAPUZ, António *et al* (Org.). **A necessária renovação do ensino das ciências**. 2ª ed. São Paulo: Corte, 2005.

CARDOSO, Sheila Pressentin; COLINVAUX, Dominique. Explorando a motivação para estudar química. **Química Nova**, v. 23, n. 3, p. 401-404, 2000.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEBOER, G. E. **A history of ideas in science education: Implications for practice**. New York: Teachers College Press, 1991.

DEBOER, George E. Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, v. 37, n. 6, p. 582-601, 2000.

DO BRASIL, Senado Federal. Constituição da república federativa do Brasil. **Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 de nov. de 2020.

DUCATTI-SILVA, K. C.; Gestão escolar: uma perspectiva de qualidade para o ensino de Ciências. In: GOMES, Delarim Martins. (Org.). **Novas visões sobre a supervisão**. Cuiabá: KCM Editora, 2005, p. 131-148.

ERICKSON, Frederick. Qualitative research methods for science education. In: **Second international handbook of science education**. Springer, Dordrecht, 2012. p. 1451-1469.

FOUREZ, Gérard. **Alphabétisation Scientifique et Technique – Essai sur les finalités de l’enseignement des sciences**. Bruxelas: DeBoeck-Wesmael, 1994.

GALIAN, C. V. A.; ARROIO, A. Early science education and its relevance. **Problems of Education in the 21st Century**, v. 45, p. 4-9, 2012.

GALIAN, Cláudia Assumpção; ARROIO, Agnaldo; SASSERON, Lúcia Helena. Formação Inicial de Professores para o Ensino Fundamental I: o Conhecimento das Ciências Naturais no Currículo do Curso de Pedagogia. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, p. 87-110, 2013.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Nuniz Rosa. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. **Textos FCC**, v. 29, p. 155-155, 2009.

HAMBURGER, E. W. Apontamentos sobre o ensino de Ciências nas séries escolares iniciais. **Estudos Avançados**, v. 21, p. 93-104, 2007.

HAZEN, R. M.; TREFIL, J. **Science Matters. Achieving scientific literacy**. New York: Anchor Books Doubleday, 1991.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

LAUGKSCH, Rüdiger C. Scientific literacy: A conceptual overview. **Science education**, v. 84, n. 1, p. 71-94, 2000.

MEGID NETO, Jorge; FRACALANZA, Hilário. O livro didático de ciências: problemas e soluções. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003.

MILLER, Jon D. The measurement of civic scientific literacy. **Public understanding of science**, v. 7, p. 203-223, 1998.

NEGRETE, Aquiles; LARTIGUE, Cecilia. Learning from education to communicate science as a good story. **Endeavour**, v. 28, n. 3, p. 120-124, 2004.

OVIGLI, Daniel Fernando B.; BERTUCCI, Monike Cristina S. A formação para o ensino de ciências naturais nos currículos de pedagogia das instituições públicas de ensino superior paulistas. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 2, p. 194-209, 2009.

PELLA, Milton O.; O'HEARN, George T.; GALE, Calvin W. Referents to scientific literacy. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 4, n. 3, p. 199-208, 1966.

SASSERON, Lúcia Helena; DE CARVALHO, Ana Maria Pessoa. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em ensino de ciências**, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2016.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

DA SILVA, Osmair Benedito; QUEIROZ, Salete Linhares. Produção acadêmica sobre a formação de professores de química no Brasil: focos temáticos das dissertações e teses defendidas no período de 2001 a 2010. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 1, p. 271-304, 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

ESCOLA *QUEER*STIONADORA: Por um currículo que problematize as supostas estruturas binárias de gênero e sexualidade

QUEERSTIONING SCHOOL: For a curriculum that problematizes the supposed binary structures of gender and sexuality

Graziela Pinho Rezende¹

<https://orcid.org/0000-0001-7854-1315>

Valéria Amim²

RESUMO

Ainda que não se discuta a respeito da diversidade de gênero e sexualidade de maneira aberta na escola, ela está presente no cotidiano dos estudantes, nos diálogos e na demarcação dos espaços físicos dessa instituição. Entretanto, ao analisarmos como os documentos norteadores do currículo citam tais questões, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebemos a prevalência da ideologia de um regime de dominação que contribui para o amoldamento da escola aos modelos hegemônicos, inviabilizando e marginalizando todos aqueles que não se encaixam no padrão cis-heteropatriarcal. Assim, o currículo também é um espaço de poder, de autoridade e de disputas ideológicas. Nesse sentido, inspirados na pedagogia queer, proposta de autoras como Deborah Britzman (1999) e Guacira Lopes Louro (2000), sugerimos uma Escola queerstionadora, na qual o currículo escolar adotaria estratégias em que estudantes seriam estimulados a questionar modelos hegemônicos e as supostas estruturas binárias de gênero e sexualidade, nos auxiliando a pensar um currículo vivo, dialógico e que potencialize as diferenças constitutivas do ser humano.

Palavras-chave: Educação. Diversidade sexual. Gênero. Currículo.

ABSTRACT

Although the gender and sexuality diversity is not discussed openly at school, it is present in the students' daily lives, in the dialogues and in the demarcation of the physical spaces of this institution. However, when we look at how the curriculum guiding documents mention such questions, from the National Curriculum Parameters (PCN) to

¹ Mestranda do Programa de Pós – Graduação em Letras: Linguagens e Representações da UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz- Ilhéus/ BA. Professora da Rede Municipal de Educação de Santa Cruz Cabralia, Bahia, Brasil. E-mail: grazielagrazy1@hotmail.com.

² Doutora em Cultura e Sociedade da FACOM/UFBA. Professora plena do curso de Comunicação Social do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, professora do Programa de Pós-graduação de Linguagens e Representações do DLA/UESC, pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Baianos Regionais – KAWÉ, Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: vamim@uesc.br.

the National Common Curricular Base (BNCC), we realized the prevalence of the ideology of a domination regime, which contributes to the shaping of hegemonic models, making unfeasible and marginalizing all those who do not fit the cis-heteropatriarcal pattern. Then, the curriculum is also a space of power, authority and ideological disputes. In this sense, inspired by queer pedagogy, proposed by authors such as Deborah Britzman (1999) and Guacira Lopes Louro (2000), we propose a Queerstoning School, in which the school curriculum adopts strategies, in which students would be stimulated to question hegemonic models and the supposed binary structures of gender and sexuality, helping us to think of a living, dialogical curriculum that enhances the constitutive differences of human beings.

Keywords: Education. Sexual diversity. Genre. Curriculum.

1. CONTEXTUALIZANDO A VIRADA DE DIREITOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

Mesmo com tantas limitações, não há como negar os resultados expressivos, nas últimas décadas, no tocante à conquista de direitos em prol da igualdade de gênero e respeito à diversidade sexual. Na metade do século XX, dois processos se desenvolveram paralelamente: o primeiro se referiu à separação entre orientação do desejo sexual e identidade de gênero; e o segundo teve relação com o processo de remoção da homossexualidade e, recentemente, da transexualidade³ dos manuais e classificações internacionais de diagnósticos e de doenças. O dia 17 de maio – Dia Internacional contra a Homofobia – relembra a data em que, no ano de 1990, a Assembleia Geral da Organização Mundial de Saúde (OMS) aprovou e oficializou a retirada do termo “Homossexualismo” da Classificação Internacional de Doenças (CID) e declarou oficialmente que “a homossexualidade não constitui doença, nem distúrbio”. Desse modo, a criação da categoria “Homossexual” e sua identificação como uma “condição” estavam ligadas às necessidades dos movimentos que, na Europa no final do século XIX, procuravam enfrentar leis que consideravam crime as relações homossexuais (FACCHINI, 2018).

O momento em que o tema gênero e sexualidade foi trazido para o debate no âmbito educacional, com foco em ações mais contundentes, corresponde ao período da história política brasileira que se inicia com a posse de Luiz Inácio

³ Termo genérico que caracteriza a pessoa que não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Por exemplo, uma mulher transexual é toda pessoa que reivindica o reconhecimento como mulher. Homem transexual é toda pessoa que reivindica o reconhecimento como homem (JESUS, 2012, p. 15).

Lula da Silva na presidência em 2003 e finda em 2016 com o *impeachment* da presidenta Dilma Vana Rousseff. Assim que foi empossado, em 2003, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva deu à Secretaria de Direitos Humanos o *status* de Ministério. Essa medida abriu precedente para algo inédito na história do país: espaço à defesa dos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no Brasil. Ainda que existissem grandes pressões da ala conservadora, diversas conquistas aconteceram e a pauta continuou a avançar no Governo Dilma Rousseff.

No entanto, mesmo nos governos populistas, os documentos norteadores dos currículos escolares caminhavam na contramão, silenciando e invisibilizando as questões de gênero e diversidade sexual. Logo, nos questionamos como um país, que mais mata LGBTQIA+ e encontra-se na quinta posição de país que mais mata mulheres no mundo, pode se furtar de aprovar normativas que promovam a problematização dessas realidades nas escolas?

Para garantir o respeito à diversidade de gênero e sexualidade, é fundamental que, para além de leis, haja mudança de pensamentos e práticas. Se observarmos a história social brasileira, temos bem marcada a sua forma dentro de uma organização patriarcal, conservadora e heteronormativa. Essa organização é parte de um contrato social que não é igual para todos e todas. Nele, as mulheres não são consideradas indivíduos de direitos nos mesmos termos que os homens. Por muito tempo, foram consideradas propriedades de seus pais, maridos e irmãos. Culturalmente, reservou-se a elas estritamente a esfera doméstica e o papel de mãe, função intrínseca, natural e inevitavelmente ligada à condição de ser mulher. No geral, esses aspectos prescrevem rígidos modelos de gênero que inspiram representações e práticas sociais desiguais e excludentes. A escola foi cooptada por esses aparelhamentos e isso se reflete, ainda hoje, no currículo e nos livros didáticos.

A educação tem um papel preponderante na elucidação desses temas e na formação crítica dos jovens. A inclusão dessas questões no currículo, de forma objetiva, seria fundamental para tratarmos naturalmente as diversidades de gênero e sexualidade e, dessa forma, combater a discriminação e a violência. Todavia, o que percebemos, a partir dos parâmetros e normativas que orientam o currículo, é que os temas gênero e diversidade sexual são citados de forma

superficial ou não aparecem, deixando a cargo do professor a escolha individual de tratar, ou não, da questão.

2. CURRÍCULO, GÊNERO E SEXUALIDADE

2.1. PCN's e Diretrizes Curriculares Nacionais

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – uma coletânea de documentos que abordam assuntos voltados a todas as áreas do ensino, com o objetivo de apoiar as discussões pedagógicas na elaboração de projetos, enfim, na reflexão das práticas educativas – abordavam como Tema Transversal a Orientação Sexual:

O trabalho de Orientação Sexual visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola. Propõem-se três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. (BRASIL, 1997, p.34).

A sexualidade aparece, nesse documento, de forma generalizada, tendo como eixos norteadores de discussão o corpo humano, as DST/AIDS e as relações de gênero, sem, entretanto, adentrar sobre o que seriam essas relações de gênero. Ao analisar o capítulo referente à Orientação Sexual, percebemos uma recorrente repetição da sigla AIDS, enquanto o termo “homossexualidade” surge uma vez, quando o documento PCN – Temas Transversais afirma que, a partir da 5ª série, a “Orientação Sexual já comporta uma sistematização e espaço específico para tratar de temas como a homossexualidade, além de prostituição, pornografia, virgindade e aborto” (BRASIL, 1997, p.88). O termo homossexualidade aparece ao lado de temas tidos como polêmicos, estigmatizados e negativizados na nossa sociedade.

Percebe-se que há uma preocupação, no ano de 1997, em estimular a escola a abordar – na órbita da Sexualidade – maciçamente a problemática da

AIDS. Vale lembrar que entre 1982 e 1989 foram registradas 148.206 mortes, em adultos, por AIDS no Brasil (REIS et al., 2007). A doença foi veiculada, em princípio, como a “peste gay”, que culminou em discriminação e violência física contra travestis e homossexuais. A temporada de caça aos homossexuais estava aberta publicamente: “A solução para acabar com a AIDS é a erradicação dos transmissores da peste gay” e “Matar veados não é homicídio, é caçada...” “Mantenha Salvador Limpa: mate uma bicha todo dia”. Essas frases foram empregadas pelo jornalista José Augusto Berbet, no Jornal *A Tarde* de 1985, em sua campanha de incitação ao ódio e ao extermínio de homossexuais (COLAÇO, 2012). Entretanto, o próprio vírus acabou atestando que a doença não se restringia ao “gueto homossexual”; para o vírus pouco importava a direção do desejo sexual, mas o contato ocorrido entre quaisquer indivíduos. Essa conjuntura justificava não somente a excessiva ocorrência da palavra AIDS, como também a reduzida, quase invisível menção do termo homossexual no documento que serviria de parâmetro para a construção dos currículos, transcorrendo apenas pelo viés da tolerância às diferenças, sem estimular práticas efetivas que levassem à problematização e mudanças de comportamento frente às discriminações.

Nesse sentido, o discurso posto nos PCN's segue construindo redes de significados que filosoficamente nos remetem ao que chamamos aqui de “oposições binárias”, como homem/mulher, feminino/masculino, verdade/erro, natureza/cultura, heterossexual/homossexual, mente/corpo, e assim por diante, conceitos que recorrentemente têm alicerçado o pensamento ocidental. É preciso, como nos diria Derrida (2001), “desconstruir” por meio de um deslocamento das oposições para além da dicotomia dualista, que é sempre hierárquica e violenta porque representa algum princípio ou ideal de presença superior, ao passo que “o outro” é tido como inferior e subordinado. Essa pseudoestabilidade, que aparentemente está posta por meio dessas hierarquias binárias, “é sempre uma supressão de algum “outro” – do que quer que seja banido para o lado “errado” do binário” (DERRIDA, 2001 p. 41).

Sobre a diversidade no currículo escolar, Silva (2010, p. 128) vai dizer que:

Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas questioná-las. Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas? Como a

construção da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder? Como a identidade dominante se tornou referência invisível através da qual se constroem as outras identidades subordinadas?. Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais?

Nota-se, no currículo, a prevalência da ideologia de um regime de dominação e exploração das minorias sociais por meio de uma sociedade cis-heteropatriarcal e do racismo estrutural. Dessa forma, o currículo também é um espaço de poder, de autoridade e de disputas ideológicas.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou, em 2010, um conjunto de Diretrizes Curriculares, com o aporte de técnicos do Ministério da Educação, representantes dos conselhos estaduais e municipais, especialistas, pesquisadores, representantes dos trabalhadores em educação que participaram dos seminários, debates e audiências públicas, com o objetivo de construir um conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica para orientar as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. O documento sistematiza os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidas na Constituição (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e demais dispositivos.

Sua análise possibilita perceber que, embora traga um discurso mais amplo para as questões da diferença – ao incluir a educação para o campo, a educação especial, indígena e quilombola – ainda silencia as questões de gênero e sexualidade, tratando-as de forma concisa, não desenvolvendo o tema como faz nas demais questões. Lideranças políticas da bancada evangélica defendem que tratar dessas questões na escola contribuiria com a confusão sobre a orientação sexual das crianças e adolescentes, levando-as à homossexualidade, bissexualidade e transexualidade. Muitos Planos Municipais de Educação (PME) seguiram o mesmo padrão, isto é, tiveram o termo “gênero” excluído do documento: o que não desautoriza os educadores de promoverem o diálogo sobre a diversidade de gênero nas escolas.

2.2. BNCC Sancionada: como a questão de gênero e sexualidade é abordada?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), diferente dos PCN (1997), que serviriam apenas de parâmetro, é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Deverá ser aplicado à Educação Básica, conforme define o parágrafo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996): indica os conhecimentos e competências que os estudantes devem desenvolver no percurso escolar.

A divulgação da 1ª versão da BNCC se dá mediante um contexto conturbado de disputas políticas exaltadas, que culminam no processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (2015-2016). Paralelo a esse cenário político, dá-se prosseguimento às políticas curriculares, em que se discute a disposição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica brasileira. Aprovada em dezembro de 2017, a BNCC foi motivo de intensos debates. Entre outras críticas sobre o processo de construção do texto – que deveria passar pelos órgãos do Legislativo e Executivo federal, mas, sobretudo, ser construído de forma democrática, considerando os interesses de diferentes grupos que compõem o campo educacional – um ponto rendeu muitos embates: o respeito à diversidade de gênero e sexualidade.

Com o argumento de que o tema criou muitas ambiguidades, já desde o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), o Ministério da Educação resolveu excluir os termos “gênero” e “orientação sexual” da 3ª versão. Na ocasião, o Conselho Nacional de Educação respeitou a decisão, comprometendo-se a, posteriormente, produzir um documento com orientações normativas sobre as temáticas. Entretanto, a promessa não foi cumprida até o momento. Com a não menção explícita dos termos, espalhou-se a ideia de que os temas não estariam contemplados na Base e, portanto, não poderiam ser abordados em sala de aula (DAHER; BANDEIRA, 2018).

A retirada dos termos “gênero” e “orientação sexual” da BNCC (2017) contrasta com o resultado da pesquisa realizada em 2017, pelo IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística), encomendada pela ONG Católicas pelo Direito de Decidir (CDD)⁴. De acordo com a pesquisa, 68% da população

⁴ Fundada em 8 de março de 1993, a CDD é uma organização autônoma de pessoas católicas e feministas. A ONG apoia-se na prática de teorias feministas para promover mudanças na

brasileira concordam que se discuta sobre gênero e sexualidade na escola. Se esse número considerar os que concordam parcialmente, o percentual aumenta para 84% do total. O assunto sexualidade também recebe a aprovação de 54% dos entrevistados que, se somados às adesões parciais, tornam-se 62% a aprovar. Somente 9% acreditam que não deveria haver aulas de educação sexual nas escolas. Se considerarmos as pesquisas do Ibope referidas, podemos apreender que a ideia de que a sociedade não quer, ou a defesa de que não é permitido tratar dos temas na escola, é, portanto, equivocada. É mais uma manobra das fileiras conservadoras para evitar o debate e, violentamente, banir e silenciar aqueles transformados em “outros”, insistindo em um discurso classificatório que veda a abertura para uma pluralidade de sexualidades.

Além disso, dois pontos devem ser considerados. Primeiro, que a BNCC (2017) é um documento criado para direcionar o ensino das escolas brasileiras. Não deve ser considerado um documento posto e acabado. Ela funciona como um norte aos objetivos de aprendizagem de cada etapa da formação escolar, mas, em hipótese alguma, podem ser ignoradas as inquietações e particularidades de cada escola no que diz respeito à metodologia, aspectos sociais e regionais. Ou seja, cada município tem autonomia para construir ou revisar seu currículo, utilizando estratégias que julgam adequadas com o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), em sintonia com a BNCC (2017). Segundo, que muito embora a BNCC (2017) tenha sido homologada com o apagamento dos termos “Gênero” e “Orientação Sexual”, a diversidade continua presente nas habilidades e competências da Base.

Ao tratar do processo de construção dos documentos curriculares, nos apropriamos, brevemente, dos estudos do sociólogo Stephen J. Ball. Para Ball (2011) há uma multiplicidade de intenções e lutas que intervêm no processo de construção dos documentos curriculares:

Ao falhar em dar conta das maneiras pelas quais a educação é incluída em um conjunto de mudanças econômicas e políticas mais gerais, pesquisadores em políticas educacionais restringem as possibilidades de interpretação e jogam os atores que vivem os dramas da educação para fora da sua totalidade social e de seus múltiplos desafios. (BALL, 2011, p. 43).

sociedade, especialmente nos padrões culturais e religiosos, trabalhando pela igualdade nas relações de gênero na sociedade e, em particular, no âmbito das religiões.

O autor não desconsidera a importância das teorias que constroem o processo das políticas educacionais, mas atenta para os problemas relacionados ao seu uso. Isto é, as produções intelectuais não podem ser moldadas em formas rígidas que acomodam conceitos a qualquer custo. As ideias e outras possibilidades de interpretações não podem ser negligenciadas nesse percurso. Destarte, os PCN's (1997), as Diretrizes Curriculares (2013) e a BNCC (1997), políticas curriculares analisadas nesse estudo, ainda que construídas com a finalidade de servir como guia para professoras/professores, não são meramente implementadas. Segundo Ball (2011), as políticas são reinterpretadas e reelaboradas na prática pedagógica de acordo com as subjetividades envolvidas.

Pesquisas reforçam a relevância de reelaborar e ressignificar as políticas sociais e educacionais, nossas práticas educativas e escolhas curriculares, considerando a inclusão da temática de gênero e sexualidade na escola. Em 2019, o Brasil registrou 141 mortes de LGBTQIA+. Esses números são monitorados diariamente pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), a partir de notícias na imprensa e denúncias em redes sociais. Os três estados com mais mortes até maio de 2019 são: São Paulo, 22 óbitos; Bahia, 14 óbitos; e Pará, 11 óbitos. A principal causa da morte é pelo uso de armas brancas (39), seguidas de mortes por armas de fogo (22), espancamento (13) e estrangulamento (8). São considerados, ainda, suicídios por motivação homofóbica: "LGBTQI+ tendem a se matar quatro vezes mais do que os heterossexuais, sendo a discriminação, a causa principal de tais mortes voluntárias" (MOTT, 2018). O suicídio de jovens tem sido uma preocupação mundial. Nos EUA, é a 2ª causa principal de morte entre 10 e 24 anos. Quando se trata do público LGBTQIA+ as estatísticas são ainda mais alarmantes, em virtude do medo de ter a sexualidade revelada e sofrer todo tipo de preconceito e violência.

Nessa perspectiva, vale pensar em quais momentos do nosso cotidiano escolar estamos contribuindo para a reprodução de modelos normativos e, conseqüentemente, para aumentar as estatísticas referidas. Quais as nossas práticas pedagógicas que reforçam modelos binários de masculinidade, feminilidade e sexualidade?

3. AS RELAÇÕES DE PODER POSTAS NO CURRÍCULO

O conhecimento tradicionalmente valorizado no currículo é o que possibilita moldar pessoas para o mercado de trabalho. Criamos máquinas! E para que esse maquinário funcione, é necessário que instituições como a escola garantam a reprodução de conceitos que promovam cada vez mais o capitalismo e sustente uma hegemonia de saber e poder. Desse modo, o currículo passa a ser o instrumento pelo qual a escola produz subjetividades, nesse caso, das classes dominantes.

Em *Microfísica do Poder*, o filósofo Michel Foucault (1979) se preocupa em compreender mais profundamente o funcionamento das relações de poder na nossa sociedade. Vai atentar para o fato de que, para compreendermos como o poder funciona numa sociedade como a nossa, precisamos ter um olhar voltado para fenômenos cotidianos, como os que acontecem na família e na escola. Ele defende que o poder não é algo que poucas pessoas detêm, mas algo que todos praticam sobre todos. Nessa perspectiva, não há subjetividade que exista fora das relações de poder, uma vez que o poder constrói os sujeitos. Assim, o que nós somos é fruto daquilo a que fomos submetidos e experienciamos no percurso de nossas vidas. O poder e suas variações e a vigilância em ambientes prisionais e escolares objetivavam controlar os comportamentos com o intuito de fabricar um perfil de indivíduos que pudessem ser inseridos na sociedade capitalista. Aos poucos, o corpo se torna força de trabalho por meio de um sistema político de domínio disciplinar e vigilância constante. A disciplina vai se aperfeiçoando para tornar os corpos dóceis, controlados e heteronormativos. Partindo desse pressuposto, o que vale a pena adquirir em termos de conhecimento é imposto aos indivíduos como se os mesmos não tivessem participação nessa construção. Eles não estão sendo consultados sobre si, tampouco sobre o que gostariam de aprender ou mesmo conhecimentos que seriam importantes adquirir, considerando suas experiências e realidades.

Com a passagem da modernidade para a contemporaneidade, esta sociedade vista por Foucault (1979) como “disciplinar” é desdobrada para um modelo de sociedade identificada por Deleuze (1992) como de “controle”. Na

“sociedade disciplinar”, o modelo do Panóptico de Bentham⁵ ilumina e domina aquele que é observado de corpo presente: *vigia e pune*. Nas sociedades de controle, a vigilância se torna virtual. A vigilância nos nossos dias é contínua, escancarada, câmeras estão por toda parte, espalhadas nos bancos, escolas, ruas, celulares. É uma espécie de reedição do Panóptico. Os *realities* são eficientes exemplos dessa vigilância, todos podem, bem como querem, vigiar e punir os observados por suas condutas. É uma espécie de introjeção à disciplina, de hábito à vigilância, ainda que não estejam sob a presença de uma autoridade que lhes submeta aos procedimentos de poder e saber.

A escola, nessa perspectiva, é um espaço que reproduz esses dispositivos disciplinares e de controle, simultaneamente. Educamos crianças e adolescentes para obedecerem a todos esses aparelhamentos de poder, sem questioná-los. Esse fazer educação se alicerça desde a produção dos nossos currículos, projetos político-pedagógicos até a seleção de textos que discutimos em sala de aula.

4. ESCOLA **QUEER**STIONADORA

Os dicionários da Língua Portuguesa concordam que o termo questionar significa pôr em dúvida, contestar, entrar em discussão. Os teóricos *queer* pactuam da ideia de que questionar e cruzar as estruturas binárias ocasionaria a destruição das relações hierárquicas, ou seja, a crença de que uma identidade é mais legítima, verdadeira, do que outra. Segundo Lauretis (2019 p. 397), o termo *queer* existe na língua inglesa há mais de quatro séculos e carregou, por todo esse tempo, significações negativas – estranho, esquisito, vulgar. No último século, após o julgamento e prisão de Oscar Wilde, a palavra *queer* foi associada com a homossexualidade como estigma. Só nos anos 1970, com o movimento de liberação *gay*, a palavra, então, se tornou motivo de orgulho e marca de resistência política. Lauretis (2019) afirma que, da mesma forma que as palavras *gay* e lésbica, *queer* era uma contestação social, antes de ser identidade. Para

⁵ O Panóptico foi um sistema de prisão circular criado pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham. Bentham estudou, segundo ele, de forma racional, o sistema penitenciário e criou um projeto no qual um observador central poderia ver todos os locais onde houvesse presos. O sistema, segundo este autor, seria aplicável a prisões, escolas, hospitais ou fábricas para tornar mais eficiente o controle daqueles estabelecimentos. Foucault utiliza o termo panóptico em sua obra *Vigiar e Punir* (1975) para tratar da sociedade disciplinar.

ela, é possível dizer hoje que uma identidade *queer* é mais radical que uma identidade lésbica ou *gay*, porque estas se tornaram mais respeitáveis e conservadoras – aspirando, por exemplo, ao casamento legal – “mas também é possível afirmar que o *queer* é apenas um gesto na direção de uma vaga antinormatividade ou identidade não convencional” (LAURETIS, 2019, p. 399).

Em Silva (2010, p. 105), temos que o termo *queer* vem sendo utilizado, historicamente, para fazer referência, de modo depreciativo, às pessoas homossexuais, sobretudo às do sexo masculino. No entanto, defende que *queer* também significa, e não necessariamente ligado às suas definições sexuais, “estranho”, “esquisito”, “incomum”. Na tentativa de contrariar essa conotação negativa do termo, o movimento homossexual coloca-o em cena novamente, todavia como uma forma positiva de autoidentificação. E, considerando o significado “estranho”, funcionaria como uma declaração política que tem o intuito de complicar a questão da identidade sexual. Isto é, por meio da “estranheza”, pretende-se perturbar a “normalidade”.

Desse modo, a teoria *queer*, seguindo a trilha da teorização feminista sobre gênero, estende a hipótese da construção social para o campo da sexualidade. Por meio do conceito de gênero, a teoria feminista tinha problematizado as definições que viam as identidades masculina e feminina como biologicamente fixas e imutáveis, dependentes de características biológicas. A teoria feminista defende que nossa identidade como homem ou como mulher não podia ser reduzida à biologia, ou que as próprias concepções do que era considerado puramente biológico, físico, estavam sujeitas a um processo histórico de construção social. Partindo desse pressuposto, a teoria *queer* argumenta que não apenas nossa identidade de gênero é socialmente construída, mas também as sexualidades:

A teoria *queer* começa por problematizar a identidade sexual considerada normal, ou seja, a heterossexualidade. Em geral, é a identidade homossexual que é vista como um problema. A heterossexualidade é uma norma invisível relativamente à qual as outras formas de sexualidade, sobretudo a homossexualidade, são vistas como um desvio, como uma anormalidade. (SILVA, 2010, p. 106).

A identidade é, ainda segundo Silva (2010), inevitavelmente uma relação definida pelo que não sou: a minha identidade dependerá sempre da definição da identidade do outro. Certos grupos sociais impõem seus significados sobre outros. Desse modo, não existe identidade sem significação e, portanto, não existe significação sem poder. Relacionando esse entendimento à questão da identidade sexual, dizemos que a definição da heterossexualidade é absolutamente dependente da definição de seu Outro, a homossexualidade. Porém, a teoria *queer* pretende ultrapassar a hipótese de construção da identidade, estremecendo o viés do possível, do aceitável e do risco de fixação que se corre na hipótese de construção social. Vale ressaltar que a intenção aqui não é afirmar uma teoria que dê conta de trazer todas as respostas dessas realidades, mas uma teoria que nos auxilie a pensar e compreender algumas questões. A teoria *queer* pretende abrir os espaços para o livre trânsito das identidades:

A pedagogia *queer* não objetiva simplesmente incluir no currículo informações *corretas* sobre a sexualidade; ela quer questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significações que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal. A ênfase da pedagogia *queer* não está na informação, mas numa metodologia de análise e compreensão do conhecimento e da identidade sexuais. (SILVA, 2010, p. 108).

A Escola *queer*stionadora, portanto, é inspirada na Pedagogia *queer*, proposta de autoras como Deborah Britzman (1999) e Guacira Lopes Louro (2000), para quem o currículo escolar deveria adotar estratégias em que os estudantes seriam estimulados a questionar modelos hegemônicos, as supostas estruturas binárias de gênero e sexualidade, e fomentar a reflexão sobre os interesses ocultos por trás dessas concepções. Por que a heterossexualidade é a única sexualidade pensável? Por que não toleramos meninos afeminados? Por que o feminino incomoda? “Se a humanidade é dividida em homem-pênis e mulher-vagina, onde estão os homens-vaginas e as mulheres-pênis?” (BENTO, 2017, p. 125). Essa discussão estaria além da simples proposta de “respeito às diferenças”, de “tolerância”, uma vez que a complicação central não habita na condição de não suportar conviver com as outras possibilidades. Na verdade,

por trás dessa cortina de tolerância, há um emaranhado de acordos sociais que precisam ser desmascarados e que acometem vidas, em especial as de pessoas trans e travestis.

Ao pensarmos o papel da escola em formar cidadãos críticos, nos encontramos, enquanto formadores, no lugar de sujeitos que provocam essa criticidade. Não pretendemos enumerar a quantidade de maneiras pelas quais essas provocações poderão ocorrer, entretanto, o ato de problematizar é ponto primeiro para mudança de pensamentos e atitudes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos curriculares estão impregnados de ideologias dominantes, bem como de um sistema político de domínio disciplinar e vigilância constante, com vistas a tornar nossos corpos acomodados, controlados. A escola e o currículo reproduzem esses dispositivos de controle quando não consideram as subjetividades humanas. Mas vale ressaltar que pais e professores podem e devem contribuir no processo de construção, revisão e questionamento do currículo.

Como visto, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais (1997) conduziam o que era importante reproduzir na escola com relação ao corpo humano e à sexualidade: a AIDS mata, portanto, o sexo deve ser controlado; os homossexuais, as prostitutas devem permanecer invisíveis ou marcados pelo estigma da perversão e da anormalidade. Balizando nossas reflexões a partir do pensamento teórico de Silva (2010), podemos ponderar que, quando privilegiamos um conceito no ambiente escolar ou destacamos uma identidade – quando há inúmeras possibilidades –, estamos envolvidos em relações ideológicas, de poder, onde nenhuma escolha é neutra.

Historicamente, as diferenças postas em oposição nos binarismos sempre foram negadas e inferiorizadas pela lógica heteronormativa, patriarcal, racista e de classes. Uma sociedade que dita a heterossexualidade como única sexualidade válida, possível e normal. Observa-se, no texto curricular, uma herança heteronormativa ao tratar sobre gênero e sexualidade. A sexualidade não deve ser compreendida apenas pelo viés das Doenças Sexualmente

Transmissíveis (DST), como observamos nos PCN (1997). A sexualidade é uma questão essencial do conhecimento, poder e identidade. O conhecimento incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os adolescentes se tornarão como seres sociais.

O chamado aqui é para colocar em xeque categorias do senso comum. Investigar aquilo que acreditamos ser imutável e natural quando, na verdade, são véus que ocultam outras possibilidades. *Queer*stionar e refletir sobre os mecanismos de poder e as “verdades” que conjecturam as diferenças tem promovido caminhos de resistência e revelado o caráter mentiroso dos binarismos que se escondem por trás das práticas fundamentalistas, biologistas – defendidas por políticos e religiosos – que legitimam alguns corpos e a outros controlam e excluem.

Para que essas questões sejam tratadas na escola, é necessário que gestores e educadores tenham uma postura ética de responsabilidade para com o “outro”, isto é, para tudo que foi e ainda é silenciado, não pensado, não questionado ou privado de verdade, de presença e de existência. Neste sentido, a educação, bem como o espaço escolar, se destaca como o lugar onde a responsabilidade ética é um requisito (BIESTA; EGÉA-KUEHNE, 2001).

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104026X2011000200016&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 29 set. 2019.
- _____. É o *queer* tem para hoje? Conversando sobre as potencialidades e apropriações da teoria queer ao Sul do Equador. Brincar de gênero, uma conversa com Berenice Bento. *Queer* o que? Ativismos e estudos transviados. *In*: Bento, B. **Transviados@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EdUFBA, 2017. p.123-146; p. 243-250.
- BIESTA, G.J.J.; EGÉA-KUEHNE, D. **Derrida and education**. Londres: Routledge, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 16 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. **Lei De Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 de junho de 2014.

BRITZMAN, Deborah. **Curiosidade, sexualidade e currículo**. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O copo educado: pedagogias da sexualidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

COLAÇO, R. Os anos sombrios da “Peste Gay”. **Blog Memórias e histórias da sexualidade**. [S.l.], 16 nov. 2012 Disponível em: <https://memoriamblogspot.com/2012/11/os-sombrios-anos-da-pestegay.html>. Acesso em: 15 out. 2019.

DAHER, J.; BANDEIRA, C. **Base Nacional aprovada, como fica a questão de gênero e sexualidade na escola?** Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/bncc-aprovada-genero-orientacao-sexual/>. Acesso em: 20 out. 2019.

DELEUZE, G. Post-Scriptum: sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, G. **Conversações**. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992. 232 p.

DERRIDA, J. **Posições**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001.

FACCHINI, R. Direitos humanos e diversidade sexual e de gênero no Brasil: avanços e desafios. **Jornal da Unicamp**, jun. 2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/direitos-humanos/direitos-humanos-e-diversidade-sexual-e-de-genero-no-brasil-avancos-e>. Acesso em 27 out. 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 1975. Portugal: Edições 70, 2013.

_____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GÊNERO E EDUCAÇÃO. Pelo direito à igualdade de gênero na escola: juntas e juntos somos mais fortes. 2016. 1 folder. Disponível em:

http://generoeducacao.org.br/wpcontent/uploads/2016/05/folder_direitoigualda degeneroescola_semmarcas.pdf, 2016. Acesso em: 26 out. 2019.

HELAL FILHO, W.; SALLES, S. Reportagem publicada desde os anos 90 revelam violência da homofobia no Brasil. **Blog do Acervo**. Brasil, 14/02/2019 Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/blog-do-acervo/post/reportagens-publicadas-desde-os-anos-90-revelam-crueldade-da-homofobia-no-pais.html>. Acesso em: 14 out. 2019.

HOFFMANN, B. **Com Lula e Dilma, direitos LGBT conquistam resultados inéditos**. Agência PT de Notícias, 10 mar. 2016. Disponível em: <https://pt.org.br/com-lula-e-dilma-direitos-lgbt-conquistam-resultados-ineditos/>. Acesso em: 22 out. 2019.

JESUS, J. G. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termo**. 2. ed. Brasília, 2012. Disponível em: <http://pt.scribd.com>. Acesso em: 15 maio 2020.

LAURETIS, T. de. Teoria *queer*, 20 anos depois: identidade, sexualidade e política. In: HOLLANDA, H. B. de (org.). **Pensamentos feministas: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 397-409.

LOURO, G. L. (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MOTT, L. **População LGBT morta no Brasil**. Relatório GGB 2018. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relat%C3%B3rio-de-crimes-contra-lgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

REIS, A. C.; SANTOS, A. M. dos; CRUZ, M. M. da. A mortalidade por AIDS no Brasil: um estudo exploratório de sua evolução temporal. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 16, n. 3, p. 195-205, jul./set. 2007. http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167949742007000300006. Acesso em: 18 out. 2019.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HIP HOP: Dialogando currículo, educação e elementos subjacentes ao movimento cultural

HIP HOP: Dialogue curriculum, education and elements underlying cultural movement

Veronica de Souza Santos¹

<https://orcid.org/0000-0002-6827-2761>

RESUMO

O texto que segue traz reflexões acerca do tratamento dado ao Movimento Cultural Hip Hop pela academia. Entende-se que o movimento ainda é massivamente tratado nos espaços legitimados seguindo uma narrativa superficial e apresentando espaçados trabalhos que discutam de maneira alargada e em profundidade o tema. Para isso, trazemos aspectos informacionais históricos que ainda são desconhecidos de muitos que se interessam pelo assunto. O desconhecimento da história do movimento permite que a disseminação de informações rasas e leva à ideia de que a cultura só se direciona à prática do entretenimento. Desmistificando isso, alcançamos a relação direta que o Hip Hop tem com a Educação, no momento em que ambos devem ser executados para atender ao mesmo fim; no entanto, ainda apresentam barreiras que sustentam e ratificam práticas preconceituosas. Por fim, propõe-se a necessidade de compreender o real espírito hip hop e fortalecer tal conhecimento para que a emancipação dos sujeitos sociais aconteça de maneira coletiva.

Palavras-chave: Movimento Cultural Hip Hop. Educação. História. Universal Zulu Nation. Comunidade negra.

ABSTRACT

The text that follows brings reflections on the treatment given to the Hip Hop Cultural Movement by the academy. It is understood that the movement is still massively treated in legitimate spaces following a superficial narrative and presenting widely spaced works that discuss the theme in a wide and in-depth way. For this, we bring historical informational aspects that are still unknown to many who are interested in the subject. Ignorance of the movement's history allows the dissemination of shallow information and leads to the idea that culture is only directed towards the practice of entertainment. Demystifying this, we achieve the direct relationship that Hip Hop has with Education, at the moment when both must be executed to meet the same end; however, they still present barriers that support and ratify prejudiced practices. Finally, it is proposed the need to understand the real hip hop spirit and strengthen this knowledge so that the emancipation of social subjects can happen collectively.

¹ Doutoranda em Língua e Cultura (UFBA), Mestre em Letras (UFBA). Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – *Campus* Porto Seguro (IFBA-PS), Porto Seguro, Bahia, Brasil E-mail: veronicasousan@gmail.com.

Keywords: Hip Hop Cultural Movement. Education. Story. Universal Zulu Nation. Black community.

1. INTRODUÇÃO

Recentemente, eu escrevi um artigo, publicado no portal do Instituto Federal da Bahia, em comemoração ao 12 de Novembro, uma data de grande importância para a comunidade hip hop e, conseqüentemente, para a população negra. Poucos são aqueles que sabem que o Dia Mundial do Hip Hop carrega um conjunto de significados que, assim como o Dia da Consciência Negra, nos remete à perspectiva de luta e anseios da comunidade negra.

Ao escrever tal artigo, foi impossível não pensar em algo que tenho desenvolvido há quase uma década: o movimento cultural hip hop como ferramenta dialógica dos princípios norteadores da Educação.

Para construir essa narrativa, desenvolvo o texto que segue em três seções para além da Introdução e das Considerações Finais, a saber: i) Histórias para falar de história, que comporta duas outras sub-seções: i1) A Universal Zulu Nation na história do Movimento Cultural Hip Hop e i2) O quinto elemento do Hip Hop e sua relação com a academia; ii) Movimento Cultural Hip Hop e educação e iii) O Movimento Cultural Hip Hop no currículo

2. HISTÓRIAS PARA FALAR DE HISTÓRIA

Este texto não se trata aqui de um relato de experiência ou um relato autobiográfico, mas peço licença para trazer alguns dados biográficos que servem de base para a reflexão que eu me proponho.

Sou oriunda da periferia de Salvador - Bahia, do bairro Pau Miúdo, e desde cedo tive contato com o movimento cultural hip hop, ainda na adolescência. Ainda que de maneira muito regrada pela severidade de meus pais, mais especialmente de minha mãe, que tinha como objetivo primeiro proteger-me dos muitos riscos que um bairro de periferia, com uma violência crescente, poderia ocasionar. Com todos os cuidados e já tendo plantada a semente da possibilidade cultural num bairro esquecido pelos poderes públicos, eu comecei a participar de algumas atividades com um grupo de rapazes do

bairro e outros bairros próximos. Formamos pequenos eventos tanto ali no bairro, quanto em outros bairros, em prol de disseminar a cultura hip hop. Fazíamos panfletos de divulgação, amadores, porém para nós e naquela época eram grande feitos, diante dos pouquíssimos recursos de que dispúnhamos. . Àquela altura, eu já ouvia muito *rap*, tanto Rio de Janeiro e São Paulo, quanto da Bahia e inspirações para pensar o lugar onde vivíamos, as condições, as pessoas e mais tudo o que o estilo nos oferecia não faltava.

Dali vieram outras participações em projetos sociais que me permitiram cada vez mais aprofundar-me no Movimento Cultural Hip Hop. Um deles o *Hip Hop com Compromisso* foi possivelmente a porta de entrada para perceber o Hip Hop como algo muito mais grandioso e para além do que o discurso raso entende como dança, música e diversão apenas. É aí que eu conheço a Universal Zulu Nation (UZN).

Antes de fechar a primeira década dos anos 2000, o DJ Chiba D, integrante de um dos grupos de rap mais conhecidos da Bahia, o Opanijé, vai me apresentar dois importantes nomes da cena cultural e personagens fundamentais na história do hip hop no Brasil: King Nino Brown e DJ TR, ambos zulus. O primeiro, à época era presidente da Universal Zulu Nation Brasil e principal representante da Universal Zulu Nation. Morador de São Bernardo do Campo (SP), ele se considera um historiador autodidata do movimento hip hop e da cultura afro. É a partir dele que a UZN chega ao Brasil. O outro, DJ TR, respeitado nome dentro do Movimento Hip Hop vai ser um dos nomes fundadores do Hip Hop no Rio de Janeiro. TR foi por muito tempo o DJ do *rapper* MV Bill. É também autor de um dos maiores registros bibliográficos brasileiros que traz de maneira completa e intensa a história do Movimento, a obra intitulada *Acorda Hip Hop: despertando um movimento em transformação*.

Ao longo de muitas conversas com ambos, a Universal Zulu Nation deixa de ser, para mim, algo apenas que conheço das leituras e se torna uma organização próxima. Como integrante zulu, eu preencho alguns formulários, executo algumas etapas e sou convidada por Nino Brown para ir a São Paulo e assim foi que em 31 de julho de 2010, eu fui nomeada Zulu Queen.

2.1 A Universal Zulu Nation na história do Movimento Cultural Hip Hop

O Hip Hop como cultura foi iniciado e nomeado por Afrika Bambaataa, no sul do Bronx. Foi Afrika Bambaataa quem juntou os 4 elementos (*DJing*, *B-Boys* e *B-Girls*, *MCing* (Rap) e *Graffiti*) e deu ao 5º elemento que era o Conhecimento, que, mais tarde ele estabeleceu Conhecimento, Cultura e Entendimento, num conjunto.

Conforme o Green Book, um dos documentos da UZN, a palavra Hip Hop foi lançada antes de uma cultura chamada Hip Hop. Dizem que LoveBug Starski, Keith Cowboy e DJ Hollywood estavam usando o hip hop em seus raps quando a Disco Rap era o fenômeno da época. Então, a palavra Hip Hop tem raízes nos MCs (Mestres de Cerimônias) da era Disco, mas é fato que toda a Zulu Nation de Afrika Bambaataa a transformou em uma cultura. Os DJs que vieram Kool DJ Herc, Afrika Bambaataa e Grandmaster Flash caíram na cultura Hip Hop.

Entre os objetivos da UZN estão: educar, desenvolver e melhorar o atual estado de espírito de adultos e jovens em todo o mundo; divulgar nossa mensagem de amor, paz e unidade entre todas as raças através de nossos caminhos e ações; preservar a cultura do Hip-Hop e todas as formas de arte criadas a partir dele e usar a música como um meio de intercâmbio e compreensão cultural; proporcionar um refúgio seguro para alimentar o gênio inerente de adultos e jovens em todo o mundo; ajudar outras pessoas a desenvolver carreiras e oportunidades, à medida que expressam seu potencial e talentos dados pela Força Suprema.

Sobre este último item é importante relatar que a UZN não faz nenhuma apologia a qualquer religião, mas acredita numa força superior criadora do Universo e de todas as coisas nele contida.

A Universal Zulu Nation é uma organização de homens, mulheres e jovens que foi fundada nos Estados Unidos por um homem negro chamado Afrika Bambaataa. Esta organização possui centenas de capítulos em todo o mundo. Seus membros, de diversas raças, culturas, nacionalidades, países e religiões acreditam em liberdade, justiça, igualdade, conhecimento, sabedoria e compreensão. Os membros da Zulu Nation desencorajam as divisões e querem ver a paz e a unidade no planeta Terra com todas as raças. Sem eles, todos enfrentamos destruição social, econômica, física e espiritual. Esta é a Universal Zulu Nation!

A organização foi fundada em 1973 no Bronx, Nova York, pelo então jovem estudante Afrika Bambaataa. Foi ideia dele usar a música para espalhar a mensagem da Universal Zulu Nation. Ele sabia que a música é universal e atravessa todas as barreiras. Assim, com o nascimento do Hip-Hop, que começou na cidade de Nova York, Afrika Bambaataa, membros da Nação Zulu e tal como muitos de seu grupo, a Soulsonic Force, Shango, Rock Steady Crew, D.S.T., Fab Five Freddy, Fase 2, Dondi e Futura 2000, começaram a viajar pelo mundo para espalhar a cultura hip-hop.

Como nos dedicamos a melhorar e elevar a nós mesmos e às nossas comunidades, todos os membros da Zulu Nation devem se envolver em alguma atividade que seja positiva e corresponda à comunidade. O Hip-Hop é o nosso veículo de expressão. É nesse contexto que a Cultura funciona como uma agência de letramento, conforme tenta evidenciar a professora Ana Lúcia Souza. A autora cunha o termo *Letramentos de reexistência* no momento em que procura “descrever o processo no qual os ativistas do movimento *hip hop* desempenham papel histórico ao incorporar, criar, ressignificar e reinventar os usos sociais da linguagem, os valores e intenções” (SOUZA, 2011, p. 36). E completa:

Os letramentos de reexistência mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica envolve as práticas cotidianas de uso de linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal.

O que Souza vai ressaltar em sua publicação é uma parcela do que foi antecipado nas *Infinity Lessons: As Regras Humanitárias da Universal Zulu Nation*, no momento em que os seus percussores entendem que, por meio do movimento cultural hip hop, “podemos aprender a escrever, produzir, comercializar, promover, publicar, apresentar e televisionar nossa própria música, para nosso próprio povo.” (Green Book, tradução própria, p. 33)²

O *Green Book* foi compilado pela Queen Sapphire e traz uma revisão das Lições Infinitas, sob a ótica dos princípios da Organização.

² No texto original: We can learn to write, produce, market, promote, publish, perform and televise our own music, for our own people. (Green Book, p. 33)

No entanto, é importante dar mérito ao olhar aguçado de Ana Lúcia Souza em evocar tal conceito permitindo uma problematização que alcança os espaços acadêmicos. Diferente do que vemos excessivamente na academia, o estudo de Souza nos convida a pensar o movimento desde dentro, na perspectiva linguística, a partir dos extratos de diálogos com integrantes diretos do movimento cultural hip hop.

Ainda hoje, vemos trabalhos que tentam academicizar a cultura pela motivação rotineira em olhar para movimento, elementos e integrantes como meros objetos. A autora consegue promover uma pesquisa que nos leva a entender, dentre outras questões,

como os participantes (do movimento hip hop) atribuem sentidos, produzem e comunicam, em interações, suas identidades de ativistas do movimento *hip hop* e como essas identidades enunciadas produzem movimentos de identificação, de diferenciação e de reposicionamentos nas interações. Souza (2011, p. 18)

E isso nos faz entender o diferencial nesse trabalho que escolhe o aspecto linguístico para que percebamos a profundidade da Cultura. No que diz respeito a pensar o Movimento Cultural Hip Hop como uma agência de letramento e atribuir uma necessária reflexão acerca dos usos sociais da linguagem, a comunidade científica e aqueles que dela usufruem os resultados de estudos e pesquisas têm um grande ganho, pois é por essa via que conseguimos romper com alguns mitos e barreiras ainda montados pelo preconceito quanto a agência e seus agentes.

2.2 O quinto elemento do Hip Hop e sua relação com a academia

Os trabalhos em torno do Movimento Cultural Hip Hop e de seus elementos devem girar em torno do propósito atribuído a partir do 5º elemento, o Conhecimento, promovido por Afrika Bambaataa.

Uma década antes de ganhar reconhecimento mundial, nos anos 70, o Hip Hop era uma celebração da vida desenvolvendo seus elementos para se estruturar enquanto movimento cultural. Por conta de sua dinâmica e seu

impulso, a cultura Hip Hop além de um ponto de partida para a elevação e mudança, tornou-se também uma indústria bilionária.

Nos anos 80, a indústria e a mídia do rap contribuem para que os termos “hip hop” e “rap” se tornem sinônimos e excluindo os demais elementos da cultura. Em razão desse equívoco, diga-se hoje, ainda cometido por muitos, dentro e fora do Brasil, a Zulu Nation promove o quinto elemento do Hip Hop, que é o CONHECIMENTO, e tenta ativamente educar as massas sobre a história e os elementos fundamentais da verdadeira cultura Hip Hop. Ainda no Green Book, Bambaataa declara:

Quando criamos o Hip Hop, esperávamos que fosse sobre paz, amor, união e diversão para que as pessoas pudessem fugir da negatividade que assolava nossas ruas (violência de gangues, abuso de drogas, auto-ódio, violência entre os descendentes de africanos e latinos). Embora essa negatividade ainda aconteça aqui e ali, conforme a cultura progride, desempenhamos um grande papel na resolução de conflitos e na promoção da positividade.

O Hip Hop é, a meu ver, um complexo e poderoso veículo para oferecer inúmeras lições. Conforme os ensinamentos de Bam, como íntima e carinhosamente o chamamos, a nós e a toda a comunidade, o grande ministro da UZN não acredita que os integrantes do Hip Hop devem ter apenas conhecimento do Hip Hop. Ele promove e prova que o Hip Hop pode e deve ser usado como um veículo para ensinar consciência, conhecimento, sabedoria, compreensão, liberdade, justiça, igualdade, paz, unidade, amor, respeito, responsabilidade e recreação, superação de desafios, economia, matemática, ciências, vida, verdade, fatos e fé.

É por esta razão que, mais do que ser *hip hoppers*, devemos ser *hiphoppas*, se nos interessa seguir os reais princípios da cultura. Ser *hiphoppa* é mais do que cantar, dançar, discotecar ou riscar. Não basta dominar qual(is)quer do(s) elementos se o quinto elemento não é reverberado nas nossas práticas de maneira contundente.

Assim como o angolano Carylson Alberto, parto do princípio de que muitos (não apenas MCs) hip hoppers não representam a cultura, uma vez que não apresentam compromisso social com a comunidade, além de não conhecer o que a cultura realmente é.

Esse texto, que vem para tecer reflexões dialógicas entre o movimento e a Educação, não teria o efeito necessário se antes não se pautasse como uma ferramenta para trazer um pouco de informação sobre os princípios da cultura hip hop e a sua importância, o que desde dentro é ainda algo original. Ainda nos falta produções que dialoguem sobre a cultura na sua essência e marcando o seu valor social. Falar da cultura, não apenas do entretenimento, explicitando seu compromisso social. E aí é importante lembrar, tal como Alberto diz que “o *beat* não define o conteúdo”

Se lembrarmos que a cultura Hip Hop carrega acrônimos significantes de Her Infinity Power Helping Opressed People, o que, em livre tradução, seria *Seu poder infinito ajudando pessoas oprimidas*, vamos resgatar que, muito antes ao entretenimento, a cultura além de emancipar, tem de ter compromisso social. E isso é algo além da diversidade, conforme listamos acima. Discutir os valores e princípios da cultura está para além de olhar para esta como mero foco observacional. Absorver e internalizar estes pontos consubstancializa o entendimento em torno do debate e a Academia ainda faz isso de maneira equivocada.

Podemos buscar os repositórios institucionais e verificar ainda um derrame de informações superficiais em torno da cultura hip hop e muitos poucos trabalhos valorizando o trato social que, desde a sua origem, é princípio precípua da sua existência. Em maior profundidade do que a percepção denunciativa das letras de rap, fazer hip hop é transformar todo e qualquer lugar onde ele chega seja enquanto agência, seja por meio de seus agentes.

3. MOVIMENTO CULTURAL HIP HOP E EDUCAÇÃO

A Cultura Hip Hop acaba, a meu ver, por influenciar a educação, na medida em que entendo esta não como uma linha de produção, mas como um acontecimento orgânico, em que a influência é exercida.

Se o espaço educacional é entendido como o local para a partilha de conhecimento, em que é possível oferecer novas perspectivas a quem está ali para dele absorver, devemos vislumbrar que todo e qualquer conteúdo ali disseminado visa à emancipação de indivíduos e à formação de sujeitos históricos crítico e reflexivos, capazes de contar sua própria história. Nessa linha,

Educação e Hip Hop se aproximam quando ambos são entendidos que existem para elevar o outro, para curar as doenças sociais e não para contribuir para adoecer ainda mais a sociedade.

Dentro do movimento cultural hip hop, quaisquer dos elementos da cultura deve ser utilizado como ferramenta para promoção coletiva e não individual, principalmente se for para exortar bens materiais. E isso exige ainda mais cuidado, por entendermos que ambos os movimentos, educacional e hip hop, têm a capacidade de mudar a mentalidade, especialmente dos jovens, através da multiplicidade artística, no intuito de contribuir para o progresso social.

A sala de aula comporta sujeitos e sujeitas que carregam consigo talentos e habilidades dos mais diferentes campos. Praticar o hip hop é possibilitar nesse espaço o florescimento dessas competências, aliado ainda hoje pela prática bancária a que muitos ainda submetem a Educação. (FREIRE, 1987, p. 33)

Não podemos limitar ou sequer dimensionar as competências desses/as jovens, uma vez que elas participam de outros ambientes e constroem seu conhecimento de mundo e, até mesmo, enciclopédico, e outros fatores por sua própria conta. Quando esses/as estudantes chegam à escola, já estão munidos de uma bagagem significativa de saberes que não pode ser silenciado, desmerecido e, principalmente, devastado pelo docente.

O processo de ensino e de aprendizagem tem de ser dialogado e, para isso, o/a professor/a deve entender que também está ali para entender e seu papel deve incluir também aproveitar a emergência dos saberes que ali transitam em prol da coletividade. E é nesse ínterim que muitos princípios são tratados, adquiridos e impulsionados vêm à tona.

4. O MOVIMENTO CULTURAL HIP HOP NO CURRÍCULO

O que reivindico aqui é que o Movimento Cultural Hip Hop deve ir para o currículo para além de análises frias de pontos superficiais do debate.

Discuti-lo no currículo e, conseqüente, em sala de aula é muito mais do que analisar de mais simplórias as profundas e vanguardistas denúncias das letras de rap ou do estilo estético e artístico da cultura. Antes mesmo desses debates que, reitero, são importantes, mas não únicos ou primordiais, devemos

levar aos/às jovens os valores pregados por quem, em sua gênese, evocou a cultura como elemento de transformação universal.

O currículo ainda esconde a subjetividade do conhecimento que existe para transformar, para (re)alinhar a sociedade. Isto porque — mesmo com as agendas políticas que muito já avançaram no debate para atendimento às maiorias minorizadas (SANTOS, 2020) — ainda está construído em bases brancocêntricas, supremacistas, europeias. Ainda vemos um currículo que não nutre a cultura e os conhecimentos africanos e afro-brasileiros, que ainda conta uma única versão da história. Que, no caso do hip hop, não o remete, por exemplo, a um fator de alteração e modificação de um ambiente, visto que foi através deles que a violência foi contida, que as gangues foram dissipadas nos bairros pobres e negros do Bronx, nos EUA.

Se o hip hop é esse agente transformador ele pode movimentar, em tal profundidade, o sistema educacional, quebrando padrões que ainda estruturam, solidificam e reforçam preconceitos e violências, a exemplo do racismo, da misoginia, da LGBTfobia, dentre outros. Muito ainda é preciso fazer, mas se não enxergamos o Hip Hop e a Educação nessa base, a ideia de mudança continua sendo uma utopia.

Nas minhas pesquisas, sobre a cultura hip hop tenho, cada vez mais, percebido a existência remota do movimento hip hop. Percebendo o seu caráter político, elementos como o *rap* têm seus vestígios no período colonial.

Ora, se não conseguimos ainda marcar nossa história nos registros legítimos, devemos traçar uma agenda que possibilite esse debate. O livro didático ainda afasta a Cultura Hip Hop de suas páginas. Não gosto do termo representatividade pelas ressalvas que tenho, mas reivindico este espaço como necessário para apontar representações do real hip hop. E o primeiro passo é falar da história.

Qual outro caminho, se não o histórico para reparar e reconhecer a importância da cultura negra e, por consequência, periférica? Reivindicar esses espaços que servem de intermediários para a educação de toda sociedade se faz mister para que outras narrativas, silenciadas, sejam evidenciadas. O fator histórico é um caminho para esse outro olhar. Uma sacudida no currículo concorre para o ingresso de outras culturas e também para deslegitimar a ideia de marginalidade, bandidagem e esvaziamento dado ainda à cultura hip hop pela

pequena parcela que ainda se considera dominante e determinante do conhecimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendo que muitas reflexões precisam ainda acontecer para a compreensão do real espírito hip hop. Academicizar o debate nem de longe é suficiente, mas levar para dentro da academia os seus elementos fundantes e entendê-los como consonantes à Educação é um caminho.

O Hip Hop enquanto cultura, além de aspectos de criação e atuação por sujeitos negros e em ambientes negros, é um saber ancestral. E, como tal, muitas marcas ainda são invisibilizadas.

Se se quer romper com os preconceitos que circundam a Cultura e esse é um dos meus propósitos enquanto hiphoppa e enquanto membro da UZN, é necessário iniciar pelos usos de espaços legitimados para divulgar tais conhecimentos, desmistificar conceitos, promover mudança. É necessário conhecer a história em sua origem e acessar fontes desde dentro da cultura. Ainda que poucos hip hoppers ocupem os bancos acadêmicos e promovam o saber que fomenta a verdadeira mensagem da Cultura, produções feitas por eles são peças que reconstituem e montam essa narrativa ainda pautada na reprodução, mais do que na necessária reconstituição. Atentem para que tal reprodução não contribua para macular a história e os princípios do movimento. Nesse sentido que entendo o conjunto de letamentos subjacentes ao Movimento, que no âmago da resistência, desvia e resgata indivíduos com histórias fraturadas pelo desprezo social.

Contemos nossas histórias para que não continuemos como antagonista ou como meros figurantes dessas prosas reais. O caminho é longo e árduo. Todavia, foi com o Movimento Hip Hop que aprendi que, quando a caminhada fica dura, só os duros continuam caminhando.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, CARYLSON. **O rappers da nova escola (maioria) não oferecem novas perspectivas a juventude**. Disponível em: <http://www.noticiario->

periferico.com/2020/01/artigo-o-rappers-da-nova-escola-maioria.html Acesso: 14 nov. 2020.

GOMES, Nilma L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEAL, Sérgio José de Machado (DJ TR). **Acorda Hip Hop**: despertando um movimento em transformação. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Verônica de. **12 de novembro no IFBA**. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/noticias/2020/artigo-12-de-novembro-no-ifba> Acesso em: 14 nov. 2020.

Universal Zulu Nation. **Green Book**: Infinity Lessons Archive 1973-2000 For the masses. Compilado por Queen Sapphire. Book #1. Material particular da Organização Universal Zulu Nation.

Universal Zulu Nation. **Constitution of the Universal Zulu Nation**. Material particular da Organização Universal Zulu Nation.

O CURRÍCULO INTEGRADO NA MODALIDADE PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: Um olhar a partir dos docentes

THE CURRICULUM INTEGRATED IN MODE PROEJA AT THE FEDERAL INSTITUTE FARROUPILHA: A LOOK FROM THE TEACHERS

Daniela Carolina Ernst¹

<https://orcid.org/0000-0002-6462-2867>

Luciano Gonçalves Soares²

<https://orcid.org/0000-0002-0779-9156>

Sandra Elizabet Bazana Nonenmacher³

<https://orcid.org/0000-0003-2735-5154>

Ana Rita Kraemer da Fontoura⁴

<https://orcid.org/0000-0003-4884-4563>

RESUMO

Apesar de diversas pesquisas educacionais apontarem a importância do Currículo Integrado (CI) para a formação de sujeitos omnilaterais, ainda existe descontinuidade entre o que se ensina e o que se pretende formar com o currículo integrado. Buscando caminhos para a superação dessas dualidades presentes na formação de Jovens e Adultos, estudantes de cursos PROEJA, desenvolveu-se essa pesquisa, realizada de maneira qualitativa com os professores de Ciências da Natureza, com o intuito de investigar possíveis caminhos para a implementação do Currículo Integrado em cursos de PROEJA, tentando identificar e entender seus processos formativos e de educação continuada, além de compreender e explicar os limites e reflexões desses professores e de seus processos dentro do CI. Os dados provenientes das análises dos documentos sobre CI Proeja foram categorizados seguindo o sistema de codificação proposto por Bogdan e Biklen (2006). Para isso, foram entrevistados 3 professores que trabalham com Ciências da Natureza no Instituto Federal Farroupilha na modalidade PROEJA: docentes de Química, Física e Biologia. Entendemos que o tempo-espaco da sala de aula constitui o âmago da implementação desse currículo e esse entendimento pode direcionar à percepção do conjunto de diferenças que dele fazem parte e assim contribuir para a sua efetiva aplicação.

Palavras-chave: Currículo Integrado. Proeja. Saberes Docentes.

¹ Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Estudante. Canoas, RS. E-mail: daniela.ernst@ufrgs.br.

² Letrólogo, especialista em Ensino de Língua Materna pela UNIJUÍ. Professor no Colégio Estadual Missões, Santo Ângelo, RS. E-mail: Igirua@gmail.com.

³ Doutora em Educação nas Ciências pela UFRGS. Professora no PROFET, Jaguari, RS. E-mail: sandranonenmacher@iffar.edu.rs.

⁴ Doutora em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ. Professora aposentada do IFFAR. E-mail: anakfont@gmail.com.

ABSTRACT

Although several educational researches point out the importance of the Integrated Curriculum (CI) for the formation of omnilateral subjects, there is still a discontinuity between what is taught and what is intended to be formed with the integrated curriculum. Searching for ways to overcome these dualities present in the formation of Youth and Adults, students of PROEJA courses, this research was developed, carried out in a qualitative way with teachers of Natural Sciences, in order to investigate possible paths for the implementation of the Curriculum Integrated into PROEJA courses, trying to identify and understand their training and continuing education processes, in addition to understanding and explaining the limits and reflections of these teachers and their processes within the CI. The data from the analysis of the documents on CI Proeja were categorized according to the coding system proposed by Bogdan and Biklen (2006). For this, 3 professors who work with Natural Sciences at the Federal Institute Farroupilha were interviewed in the PROEJA modality: We understand that the classroom's time-space is the core of the implementation of this curriculum and this understanding can lead to the perception of the set of differences that are part of it and thus contribute to its effective application.

Keywords: Integrated Curriculum. Design. Teaching Knowl.

1. INTRODUÇÃO

Mesmo que pesquisas educacionais apontem a importância do currículo escolar na formação dos sujeitos (DEL PINO; VIEIRA; HYPOLITO, 2009; SILVA, 2011), existe descontinuidade entre o que é trabalhado nas escolas e o cotidiano dos sujeitos diversos que estão nelas inseridos. Esta descontinuidade é ainda mais marcante na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (VILAR; ANJOS, 2014).

Os Institutos Federais (IFs), de acordo com sua lei de criação, são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Uma das suas principais metas é garantir o acesso e a permanência de estudantes, em especial os estudantes histórica e socialmente excluídos, como os que fazem parte do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio (PROEJA), tendo em vista que a educação privou e ainda priva a classe operária do domínio das ciências, da cultura em geral e de diferentes aspectos para a compreensão do meio e de si. Essa descontinuidade precisa ser superada para dar lugar à escola unitária, com formação omnilateral, articulando os princípios da EJA com a formação integral dos sujeitos.

O documento base do PROEJA, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), aponta algumas concepções e princípios que devem ser balizadores do programa. Talvez a principal seja romper com a dualidade entre ensino científico e ensino técnico e, assim, se propõe que o programa se desenvolva a partir do Currículo Integrado. Nesse sentido, a proposta do PROEJA ultrapassa o tecnicismo, auxiliando-os a serem críticos e reflexivos, portanto cidadãos completos (FRIGOTTO, 2012). De acordo com Lottermann, Hames, Rosmann (2016), o desafio consiste em introduzir ações capazes de construir um caminho que leve ao ensino integrado, ou seja, planejamento de ações que propiciem um itinerário formativo em que o aluno possa perceber que o conhecimento liga-se a um todo, complexo e vinculado às subjetividades que atravessam a todos nós.

Nessa perspectiva de superação das dualidades presentes na formação de Jovens e Adultos, estudantes de cursos PROEJA, pretendeu-se desenvolver a pesquisa base para a escrita deste artigo, a fim de descobrir possíveis caminhos para a implementação efetiva desse projeto. Para isso, o presente trabalho objetivou acompanhar os processos de definições do currículo integrado do Proeja que acontecem em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Farroupilha (IFFar), a partir dos olhares dos docentes da área de Ciências da Natureza que atuam nessa modalidade de ensino e no curso de Edificações PROEJA. Assim sendo, delimitamos como problema da pesquisa: identificar, a partir da perspectiva dos professores de Ciências da Natureza que atuam em um curso PROEJA, caminhos possíveis para a implementação do Currículo Integrado.

A pesquisa foi desenvolvida de maneira qualitativa. Iniciou com a leitura de alguns documentos, tais como o documento base do PROEJA e Projeto Pedagógico do Curso e teóricos que problematizam a relação Educação e Trabalho. Além disso, foram realizadas observações de aulas e os planejamentos, e também uma entrevista, dos três professores da área de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) de um campus do IFFar que atuam no curso de PROEJA, buscando identificar e entender seus processos formativos e de educação continuada, compreender e explicar os limites e reflexões dos professores e de seus processos dentro do CI.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

É impossível que se entenda a constituição do CI dentro dos cursos Proeja integrados ao Ensino Médio nos Institutos Federais sem referência à dualidade histórica presente na educação brasileira e de como o conhecimento sempre foi utilizado para a implantação de castas sociais e como essa elitização da educação perpassa os tempos e perdura até hoje: ainda existe essa dicotomia entre o que seria apropriado para a classe trabalhadora aprender e o que é de direito da classe dominante. A compreensão do CI só tem sentido a partir do contexto histórico-cultural de luta por um ensino unitário, que compreende o trabalho como princípio educativo e que preze, acima de tudo, por uma educação emancipatória dos sujeitos nela acolhidos.

Nessa perspectiva e de acordo com Hypólito (2002), observa-se que a concepção dos projetos pedagógicos e dos currículos, no decorrer das últimas décadas, tem acompanhado as reformas neoconservadoras, sob a forma de uma proposta curricular que prioriza a relevância que conteúdos escolares possam ter para o mercado do trabalho e não para o mundo do trabalho.

No que tange à organização do trabalho docente, observa-se, ainda, que o ato de ensinar e a subjetividade do professor sofreram profundas mudanças, com as novas formas de controle empresarial (DEL PINO; VIEIRA; HYPOLITO, 2009). Hoje, vivenciamos as novas exigências importadas do campo produtivo para que se atenda o interesse do mercado e assim precisa-se que a classe operária adquira conhecimento científico, mas esse interesse, de acordo com Gramsci (1978), deve-se à necessidade de suprir as relações capitalistas de produção e, portanto, a escola se compromete em uma formação tecnológica/científica mais adequada à cultura industrialista, por isso o discurso educacional torna-se multifacetado.

De acordo com BERNSTEIN (1990), um discurso cada vez mais “especializado” e fragmentado, ocasionando rupturas entre aquele que conhece e aquilo que é conhecido. Como se o conhecimento e os conhecedores não ocupassem o mesmo espaço, desumanizando a educação. A partir desse contexto, entende-se que a concretização do Currículo Integrado (CI) precisa

passar pela formação docente daqueles que atuam nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Schulman (2005) procurou definir os contornos da pedagogia própria de cada profissão. Segundo o autor, há sempre uma síntese de três aprendizagens: uma aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como um profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um profissional; e uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética.

A partir das palavras de Schulman, para que a verdadeira efetivação do CI se torne possível, demanda-se dos docentes que dela participam uma postura ética e comprometida com a transformação social a partir do engajamento e entendimento das desigualdades historicamente vivenciadas pelos trabalhadores-alunos da Educação de Jovens e Adultos, tanto em termos sociais, quanto em relação ao acesso e permanência na escola. De acordo com Moreira e Candau:

[...] como intelectual que é, todo(a) profissional da educação precisa comprometer-se com o estudo e com a pesquisa, bem como posicionar-se politicamente. Precisa, assim, situar-se frente aos problemas econômicos, sociopolíticos, culturais e ambientais que hoje nos desafiam e que desconhecem as fronteiras entre as nações ou entre as classes sociais (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 42).

Consideramos a possibilidade de existirem práticas pedagógicas mais adequadas ao projeto de ensino integrado, mas recusamos a ilusão de haver uma única forma de promover a integração parte-todo, teoria-prática e ensino técnico e profissional, no ensino médio.

Muitas vezes os professores tomam como referência, ao selecionar o conteúdo e as estratégias de ensino, as suas próprias trajetórias como estudantes. Isso dificulta o processo, ao considerar a possibilidade de um único método ser válido para todas as situações de ensino integrado seria um equívoco, pois há uma miríade de procedimentos que, em função da matéria, dos alunos e das finalidades educacionais específicas, podem favorecer a ampliação da compreensão do mundo, como propõe o projeto de Ensino Integrado (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

Esse entendimento precisa tornar-se aliado do desenvolvimento profissional de professor, uma opção política e ética de transformação social através da educação (GRAMSCI, 1978). A escola tornar-se-ia, assim, um local onde os educadores e as educadoras, junto com os educandos, se sentiriam partícipes de um projeto capaz de transformar a realidade, com alternativas que possibilitam melhorias para os próprios sistemas de suas vidas, de contínuas decisões, retornos, avaliações e diferentes reflexões.

O profissional que atua no PROEJA precisa estar consciente acerca do seu papel social, atuando nessa modalidade de Educação de Jovens e Adultos trabalhadores e, principalmente, como sua prática, bem como os conhecimentos selecionados para trabalhar com esse público-alvo, podem permitir que esses sujeitos explorem diferentes sentidos e outras formas de estar no mundo, além de refletirem sobre suas posturas em relação a si e as contribuições que têm oferecido às comunidades onde estão inseridos, auxiliando-os a serem cidadãos críticos e capazes de influenciar e de promover mudanças.

Para Arroyo (2006), priorizar nos processos de educação escolar as relações sociais na escola pode significar que, assim como reconhecemos que o trabalho conforma o ser humano, o trabalho, as práticas, os rituais, na escola, formam os educandos e os educadores.

2.1. Educação e Trabalho

A humanidade sempre esteve diretamente ligada ao trabalho e o último só existe em função do homem, que, ao longo de sua história, a fim de sobreviver, precisou criar formas de produção, instrumentos e métodos para seu sustento. Saviani defende que o homem, enquanto ser natural, para existir é obrigado a produzir sua vida e sua subsistência. Diferentemente dos outros organismos que se adaptam à natureza em si, os seres humanos agem sobre a natureza, transformando-a em relação às suas necessidades, e isso é conhecido pelo nome de trabalho (SAVIANI, 2007).

Simultaneamente à evolução humana, evoluíram também as relações. Ao longo da história, os humanos passaram a organizar-se em comunidades, praticando a agricultura, criação de animais e construção de instrumentos que

facilitam essas atividades. Engels chegou a afirmar que “O trabalho criou o próprio homem” (1999, p.4). Graças a essa capacidade de pensar, a espécie humana foi aprendendo com seus erros e com isso realizando mudanças em seus hábitos de vida.

Tudo muda com o surgimento da propriedade privada. Quando surge a possibilidade de uns viverem do trabalho dos outros, por exemplo os proprietários de terra fazendo uso do de escravos e pequenos agricultores. Essa dicotomia se estende até os dias de hoje e, apesar da resistência dentro dos movimentos sociais e dos espaços escolares, ela ainda não foi completamente superada.

Neste contexto, faz-se necessário uma educação que propicie aos sujeitos conhecimentos básicos que os preparem para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho, para a cultura, pluralidade e cidadania, para que estes sujeitos se sintam inseridos e participem das tomadas de decisões e da vida social e política de seu país. Uma educação integral que prima pela formação humana em todas as suas dimensões.

Porém, por muito tempo, negou-se aos sujeitos das classes operárias o acesso a uma educação composta de possibilidades de desenvolvimento cultural, científico e emancipatório. Somente na última década, com as políticas educacionais dos governos de esquerda, é que se começou a pensar a educação profissional de Jovens e Adultos Trabalhadores como um direito social subjetivo. Essa perspectiva inclui a oferta de uma educação básica de qualidade, pois sem essa estaríamos ainda negando a esses sujeitos as condições mínimas de compreensão dos aspectos da evolução do mundo, de suas relações da ciência e de seus processos e, portanto, de acordo com Frigotto:

Nesta concepção, o trabalho se constitui em direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, tem a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de promover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho dos outros (FRIGOTTO, 2012, p.60).

Contemplar o trabalho como princípio educativo é fundamental quando propomos um Currículo Integrado e, desta forma, estes dois pressupostos devem balizar as práticas pedagógicas nos cursos de formação profissional que visem à formação integral e à constituição de cidadãos comprometidos com uma sociedade justa e harmônica.

2.2. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de Jovens e Adultos

Através do Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, e denominado inicialmente como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, cria-se o PROEJA, que visa basicamente à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, para atender sujeitos historicamente excluídos e marginalizados pela mão do capital.

O Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, trouxe diversas mudanças para o programa, dentre elas a sua abrangência, admitindo-se instituições estaduais, municipais e particulares, e passando a denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Porém, mesmo que as políticas públicas tenham se voltado para uma camada historicamente excluída do processo educacional, fazendo com que a formação básica deixe de ser elitizada, essa ainda não é eficaz, porque só o acesso não é capaz de dar conta do saber ler, escrever e do saber fazer, porque infelizmente os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais elitistas diferentes das dos alunos, produzindo o fracasso escolar e a chamada evasão.

Trabalhar com Currículo Integrado possibilita que o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem venha somar os conhecimentos científicos aos empíricos, trazidos pelo aluno, oportunizando outra visão de mundo, onde sentir, ser e estar se torna processo de busca por uma vida mais digna para si e para os outros. Com isso, o CI propõe o fim da dualidade de classes historicamente produzidas e impostas pelo sistema educacional. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a oferta de um ensino técnico integrado ao médio, com

base unitária, emancipatória, perpassa as diferentes realidades. Dessa forma, traz-nos para a vida, para a efetivação da política, do domínio dos diferentes fundamentos científicos e tecnológicos e dos processos de produção, com capacidade de entendimento aos sujeitos que dela participam.

Mas como trabalhar isso dentro da presente realidade extremamente desastrosa e ainda aliada a essa caótica conjuntura política e social pela qual o país está passando? Como fazer isso em um país tão grande que boa parte da população tem necessidades primárias que são reais e mais urgentes do que aprender e de se tornar crítico e reflexivo? Como pensar em CI com o trabalho enquanto princípio educativo na contemporaneidade, onde vivenciamos o trabalho com suas condições precárias e degradantes, com as terceirizações em massa, perda de direitos historicamente adquiridos pós golpe de 2016.

Na medida em que, mesmo que o Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007) apresente os pressupostos teóricos desta modalidade de ensino, ainda está distante de propor alternativas para a construção de um Currículo Integrado. O documento afirma, contudo, que a elaboração desse tipo de currículo deve ser tarefa desenvolvida por meio de discussões, debates e experiências que enriquecem as bases da reflexão. A afirmação de Silva (1999) de que se o currículo nos produz, nós também o produzimos assim como uns os outros, nunca foi tão importante para entender os estes processos.

Por isso, precisamos partir do princípio de que todo e qualquer trabalho que se queira implantar na rede pública depende dos professores, e das diversas relações que se estabelecem no ambiente escolar e com a comunidade escolar. Portanto, precisamos entender como o professor produz sua existência/saberes de docente e quais as condições necessárias para essa produção.

O PROEJA torna-se, assim, prolífico território para pesquisa, por ser um campo novo da Educação, pode e deve promover o desenvolvimento de metodologias e materiais didáticos e experimentações pedagógicas em sala de aula, e ninguém melhor do que os docentes que atuam e se constituem nessa modalidade de ensino para fazê-lo, compartilhando suas angústias, dúvidas, mas, principalmente, quais seriam as possíveis soluções.

3. A PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida de maneira qualitativa e envolveu professores de Ciências da Natureza de um IF (IFFar) e pretendeu identificar e entender seus processos formativos e de educação continuada, além de compreender e explicar os limites e reflexões dos professores e de seus processos dentro do CI (BOGDAN; BIKLEN, 2006; LUDKE; ANDRÉ, 2013). Essa ação requer do pesquisador uma metodologia híbrida, que conceba como fundamental e relevante o contexto em que ocorrem a construção e a reconstrução do conhecimento dos sujeitos, pois suas concepções e socializações são decorrentes de suas histórias de formação (BEDIN; DEL PINO, 2014). Os dados provenientes das análises das entrevistas serão categorizados seguindo o sistema de codificação proposto por Bogdan e Biklen (2006).

Quadro-Síntese 1: Perguntas norteadoras, objetivo específico e categoria de análise.

Questão	Objetivo Específico	Categoria de Análise
Você tem conhecimento como ocorreu o processo de construção do CI Proeja no curso que você atua?	Analisar de que forma ocorreu a construção do CI Proeja nesse campus	Condições em que o CI foi construído
De que maneira são selecionados os conteúdos das Ciências da Natureza para trabalhar em suas aulas?	Analisar quais foram os critérios para essa seleção e se eles abordam a interdisciplinaridade	Critérios de seleção
Delimitar as dificuldades para trabalhar na perspectiva do CI e como os professores de Ciências da Natureza dos IFs concebem esses processos formativos.	Que lacunas eles têm na própria formação, e quais os caminhos possíveis na perspectiva deles para minimizar essas lacunas para um trabalho com CI/interdisciplinaridade.	Delimitar dificuldades e as lacunas nos processos formativos dos docentes e apontar as possíveis soluções.

Fonte: Os autores (2020).

Para manter a identidade dos respondentes da pesquisa, optou-se por nomeá-los da seguinte forma: *F*, *Q*, *B*; para um melhor entendimento das perspectivas desses professores, optou-se pela transcrição literal de suas respostas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados desta pesquisa permite inferir sobre a importância da formação inicial e da constante reflexão dos docentes que atuam no PROEJA, portanto com público-alvo de adultos trabalhadores, como será possível observar na sequência deste artigo. A seguir, apresentamos e analisamos as falas transcritas com os depoimentos dos docentes que atuam na área de Ciências da Natureza nesta modalidade de ensino. Em relação às perguntas que versaram sobre as suas participações no curso, seleção e organização de conteúdos e suas dificuldades pedagógicas, as respostas foram organizadas em modelo de *Quadro Síntese 2: Respostas*.

Quadro-Síntese 2: Respostas.

Docente	Participou ou teve conhecimento do processo-Implantação do CI Proeja?	De que maneira são selecionados os conteúdos das Ciências da Natureza para aulas?	Quais foram os critérios para essa seleção dos conteúdos?	Quais as dificuldades para trabalhar na perspectiva do CI?	Quais os saberes docentes construídos por eles ao longo dos anos trabalhando com esse público EJA/PROEJA?
B	Não.	Busco sempre a realidade e o interesse dos estudantes,		B	Não.
	A integração com a atividade profissional, a qual eles estão buscando nos cursos da instituição.	É necessário muito estudo e alinhamento entre os docentes da área. Bem como incentivo pela parte da gestão proporcionando			A integração com a atividade profissional, a qual eles estão buscando nos cursos da instituição.

		espaços de discussão e estudo. Na minha formação não tive nenhuma disciplina que tratasse sobre estes assuntos, tudo o que aprendi foi na prática e nos estudos realizados por vontade própria.			
	Trabalhando com essas turmas aprendi a ser mais humana (humanização), desenvolvi a habilidade de transpor os conteúdos para a vivência dos estudantes.				Trabalhando com essas turmas aprendi a ser mais humana (humanização), desenvolvi a habilidade de transpor os conteúdos para a vivência dos estudantes.

Fonte: Os Autores (2020).

Quando questionados a respeito da sua participação e do conhecimento acerca da construção do projeto pedagógico de CI PROEJA na instituição, obtivemos respostas muito semelhantes dos três sujeitos entrevistados. Ao responder a esse questionamento o sujeito Q é o único que respondeu muito mais do que um não, e explica que, mesmo não sendo docente da instituição na data, ao adentrar no campus e saber que faria parte da equipe que trabalha nessa modalidade de ensino, fez questão de saber como o documento foi construído, conversando com colegas a respeito da sua implementação.

Em relação à seleção dos conteúdos das Ciências da Natureza, os docentes B e Q apresentaram respostas que se aproximam, quando demonstram preocupação e respeito envolvidos com a construção autônoma dos sujeitos, considerando seus prévios saberes, sua cultura, seus diferentes contextos sociais, assim como os conhecimentos empíricos e sua individualidade. Apontaram que essas experiências e vivências podem ser transformadas em conhecimento e investigações científicas, valorizando assim os processos de socialização que, via de regra, são, muitas vezes, esquecidos durante o processo de ensino/aprendizagem do ensino de Ciências da Natureza, em especial na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos Trabalhadores.

O que corrobora com a visão de Demo, quando define aprendizagem como “processo dinâmico, complexo, não linear, de teor autopoiético, hermenêutico, tipicamente interpretativo, fundado na condição de sujeito que participa desconstruindo e reconstruindo conhecimento” (2004, p.60). Essa aprendizagem reconstrutiva é importante porque nos desafia reconstruir o conhecimento pelo processo educativo, porque aprendemos a partir do que já tínhamos apreendido.

Quando questionados sobre quais dificuldades encontram para trabalhar na perspectiva do CI e como eles, enquanto docentes de Ciências da Natureza dos Institutos Federais, concebem esses processos formativos, suas lacunas de formação e que caminhos apontam para solucionar possíveis problemas, obtivemos as seguintes respostas.

Só os professores de B e Q apontaram o que, segundo eles, seriam suas próprias falhas, durante as suas formações. Explicaram que, durante seu processo formativo, não foram oportunizadas situações de aprendizagem para trabalhar com EJA/PROEJA e principalmente CI, o último só tendo sido experienciado pelos docentes quando no seu ingresso no Instituto Federal de Educação, e tampouco receberam esse tipo de informação ao ingressar nos IF, algo que, segundo esses profissionais, seria importante. Pensamento que se aproxima de Gatti (2017, p. 723), quando afirma que “pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais”.

O docente F, acredita que não haja lacunas na sua formação que possam gerar dificuldades para trabalhar de forma integrada, ou com o CI. Esta perspectiva diverge da manifestada pelos outros dois colegas da área. Contudo, historicamente, é possível reconhecer uma série de condições na organização dos cursos de formação inicial de professores que se concretizam como situações fragmentadoras do processo de formação docente que geram dificuldades na concretização das práticas pedagógicas integradoras. Portanto, a resposta do docente F nos surpreendeu e nos levou a questionar: teria ele tido uma formação distinta dos demais ou uma seria uma visão simplista de interdisciplinaridade e integração?

Quando questionados acerca dos critérios para essa seleção dos conteúdos a serem trabalhados e quais critérios abordam a interdisciplinaridade, as respostas movimentam-se por fluxos de proximidade. Os docentes entendem a importância da integração. Os docentes B e Q têm respostas muito próximas: B afirma a importância da integração (entre os saberes propedêuticos) com a atividade profissional na qual estes sujeitos do PROEJA estão inseridos. O docente Q aponta a necessidade de se estudar os projetos pedagógicos de curso, assim como outros documentos, definição das possíveis abordagens dos diferentes conteúdo a serem trabalhados, apontando que as Ciências da Natureza perpassam questões relacionadas ao ambiente, saúde e tecnologia.

Apesar de há mais de três décadas se debata sobre as bases teóricas do currículo integrado, ainda assim essas mesmas bases teóricas nem sempre são bem compreendidas. Nas falas dos docentes de Q e B fica evidente a sua preocupação em debater CI em espaços de discussões, que podem e devem ser oportunizados pela gestão dos Institutos, assim como tempo de planejar em conjunto. O que chama atenção, na fala dos professores de B e Q, é que eles entendem como desafio essas preocupações de dar significado ao que se ensina. De acordo com Libâneo (1994), a aprendizagem escolar tem um vínculo com o meio social que circunscreve não só as condições de vida dos sujeitos aprendentes, mas as relações que eles estabelecem entre a escola, estudo e a percepção e compreensão das matérias.

Ainda na fala do professor de Q, percebemos sua preocupação com a formação social desses sujeitos e da sua convicção, que através das práticas

pedagógicas seja possível formar sujeitos sociais, críticos, reflexivos e participantes das tomadas de decisões em uma sociedade pensante, já que:

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. (VÁZQUEZ apud SAVIANI, 2003, p. 73)

Quando questionados a respeito dos saberes docentes construídos por eles ao longo dos anos trabalhando com esse público EJA/PROEJA, os três docentes enumeraram o que, a partir das suas perspectivas, foram os saberes docentes acumulados ao longo de suas caminhadas, em especial trabalhando com a modalidade de ensino de jovens e adultos trabalhadores. O docente B refere-se à humanização, que aqui poderíamos entender como empatia, que é basicamente colocar-se no lugar do outro e assim transpor os conteúdos para a vivência desses sujeitos. O docente Q segue a mesma linha e entende que o ponto de partida deve ser sempre o conhecimento empírico de cada um. O professor F percebe sua construção de saberes docentes a partir das experiências de trabalho enquanto fundamento do saber, e foca os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e das competências profissionais, tendo em vista que nenhum profissional ou estudante de qualquer área consegue aprofundar seu saber, se esse conhecimento não tiver significado e se não fizer sentido.

Sabemos que haveria um número maior de reflexões e problematização, a partir das falas dos docentes, acerca da temática. Essa escrita é apenas um fragmento de pesquisa que não se reduz aos autores do artigo, mas a um coletivo de profissionais, docentes, técnicos e estudantes que se reúnem periodicamente, para estudar sobre o CI.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa proporcionou uma gama de experiências e de sentidos. Pudemos observar as aulas dos docentes, ouvi-los e conhecer alguns dos desafios (que são muitos) enfrentados quando se trabalha na Modalidade de

Ensino de Jovens e Adultos Trabalhadores, em especial na modalidade PROEJA.

As experiências dos docentes aqui relatadas fortalecem a ideia de que precisamos pensar, em especial, o Currículo Integrado para os sujeitos do PROEJA, com metodologias que sejam significativas para eles e que levem em conta suas especificidades e suas trajetórias, contextualizadas com seu cotidiano, produzindo assim os conhecimentos científicos necessários.

Discutir Currículo Integrado no Proeja e entender o significado dessa proposta, suas bases, seus processos históricos; pensar e organizar as aulas em conjunto sempre que possível e primar pelo planejar a partir do que os alunos já sabem, pode tornar o processo mais significativo e mais propenso a ser internalizado por esses sujeitos. Dar significado é um dos caminhos apontados pelos docentes e, portanto, entende-se que o Currículo Integrado precisa, também, ser significado para os docentes.

As Ciências da Natureza estão mais próximas da realidade desses sujeitos do que eles mesmo imaginam e devem ser trabalhadas interdisciplinarmente (Química, Física e Biologia) e com outras disciplinas que compõem o currículo escolar, como História, Filosofia, Artes, Português.

É também importante lançar um novo olhar sobre as propostas político-pedagógicas das escolas e que estas estejam muito bem alicerçadas sobre uma proposta pedagógica crítica e que desafie os docentes a pensar criticamente a realidade social dos sujeitos, que são o público desse tipo de modalidade educacional. Trabalhar Currículo Integrado é entender que a efetivação do mesmo precisa de investimento na formação continuada dos docentes, com processos reflexivos de suas práticas e conteúdos. Uma escola e um ensino que seja fluído, que não contemple a estagnação e, portanto, compreende educadores críticos reflexivos e não conformistas com a realidade.

A sala de aula é o local que permite ao docente diagnosticar as fragilidades sociais e educacionais e se preparar para adaptar, aproximar a teoria da prática, pensar a atividade docente e se autoavaliar, identificar as suas próprias lacunas e fragilidades e transformar essa situação.

Essa pesquisa reforça nossa posição de pensar a Educação, e principalmente o Currículo Integrado, a partir do olhar dos docentes que nele

atuam, de construir espaços de construção de discussões sobre o CI e nossas próprias práticas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. L.,FRIGOTTO, G. Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. **Revista Educação em Questão**. Natal, 38, p.61-80, 2015.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BECKER, F.. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BEDIN, E.; DEL PINO, J. C. A visão discente sobre o currículo: Avanços no Ensino Médio Politécnico. In: **Seminário Internacional de Educação em Ciências, SINTEC**. Anais do III Seminário Internacional de Educação em Ciências, 2014.

BERNSTEIN, B. **The structuring of the pedagogic discourse**: class, codes and control. London: Routledge, 1990.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto editora, 2006

BRASIL. **Documento Base PROEJA**. Brasília: MEC, 2007.

DEL PINO, M. A. B.; VIEIRA, J. S.; HYPOLITO, Á. M. Controle e intensificação do trabalho docente: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M.A.M. (Org.). **A Intensificação Trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, p. 113-133, 2009.

DEMO, P. **Aprendizagem no Brasil**: ainda muito por fazer. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Riolendo Castigat Mores, 1999.

FRIGOTTO, G.. **Qualidade e quantidade da educação básica no Brasil**: concepções e materialidade. Rio de Janeiro, 2012. (Texto impresso).

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs) **Ensino Médio Integrado- concepções e contradições**. 3ed. São Paulo: Cortez,2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429/17739> . Acesso em 18/06/2018.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LOTTERMANN, O.; HAMES, C.;ROSMANN, M. A. Currículo Integrado na Educação Profissional de Nível Médio: o curso técnico em Agropecuária no Instituto Federal Farroupilha. In: Hames, C.; Zanon, L.; Pansera-de-Araújo, M. C. **Currículo Integrado, Educação e Trabalho: saberes e fazeres em interlocução**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2016. p. 91-106.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: epu, 2013.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n.32, p. 152-180, jan/abr 2007. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12n34/a12v1234.pdf acesso em 15/11/2018.

SCHULMAN, L. S.. **Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher**. 15(2), 4–14, 2005.

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

_____. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VILAR, J. C. ; ANJOS, I. R. S. Currículo e práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Espaço do Currículo** (Online), v. 7, p. 86-96, 2014.

O LETRAMENTO, A CRITICIDADE E O LETRAMENTO CRÍTICO

THE LITERACY, THE CRITICITY AND THE CRITICAL LITERACY

Geraldo Emanuel de Abreu-Silva¹

<https://orcid.org/0000-0002-6619-2733>

RESUMO

O Letramento Crítico é um termo que faz parte de diversos estudos que tangem ao ensino da leitura no Brasil e no mundo e compreendê-lo é de suma importância para práticas docentes que se pretendem críticas. Desta forma, este estudo propõe uma revisão sobre suas origens e a junção do Letramento com os estudos críticos que, sob a perspectiva deste artigo, visam a alcançar altos níveis de leitura cujo foco está na formação de cidadãos críticos e autônomos. Assim, neste artigo, foi elaborada uma revisão bibliográfica sobre estudos proeminentes do Letramento, sobre suas versões fraca ou modelo autônomo e forte ou ideológica, tocando as influências dos estudos da Escola de Frankfurt, dos estudos de Paulo Freire e da Análise Crítica do Discurso para a formação do que se entende por Letramento Crítico, na pesquisa em tela. Isso possibilitou construir um marco teórico bastante importante e representativo para o entendimento do termo e, não menos importante, oferecer um estudo que possa servir aos professores que se interessem pelo tema um material de consulta.

Palavras-chave: Letramento Crítico. Criticidade. Leitura. Tarefas Críticas.

ABSTRACT

The Critical Literacy is a term that compounds several studies that concerns to the teaching of reading in Brazil and in the world, is very important understand it for the critical teaching practices. Thus, this study proposes an overview of its origins and the combination of the Literacy and the critical studies that, from the perspective of this article, aims to achieve high levels of reading whose focus is on the formation of critical and autonomous citizens. In this article, a bibliographic review about prominent studies of Literacy, on its weak or autonomous and strong or ideological versions, passing through the influences of the Frankfurt School and Paulo Freire's studies and Critical Discourse Analysis for the formation, what is meant by Critical Literacy in this research. It was possible to build a very important and representative theoretical framework for understand the terms and, not least, to offer a study that can serve for the teachers who are interested in the subject with reference material.

Keywords: Critical Literacy. Criticity. Reading. Critical Tasks.

¹ Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor bolsista CAPES (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: gemabreu@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte de um estudo mais amplo que tem como foco o desenvolvimento da capacidade leitora baseada em perspectivas críticas de construção de significados, para tanto estuda-se o eixo teórico do letramento crítico que, para os efeitos da pesquisa em tela, é o ponto de chegada de leituras bem-sucedidas que são elaboradas após o uso concomitante de distintas dimensões do conhecimentos, por exemplo os conhecimentos socioculturais, expectativas de mundo dos leitores, conhecimentos léxico-linguísticos, construção das inferências etc. (ABREU-SILVA, 2018). Neste trabalho, buscamos oferecer um panorama sobre o conceito de Letramento Crítico que, ao longo do tempo, acabou distanciando-se dos professores em suas práticas reais em sala de aula devido à linguagem hermética sob a qual os estudiosos da área abordam o tema ou, até mesmo, devido a que esses partem do pressuposto de que os docentes já têm conhecimento sobre o termo.

Para tanto, aqui elabora-se uma revisão sobre o termo Letramento e suas origens (SOARES, 1998; 2003; CERVETTI, PARDALES E DAMICO, 2001; KLEIMAN, 2008; ZAVALA, 2008; COSTA, 2011; 2012, dentre outros), sobre a relação do Crítico com o ensino (CASSANY, 2006; 2009) e a junção desses dois termos, o Letramento Crítico. Este artigo divide-se em quatro partes maiores subdivididas em subseções, sendo a primeira denominada *O que é Letramento* na qual abarcamos as origens do termos e sua chegada ao Brasil e adaptação para a realidade do país. A segunda parte, *Surgimento do Letramento Crítico*, se debruça sobre a junção entre os estudos críticos e o Letramento, apresentando um panorama sobre a importância dos estudos da Escola de Frankfurt, do trabalho de Paulo Freire e da Análise Crítica do Discurso para o que compreendemos como Letramento Crítico. A terceira parte abarca o *Letramento Crítico* em sua forma de aplicação em atividades de leitura, apresentando suas premissas e objetivos para desenvolver níveis mais sofisticados de leitura.

Por fim, apresentamos os comentários finais, os quais apontam para a necessidade de ampliação das discussões apresentadas ao longo do artigo e para a abertura de novas portas que abram caminho para a aplicação das premissas apresentas neste trabalho.

2. O QUE É LETRAMENTO?

Para compreender o uso do termo no Brasil, é necessário estabelecer um breve histórico sobre seu surgimento, a partir do qual podemos apontar que ele foi adaptado ao português brasileiro vindo do inglês *literacy*. Inicialmente, era utilizado para definir as habilidades de ler e escrever um texto e estava mais relacionado à capacidade de executar a relação letra-som, o que em português conhecemos como a **alfabetização** ou o ato de **alfabetizar**, ou seja, aquele que não adquire tais habilidades não “possuiria o **letramento**” (era iletrado). No Brasil, quem não as tem é denominado analfabeto e está condenado a carregar o peso de todas as injustiças históricas e sociais que o termo acarreta. A professora Magda Soares (1998), destaca que, em 1958, a UNESCO já buscava definir o que viria a ser um sujeito letrado ou iletrado. Nas palavras da autora:

[...] as definições de letrado e iletrado apresentadas pela UNESCO em 1958, com o propósito de padronização internacional das estatísticas em educação, são uma tentativa de fazer tal distinção: É letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana. É iletrada a pessoa que não consegue ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana (UNESCO, 1985, p.4, apud SOARES, 1998, p.71)

Como é sabido, os países desenvolvidos como Estados Unidos, Inglaterra, Austrália e França (*illettrisme* para esse último), devido a suas políticas de universalização do ensino, têm um número muito baixo de pessoas que não possuem as habilidades para ler e escrever um texto (analfabetas), ou seja, em teoria, segundo a definição da UNESCO, sua população é composta por sujeitos letrados (ou alfabetizados, utilizando o termo brasileiro).

No entanto, a partir das décadas de 1980 e 1990 o mundo testemunhou o crescimento tecnológico e da internet e, como consequência, a democratização de informações e conhecimentos de toda sorte, além da globalização que reduziu as fronteiras entre distintas culturas, isso revelou “a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da

aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2003, p.6). Naqueles países recém citados, pesquisadores e estudiosos da linguagem começaram a questionar problemas no sistema de educação referentes à capacidade de interpretação textual de seus estudantes, em resumo: todos eram capazes de ler textos ou, pelo menos, identificar todo o código escrito, porém nem todos eram capazes de compreendê-los e fazer uso social deles, assim começava a ser necessário abordar o letramento de forma que fomentasse leituras que fossem além de decodificar, que tivesse o fim máximo de contribuir para a melhoria da sociedade, que gerasse discussões e questionamentos de cunho social e reflexivo, que percebesse as várias culturas, os contextos, a necessidade das comunidades, as diferenças históricas e geográficas, bem como questões ideológicas, políticas etc., portanto, o letramento além de englobar a alfabetização como a conhecemos no Brasil, também deveria envolver a apropriação das pessoas do ler e do escrever para atuar em sociedade, com base nisso Soares (1998, p. 66) destaca que “o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais”.

Em vista do que foi dito, o letramento trata-se de uma perspectiva muito mais abrangente do que alfabetizar e tornar uma pessoa alfabetizada, já que engloba, além das tecnologias de leitura e escrita, o resultado social da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever (SOARES, 2003).

Distintos autores se debruçam sobre o letramento devido a relevância que adquiriu para o ensino, Cervetti, Pardales e Damico (2001) o definem como sendo a busca de mudança social e a inclusão de grupos marginalizados; Kleiman (2008, p. 489) o entende como “o estudo das práticas relacionadas com a escrita [e leitura] em toda atividade da vida social”; para Gee (2004, p. 24), o letramento

[...] como um conjunto de práticas discursivas, quer dizer, como formas de usar a língua e outorgar sentido tanto na fala como na escritura. Estas práticas discursivas estão ligadas a visões do mundo específicas (crenças e valores) de determinados grupos sociais ou culturais. Estas práticas discursivas estão integralmente conectadas com a identidade ou consciência da si

mesma das pessoas que as praticam; uma mudança nas práticas discursivas é uma mudança de identidade.²

Para Zavala (2008), letramento é o conjunto de práticas sociais que se associam a um contexto institucional específico (escola, igreja, trabalho, família etc.), essas práticas envolvem crenças, valores, ideologias, intenções, estratégias, relações interpessoais etc., assim, “é nesse sentido que podemos falar da existência de **múltiplos letramentos**, cada um dos quais contaria com maneiras de ler e escrever específicas” (Zavala, 2008, p. 27, destaque nosso)³. O conceito de letramentos (no plural) é reforçado por Kleiman (2008) ao defender que o letramento se dá sob uma concepção pluralista e multicultural de leitura e escrita.

Cassany e Castellà (2009, p. 354) elaboram uma definição bastante abrangente sobre o termo que acreditamos elucidar o que o letramento cobre em seus estudos e objetivos

O conceito de letramento (*literacy* em inglês) inclui um amplo leque de conhecimentos, práticas sociais, valores e atitudes relacionados com o uso social dos textos escritos em cada comunidade. De fato, o letramento inclui o domínio e o uso do código escrito, a construção receptiva e produtiva de textos, o conhecimento e uso das funções e os propósitos dos diferentes gêneros discursivos de cada âmbito social, os papéis que adotam o leitor e o autor, os valores sociais associados com estes papéis (identidade, status, posição social), o conhecimento que se constrói nestes textos e que circula na comunidade, a representação do mundo que transmitem etc.⁴

² Tradução nossa. Original: “[...] como un conjunto de prácticas discursivas, es decir, como formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura. Estas prácticas discursivas están ligadas a visiones del mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales. Estas prácticas discursivas están integralmente conectadas con la identidad o consciencia de sí misma de la gente que las practica; un cambio en las prácticas discursivas es un cambio de identidad”.

³ Tradução nossa. Original: “es en ese sentido que podemos hablar de la existencia de múltiples literacidades, cada una de las cuales contaría con maneras de leer y escribir específicas”

⁴ El concepto literacidad (*literacy* en inglés) incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. En concreto, la literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc.

Com base no excerto anterior, vemos que, segundo os autores, o letramento é uma perspectiva teórica de ensino que se preocupa tanto com a leitura no sentido mais tradicional, ao observar o ensino das relações letra-som, com os processos mentais envolvidos para a execução da leitura e as consequências sociais e culturais do ato de ler e escrever, é, portanto, mais abrangente que o termo alfabetização, porém sem ainda explorar a criticidade na prática leitora.

3. A DIMENSÃO INDIVIDUAL E SOCIAL DO LETRAMENTO

Esse resultado social de ler e escrever, o letramento, pode ser compreendido a partir de suas dimensões: individuais e sociais (SOARES, 1998). Na primeira, para ser letrado basta aprender a dominar “[...] as habilidades de ler e escrever, que muitas vezes são tomadas como uma mesma habilidade, sem levar em conta que são conjuntos de habilidades bastante diferentes” (SOARES, 1998, p.68) e os contextos socioculturais que influenciam na aquisição dessas habilidades.

A leitura, por exemplo, sob o ponto de vista individual “estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas” (SOARES, 1998, p.69), logo os indivíduos que as dominem alcançariam o letramento plenamente. No entanto, isso reduz o letramento a um atributo mecânico alcançado pela aquisição de habilidades técnicas universais, que podem ser aprendidas de maneira igual independentemente dos sujeitos, excluindo-se, assim, os fatores sociais, culturais, contextuais e as necessidades de cada um. A dimensão individual se aproxima ao que conhecemos no Brasil por alfabetização em seu sentido mais restrito.

Por outro lado, há a dimensão social segundo a qual o letramento é um conjunto de práticas e exigências sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita (SOARES, 1998). Ao ser considerado social, refuta-se o caráter unicamente individual e passa a ser observado como ações que envolvem as pessoas e suas comunidades através do ato de ler e escrever, essas ações são executadas de acordo com os valores, crenças, ideologias, interesses,

necessidades, objetivos etc. de cada comunidade e dependente de seus contextos prévios e imediatos.

Em resumo, para Soares (1998, p. 72) “[...] letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. A autora destaca que identificar essas duas dimensões é um primeiro passo para compreender o letramento, porém reitera que a dimensão social possui em si duas vertentes distintas, as chamadas “Versão Fraca” e “Versão Forte” (SOARES, 1998) ou “Modelo Autônomo” e “Modelo Ideológico” (STREET, 1984; 2003; KLEIMAN, 2008; COSTA, 2012).

4. VERSÃO FRACA OU MODELO AUTÔNOMO DE LETRAMENTO

A versão fraca ou modelo autônomo, baseado em uma perspectiva humanista liberal (Cervetti, Pardales e Damico, 2001), concebe o letramento como um conjunto de habilidades necessárias para que as pessoas atuem em suas comunidades, daí provém a ideia de que o letramento pode ser “dado” (STREET, 2003) e “estar em posse” dos sujeitos de forma neutra (sem ideologias ou pontos de vista, por exemplo), uniformemente, de maneira universal, padrão e independente do contexto.

Costa (2012, p. 920) afirma que “o modelo autônomo define o letramento como um processo cognitivo individual (e não, social), desvinculado de instituições, de contextos culturais e, como consequência, de relações de poder”. Acredita-se que consequências positivas advêm desse conceito, pois como são habilidades individuais que as pessoas podem adquirir-las igualmente, conclui-se, assim, que se todos os sujeitos as adquirirem experimentarão efeitos positivos cognitivos, econômicos, sociais, profissionais etc. (SOARES, 1998).

Sobre a impossibilidade de o letramento “ser dado”, podemos refletir, neste estudo, que não existe uma forma neutra de letramento a partir da qual podemos esperar resultados positivos iguais entre todos, afiliar-se a isto significa perpetuar pontos de vista das classes dominantes, baseados em premissas neoliberais, que sustentam que todas as pessoas têm as mesmas oportunidades na sociedade, sobre grupos subjugados, este é o famigerado conceito da

meritocracia que lança a culpa do insucesso sobre as classes historicamente subjugadas, como se isso derivasse de sua falta de esforço ou luta para mudança social. Se o Letramento pudesse ser “dado” de maneira padrão, todos as pessoas que o dominassem teriam as mesmas oportunidades, algo que sabemos ser impossível por diversos fatores sociais, políticos e econômicos.

Costa (2012, p. 920), a tempo, explica de forma clara a relação entre o modelo autônomo e a educação formal. Segundo a autora,

[...] o letramento promovido pelas instituições de educação formal se enquadraria no modelo autônomo descrito por Street, pois se dá de forma independente do contexto, enfatiza as técnicas e os aspectos cognitivos da leitura e da escrita em detrimento dos aspectos sociais, ignora outras práticas letradas e os contextos socioculturais em que estas se dão.

5. VERSÃO FORTE OU MODELO IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO

Em oposição a esse modelo, há a versão forte ou o modelo ideológico de letramento. Inserido nos chamados Novos Estudos do Letramento (NLS)⁵ (Gee, 1999; Street, 2003; Cassany, 2006) é baseado em perspectivas críticas do conhecimentos (Cervetti, Pardales e Damico, 2001), este viés foca o letramento não como habilidades individuais cognitivas, mas sim a partir de visões socioculturalmente sensíveis sobre existência de múltiplos letramentos observando quais são dominantes e quais são marginalizados (STREET, 2003).

Assim, sob o modelo ideológico, letramento se constrói a partir do conjunto de práticas sociais que variam de acordo com os contextos e as relações de poder que os compõem (STREET, 1995 [1984]), este modelo “chama a atenção para a relação intrínseca entre as práticas letradas e as estruturas de cultura e poder da sociedade” (COSTA, 2012, p. 920). Para Street (2003, p.2), “as maneiras pelas quais as pessoas abordam a leitura e a escrita estão enraizadas nas concepções de conhecimento, de identidade e do ser. Também está sempre inserida nas práticas sociais”⁶. Soares amplia a visão do letramento, sob este enfoque, da seguinte maneira:

⁵ Sigla original em inglês para *New Literacies Studies*.

⁶ Tradução nossa. Original: “the ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, being. It is also always embedded in social practices”

O letramento não é um instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais, mas é um conjunto de práticas socialmente construídas que podem ser usadas para questionar os valores, tradições e formas de poder já constituídos em nossa sociedade. (2008, p.75)

Para Barton e Hamilton (1998); Cassany (2006); Zavala (2008), já não se pode pensar no letramento como um conjunto de habilidades cognitivas que se aprendem mecanicamente nem, tampouco, como uma atividade linguística de codificação e decodificação dos sinais gráficos. Como ele é essencialmente social e não está somente na mente das pessoas ou nos escritos, também está na interação interpessoal e surge “[...] da interação de um grande número de elementos culturais” (CASSANY, 2006. p.77)⁷, logo, sob o modelo ideológico, a leitura e a escrita, por serem elaboradas “no marco de um propósito social específico” (ZAVALA, 2008, p.23)⁸, podem ser entendidas como sinônimos de letramento.

Para encerrar o tema, e pensando em uma maneira útil do modelo ideológico para a Escola, Costa (2012, p. 922) afirma que o modelo autônomo deve ser superado pelo primeiro. Para tanto, a educação deve reconhecer que:

(a) as práticas de escrita e leitura foram e são construídas socialmente e se vinculam a relações de poder; (b) as formas como se usam a escrita e a leitura no cotidiano, fora da escola, constituem práticas letradas tão importantes quanto aquelas desenvolvidas na educação formal e, portanto, o letramento escolar é uma opção dentre outras; (c) a ideologia permeia toda e qualquer forma de letramento e, portanto, o letramento escolar não é neutro; e (d) a educação formal deve promover o multiletramento, ou seja, agenciar com igual relevância outras práticas letradas, além das tradicionais, e propiciar a reflexão crítica sobre os usos, valores e funções dessas práticas.

A dimensão social do letramento tem alto potencial “revolucionário”, proativo, transgressor, crítico e questionador, pois busca, a partir da leitura e escrita, perceber, atuar, mitigar e, portanto, transformar as situações sociais injustas em mais justas e igualitárias entre todos. Por isso, o modelo ideológico

⁷ Tradução nossa. Original: “surgen de la interacción de un gran número de elementos culturales”

⁸ Tradução nossa. Original: “en el marco de un propósito social específico”

pode ser tomado como embasado nas teorias do Letramento somadas às contribuições das teorias críticas.

6. O LETRAMENTO ENQUANTO PRÁTICA COTIDIANA E ENQUANTO PRÁTICA ESCOLAR

Nesta seção, acreditamos ser necessário apresentar, brevemente, a diferença entre o Letramento enquanto conjunto de práticas sociais e o Letramento enquanto prática escolar. Antes de tudo, destacamos que o termo Letramento é por si, como já dito, social e, como destacam Street (2003) e Costa (2012), está carregado de ideologias, logo tanto a prática letrada cotidiana quanto a escolar fazem parte do mesmo princípio: todos os Letramentos são sociais. O que os diferencia é a forma de relação que se fará com as práticas de leitura e escrita.

Enquanto prática cotidiana, o termo remete à forma como as pessoas se relacionam no dia a dia com atividades que demandam o uso de habilidades escritas e leitoras nos mais distintos âmbitos sociais, por exemplo, repassar uma lista de compras no supermercado, interpretar uma receita médica junto a um farmacêutico, ler uma placa de trânsito, folhear um livro em uma biblioteca, buscar termos específicos na internet etc. são práticas letradas do cotidiano. Reparemos que todas as situações têm propósitos sociais específicos e exigem relações, pessoais e interpessoais, diretas com essas habilidades que, ao seu turno, cumprem papéis específicos para alcançar determinado objetivo. Portanto, o termo no plural ganha mais sentido, visto que quanto mais variadas sejam as situações rotineiras ou as necessidades de cada comunidade que demandem a relação com as práticas de leitura e escrita, mais diversos serão os tipos de letramentos sociais que se executarão.

Por outro lado, o Letramento enquanto prática escolar remete diretamente às formas sociais com quais alunos e professores se relacionam com os textos e seus temas, ou seja, está ligado diretamente às práticas didáticas. Ele se desenvolve no âmbito do ensino e aprendizado, no entanto suas consequências serão percebidas na sociedade como um todo, pois a utilização das habilidades de leitura e escrita é feita de maneira crítica, autônoma e proativa de forma a

promover questionamentos sociais e com o fim máximo de fomentar mudanças e melhorias para as comunidades dos leitores. Assim, o letramento escolar também é uma prática social, porém se manifesta e se desenvolve a partir das relações entre alunos, professores e Escola com os textos e temas trabalhados na esfera do ensino. Ademais, possui caráter fortemente crítico e transformador e não apenas serve para cumprir tarefas escolares e/ou cotidianas.

7. SURGIMENTO DO LETRAMENTO CRÍTICO

Como destacado, com o passar das décadas e com a evolução dos estudos sobre o letramento e o advento da democratização tecnológica, viu-se que o letramento deve abarcar mais do que a simples leitura dos textos para cumprir propósitos sociais, torna-se necessário que as pessoas se posicionem criticamente sobre suas comunidades, ofereçam possíveis soluções para problemas sociais e percebam o caráter ideológico e social das práticas escritas e leitoras. Assim, o letramento se funde aos princípios de criticidade através de, principalmente, três fundamentos: os estudos críticos da escola de Frankfurt, o trabalho do brasileiro Paulo Freire e a Análise Crítica do Discurso. A seguir, abordamos de maneira panorâmica esses três fundamentos para, posteriormente, entendermos de forma mais clara o que vem a ser o Letramento Crítico.

7.1. Escola de Frankfurt

Os pensamentos desenvolvidos pelos estudiosos da Escola de Frankfurt são raízes da criticidade, a partir dos estudos de Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse e seus seguidores, como Jürgen Habermas, vieram à luz os questionamentos e reflexões sobre a sociedade e a ordem que a organiza, elaborando, assim, “a teoria crítica da sociedade” que renega completamente os estudos que se dizem neutros sobre a sociedade. Essa teoria crítica descansa sobre um pilar primordial que “refuta a aceitação abnegada do mundo tal como

ele é, com suas desigualdades e injustiças, com a dominação de umas classes sobre outras” (CASSANY, 2006, p. 66)⁹.

Para os frankfurtianos, a ordem vigente no mundo não é natural, pelo contrário, ela tem origens históricas e sociais que a explicam e quando compreendidas podem possibilitar a construção de um mundo mais justo entre todos e também permite “desmascarar as injustiças” (CASSANY, 2006, p.66)¹⁰. As teorias da Escola também propõem utilizar a ciência a favor da vida cotidiana, assim buscando respostas para as necessidades da sociedade (Cassany, 2006). O fim maior das teorias deve ser a promoção do desenvolvimento da consciência crítica das pessoas para oferecer alternativas de justiça e igualdade entre todos. Para Cervetti, Pardales e Damico (2001), havia o desejo de fomentar um mundo mais justo, questionando as desigualdades e injustiças por meio da criticidade e, em parte, isso poderia ser feito pela linguagem e desenvolver esse questionamento poderia, segundo Cassany (2006, p.357), instaurar “uma atividade de revisão, discussão e reformulação das situações sociais, aceitas frequentemente de maneira muito irreflexiva”¹¹.

7.2. Paulo Freire

Para Cassany (2006) Cassany e Castellà (2009), Cervetti, Pardales e Damico (2001), Luke (2002), o trabalho de Paulo Freire é, também, uma das origens do Letramento Crítico, através de sua Pedagogia Crítica, os princípios da criticidade se mesclam definitivamente à educação, passa-se a questionar o caráter positivista e cientificista do ensino e a fomentar sua obrigação em emancipar os estudantes através do engajamento social e político, ademais não deve-se desconsiderar o *continuum* educação-política, política educação. Cassany (2006, p. 68) aponta que o trabalho do brasileiro

[...] refuta a educação que busca o domínio técnico e a eficácia, que desvincula o ato de ler da realidade sociopolítica do sujeito. Ler não é uma destreza cognitiva independente de pessoas e

⁹ Tradução nossa. Original: “rechaza la aceptación abnegada del mundo tal cual es, con sus desigualdades e injusticias, con la dominación de unas clases sobre otras”

¹⁰ Tradução nossa. Original: “desenmascarar las injusticias”

¹¹ Tradução nossa. Original: “una actitud de revisión, discusión y reformulación de las situaciones sociales, aceptadas comúnmente de manera demasiado irreflexiva”.

contextos, mas sim uma ferramenta para atuar em sociedade, um instrumento para melhorar as condições de vida do aprendiz¹².

Assim, o ato de ensinar deve tornar-se mais comprometido em combater as desigualdades da sociedade através da busca por desenvolver a consciência crítica dos aprendizes. Para Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 7), “sob a consciência crítica, estudantes leem textos (e o mundo) criticamente, e então se movem além da leitura crítica dos textos e se tornam atores contra situações de opressão”¹³. Assim, os estudantes podem tornar-se mais críticos em relação a sua própria situação e dos outros ao seu redor, ademais passariam a entender como a sociedade usa textos e discursos para manter as relações de poder, identitárias, culturais, raciais, de gênero, financeiras etc. Alla Luke (2002) afirma que as reflexões críticas do trabalho de Freire nos deixou bons legados quando foi utilizado em projetos educacionais nas décadas de 1970 e 1980, entre esses legados está a crítica às políticas econômicas, às propagandas e ideologias veiculadas pelas grandes mídias, o engajamento em lutas contra repressão sexual, opressão política, étnico-culturais e à luta contra marginalização. Por fim, Cervetti, Pardales e Damico (2001) apontam que a teoria crítica da sociedade e a pedagogia de Paulo Freire se complementam, pois envolvem preocupações com a justiça e a igualdade, além de promover a consciência crítica sobre textos e discursos como sendo um dos mecanismos para a mudança social.

7.3. Análise Crítica do Discurso (ACD)

Outro braço do Letramento Crítico é a Análise Crítica do Discurso (ACD), segundo Magalhães (2001) a ACD tem origens nas teorias da análise textual, porém, não em um sentido estrutural, mas sim estudando textos enquanto práticas sociais que utilizam os discursos para representação e significação do

¹² Tradução nossa. Original: “[...] rechaza la educación que busca el dominio técnico y la eficacia, que desvincula el acto de leer de la realidad sociopolítica del sujeto. Leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz”.

¹³ Tradução nossa. Original: “In critical consciousness, students read texts (and the world) critically, and they move beyond critical readings of texts to become actors against oppressive situations.”

mundo, “constituindo e ajudando a construir identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crenças” (op. cit., p.25). É justamente a origem na análise textual somada aos estudos críticos que permite à ACD apresentar-se “tanto como teoria quanto como método de análise de práticas sociais” (op. cit., p.26) a partir de textos.

A autora reitera que esse é o grande “diferencial em relação as pesquisas sociais críticas” (op. cit., p.26). Cassany e Castellà (2009, p. 359) reforçam que a ACD vai muito além de propor a simples análise de textos, ela sustenta que se deve utilizar “a teoria linguística para analisar os discursos dos grupos dominantes e contribuir, assim, para desmascarar as desigualdades de determinadas situações”¹⁴. Logo, “a ACD é assim uma pesquisa que tenta contribuir para dotar de poder os que carecem dele, com o fim de ampliar o marco de justiça e de igualdade sociais” (van Dijk, 1999, p.24)¹⁵.

Para a ACD, as relações sociais e de poder são permeadas, construídas e mantidas por e através de discursos, assim sendo, o discurso, por estar carregado de ideologias, pode ser usado como instrumento de subjugação ou de libertação, dependendo da relação e intenções do enunciador e do receptor. Assim, o analista crítico do discurso tem como objetivo mostrar como o poder se expressa no discurso para manter as estruturas sociais vigentes. Para Cassany e Castellà (2009, p. 85), “ao analisar os discursos e mostrar que se tratam de pontos de vista enviesados e pessoais, a ACD aspira a reduzir as injustiças sociais e a melhorar as comunidades”¹⁶, aspirações coincidentes com as da Escola de Frankfurt e Paulo Freire.

Outra característica da ACD é que ela não acredita que há discurso neutro e nem que reflita a realidade de modo objetivo, “já que por trás há um enunciador situado em um lugar e um momento concreto, o discurso só poderá refletir a

¹⁴ Tradução nossa. Original: “la teoría lingüística para analizar los discursos de los grupos dominantes y contribuir así a desenmascarar las iniquidades de determinadas situaciones”

¹⁵ Tradução nossa. Original: “el ACD es así una investigación que intenta contribuir a dotar de poder a quienes carecen de él, con el fin de ampliar el marco de la justicia y de la igualdad sociales”

¹⁶ Tradução nossa. Original: “Al analizar dichos discursos y mostrar que se trata de puntos de vista sesgados y personales, el ACD aspira a reducir las injusticias sociales y a mejorar las comunidades”

percepção que tem este sujeito da realidade” (Cassany, 2006, p. 86)¹⁷, pois o discurso está imbricado com as intenções, valores, crenças e atitudes dos indivíduos, ademais “refletem a ordem social estabelecida, as relações de dominação, as injustiças e as opressões” (Cassany, op. cit.)¹⁸. Em resumo a ACD, busca analisar os aspectos discursivos que permeiam as relações de poder e propor melhorias para as debilidades encontradas.

8. LETRAMENTO CRÍTICO

As teorias mencionadas tornam-se os fundamentos do que concebemos como o Letramento Crítico e afiliar-se a essa perspectiva implica alcançar níveis mais altos da compreensão leitora e escrita compreendendo que todo texto tem caráter cultural e ideológico, que não há verdades absolutas, que toda organização de poder é transmitida por discursos e que o

[...] significado do texto é entendido no contexto das relações sociais, históricas e de poder, não apenas como produto ou intenção de um autor. Além disso, a leitura é um modo de conhecer o mundo (assim como a palavra) e um meio para a transformação social. (CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001, p. 6)¹⁹

Ler sob a ótica do letramento crítico é refletir com o fim de compreender as relações de gênero, raça, sexo, classe social que são impostas através de publicidades, livros didáticos, jornais, sites, panfletos, cultos religiosos, discursos políticos, transmissão de ideologias entre familiares etc. e também que

[...] o conhecimento não é natural nem neutro, baseia-se nas regras discursivas de cada comunidade; as decisões acerca da verdade são construídas num contexto localizado; os significados dos textos são sempre múltiplos, construídos cultural e historicamente, segundo relações de poder. (COSTA, 2011, p.71)

¹⁷ Tradução nossa. Original: “puesto que detrás hay un enunciador situado en un lugar y un momento concreto, el discurso solo puede reflejar la percepción que tiene este sujeto de la realidad”

¹⁸ Tradução nossa. Original: “los discursos reflejan el orden social establecido, las relaciones de dominación, las injusticias y las opresiones”

¹⁹ Tradução nossa. Original: “textual meaning is understood in the context of social, historic, and power relations, not solely as the product or intention of an author. Further, reading is an act of coming to know the world (as well as the word) and a means to social transformation”.

Portanto, professores devem guiar o aprendiz para desenvolver suas percepções a partir dessas premissas e posicionar-se criticamente sobre os temas estudados para compreender de maneira efetiva um texto. Como destacam Cassany e Castellà (2009, p. 91) “por esta razão, a educação se encaminha para desenvolver a consciência crítica do leitor para que avalie se está ou não de acordo com as representações e com a distribuição de poder estabelecidas”²⁰ e, para tanto, devemos estabelecer, em sala de aula, novas práticas em relação aos textos para mostrar aos estudantes que eles são atores responsáveis por mudanças sociais, deve-se começar a perceber o texto como ferramenta que possibilita a criação de uma sociedade mais justa e para isto necessitamos inferir as possíveis intenções que o autor deixa entrever no texto através de marcas de estilo, escolhas lexicais, gênero discursivo etc., também precisamos identificar o público alvo de um texto, o contexto de escrita, relacioná-lo ao nosso entorno e de que maneira o texto é importante para ele

[...] qualquer escrito está situado: tem um autor por trás, que pode ser individual ou coletivo, e que obrigatoriamente vive em algum lugar do mundo e em uma época, assim sendo obrigatoriamente sua visão da realidade é parcial, enviesada, pessoal. (CASSANY, 2006, p. 91)²¹

Os estudos de Daniel Cassany (2006) e Cassany e Castellà (2009) sobre o letramento crítico nos trazem grandes contribuições sobre o tema. O autor (2006, p.87), elabora uma lista de caráter bastante didático sobre quais destrezas um leitor deve executar em uma leitura baseada no Letramento Crítico. Abaixo a adaptamos em dois quadros, o primeiro se relaciona mais aos conteúdos proposicionais dos textos e o segundo mais relacionado a conteúdos extratextuais e não explícitos.

²⁰ Tradução nossa. Original: “por esta razón, la educación se encamina para desarrollar la conciencia crítica del lector para que valore si está o no de acuerdo con las representaciones y con la distribución de poder establecidas”

²¹ Tradução nossa. Original: “Cualquier escrito está situado: tiene un autor detrás, que puede ser individual o colectivo, y que forzosamente vive en algún lugar del mundo y en una época, por lo que forzosamente su mirada de la realidad es parcial, sesgada, personal”.

Quadro 1: A tarefa crítica: o que deve executar um leitor durante a leitura (conteúdos proposicionais).

A tarefa crítica: o que deve executar um leitor durante a leitura (conteúdos proposicionais)	
(C.1)	▪ Identificar o gênero discursivo utilizado para veicular o discurso, o porquê da escolha, função, estrutura e estilo.
(C.2)	▪ Reconhecer as atitudes e pontos de vista que adota o autor sobre o que diz, isso pode ser feito através da percepção de ironias e sarcasmo, duplo sentido, ambiguidade, paródia ou escárnio.
(C.3)	▪ Buscar perceber as intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso. Deve ser observado o conteúdo, a forma e o tom que foi empregado o relacionando a outros agentes sociais.
(C.4)	▪ Identificar conotações de termos comuns ou incomuns à cultura da comunidade, e intenções ao utilizá-las.
(C.5)	▪ Distinguir a diversidade de vozes (raças, etnias, classes, gênero, sexo etc.) convocadas ou silenciadas, predominantes ou subjugadas.
(C.6)	▪ Avaliar a solidez, a confiabilidade e a validade dos argumentos, exemplos e dados. Deve-se identificar incoerências, imprecisões, erros e contradições.
(C.7)	▪ Interpretar o contexto de produção e tema dos textos e posicionar-se criticamente sobre eles (de forma modificadora, proativa etc.).

Fonte: Elaborado pelo autor; adaptado de Cassany (2006).

9. A RELAÇÃO ENTRE OS CONHECIMENTOS SOCIOCULTURAIS, AS INFERÊNCIAS, E O LETRAMENTO CRÍTICO

Não significa, no entanto, que para alcançar o Letramento Crítico deve-se seguir somente essa lista, primeiro porque a tarefa crítica é bastante variável de acordo com os indivíduos, seus contextos, motivações, intenções, conhecimentos prévios, cultura, religião, gênero, raça etc., essas variáveis se relacionam e constroem nossos conhecimentos socioculturais. Esses conhecimentos têm papel imprescindível para o Letramento Crítico, segundo Cassany, “um bom leitor, com certo conhecimento prévio e com controle sobre seu processo de leitura, identifica os indícios que apresenta o texto, gerencia o conhecimento requerido e elabora interpretações coerentes” (2006, p. 113)²².

Em segundo lugar, o Letramento Crítico também é alcançado quando obtemos informações que vão além dos significados proposicionais do discurso. O indivíduo letrado crítico, segundo Cassany (2006, p. 87) “adivinha ou obtém

²² Tradução nossa. Original: “Cualquier escrito está situado: tiene un autor detrás, que puede ser individual o colectivo, y que forzosamente vive en algún lugar del mundo y en una época, por lo que forzosamente su mirada de la realidad es parcial, sesgada, personal”.

dados”²³ que não estão no texto, mas que podem ser obtidos através de inferências lógicas ou pragmáticas, “a compreensão crítica requer poder fazer muitas inferências” (op. cit. p.92)²⁴ que, por sua vez, só serão recuperadas se tivermos muita cultura relacionada a atividade, “para elaborar uma interpretação crítica é requerido ter um bom conhecimento do tema do texto. Deve-se recuperar tudo o que o escrito não diz”. (op. cit., p. 107)²⁵.

Por fim, baseados em Cassany (2006), elaboramos o segundo quadro, com a continuidade das tarefas a serem executadas na atividade crítica, estas estão relacionadas a informações não expostas nos textos e, portanto, relacionadas à capacidade de ativar conhecimentos socioculturais para recuperar inferências.

Quadro 2: A tarefa crítica: o que deve executar um leitor durante a leitura (conteúdos extratextuais e não explícitos)

A tarefa crítica: o que deve executar um leitor durante a leitura (conteúdos extratextuais e não explícitos)	
(C.8)	▪ Inferir o lugar, o momento e as circunstâncias de produção do texto (comunidade e a cultura da qual procede o tema tratado).
(C.9)	▪ Fazer inferências sobre os discursos prévios ao atual (tema, ideologia, se possui orientação política ou religiosa, contexto histórico), causas e circunstâncias que podem estar na origem da construção do discurso em questão.
(C.10)	▪ Inferir o perfil do leitor para o qual o discurso é dirigido (imagem que se projeta do leitor, referências ao público, conhecimento pressuposto)
(C.11)	▪ Inferir informações sobre a identidade do autor (sexo, idade, nível cultural e escolaridade, ideologia, comprometido com causas sociais de gênero, sexo, religiosos, políticos, classes etc.

Fonte: Elaborado pelo autor; adaptado de Cassany (2006).

Acreditamos que a mescla das destrezas descritas nos quadros podem levar ao desenvolvimento do Letramento Crítico, não importando a faixa etária, classe, raça, gênero etc. respeitando, claro, as peculiaridades de cada indivíduo, suas comunidades e as relações que cada uma estabelece com seus letramentos.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

²³ Tradução nossa. Original: “adivina u obtiene datos”.

²⁴ Tradução nossa. Original: “a comprensión crítica requiere poder hacer muchas inferencias”.

²⁵ Tradução nossa. Original: “para elaborar una interpretación crítica se requiere tener un buen conocimiento del tema del texto. Se tiene que recuperar todo lo que el escrito no dice.”

Este artigo não busca apresentar o tema como finalizado ou esgotado, pelo contrário ele pretende-se como uma ferramenta didática com foco em aproximar os professores que trabalham com atividades de leitura em sala de aula, às teorias aqui abordadas. A partir de uma abordagem, sob nosso ponto de vista, menos voltada para os círculos acadêmicos e mais focada para o público que se dedica a criar e desenvolver atividades de leitura em suas prática diária, este artigo propõe amplias as discussões sobre seu tema, a partir de uma linguagem mais objetiva e menos hermética.

A principal contribuição deste trabalho é, a partir do panorama em tela, oferecer uma introdução ao tema para aqueles que iniciam seu caminho para a compreensão do Letramento Crítico e os campos do saber que o compõe, a partir das conceitualizações abarcadas, que podem e devem ser ampliadas com outros estudos, visamos a propor aos professores que busquem elaborar suas atividades de leitura sob as premissas do Letramento Crítico e que se proponham a elaborar novas discussões sobre o tema contribuindo para a ampliação dos estudos deste campo que, nos tempos atuais em que vemos disseminação de ideologias retrogradadas e informações de cunho duvidoso, se mostra cada vez mais importante para desenvolver leituras que se pretendem críticas, questionadoras, transformadoras e progressistas.

REFERÊNCIAS

ABREU-SILVA, Geraldo Emanuel de. **As inferências, os conhecimentos socioculturais e o alcance do letramento crítico: a análise das coleções de espanhol (PNLD 2017)**. 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **La literacidad entendida como práctica social**. 2008. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (Org.). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red Para El Desarrollo de Las Ciencias Sociales En El Perú, 2004. Cap. 4. p. 109-140. Tradução de Catalina Zapata-Vial.

CASSANY, Daniel. **Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea**. Barcelona: Anagrama, 2006.

- CASSANY, D.; CASTELLÀ, M. **Aproximación a la literacidad crítica.** Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/VQrzSU>>. Acesso em: 19 ago. 2015.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of Critical Reading and Critical Literacy.** 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>> Acesso em: 15 nov. 2016.
- COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Da decodificação à leitura crítica: por onde transita o livro didático de espanhol?** Revista X, vol. 1, p. 59 -77, 2011.
- COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p.911-932, 2012.
- COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Da decodificação à leitura crítica: por onde transita o livro didático de espanhol?** Revista X, vol. 1, p. 59 -77, 2011.
- COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p.911-932, 2012.
- GEE, J. P. **Oralidad y literacidad: El pensamiento salvaje a ways with words.** In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M; AMES, P. (Ed.). Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográfica, 2004 [1986]. p. 23-55. Disponível em: <<https://goo.gl/HKgCU0>> Acesso em: 19 jan. 2017.
- KLEIMAN, Ângela B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna.** Linguagem em (dis)curso, Santa Catarina, v. 8, n. 3, p.487-575, set. 2008. Semestral.
- LUKE, Allan. **Two Takes on the Critical.** In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. Critical Pedagogies and Language Learning. Estados Unidos: Cambridge University Press, 2004. Cap. 2. p. 21-29.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2003. 123 p.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 128 p.
- MAGALHÃES, Célia Maria. **A análise crítica do discurso enquanto teoria e método de estudo.** In: MAGALHÃES, Célia Maria (Org.). Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001. Cap. 1. p. 15-30.

STREET, Brian. **What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues.** In: Comparative Education, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice.** Nova York: Cambridge University Press, 1995 [1984].

VAN DIJK, Teun A. **El análisis crítico del discurso.** In: Anthropos (Barcelona), 186, septiembre-octubre 1999, pp. 23-36.

ZAVALA, Virginia. **La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura: Voces y miradas sobre la lectura.** 2008. In: CASSANY, Daniel. Para Ser Letrados. Madrid: Paidós Educador, 2009. Cap. 2. p. 23-35.

PENSANDO CURRÍCULO E ARTE NA ESCOLA: Por entre encruzilhada, macumbização e outros sentidos afro-ameríndios

THINKING CURRICULUM AND ART AT SCHOOL: Among crossroads, macumbization and other afro-american senses

Leonardo das Chagas Silva¹

<https://orcid.org/0000-0001-7132-887X>

RESUMO

Este trabalho consiste em refletir sobre alguns dos sentidos do currículo e da Arte na escola, à luz de perspectivas afro-ameríndias, como a macumbização, a pedagogia das encruzilhadas e as práticas performáticas culturais brasileiras. Para tanto, através da abordagem do campo da Filosofia da Ancestralidade, do Currículo, da Arte e dos Estudos da Performance, explana-se e discute-se, compreensiva e propositivamente, algumas das noções sobre currículo, corpo, cultura, macumba, arte e performance, no tocante ao incentivo da incorporação dos saberes-fazeres afro-ameríndios no currículo de Arte, considerando as respectivas linguagens artísticas: dança, música, teatro e artes plásticas. A principal justificativa deste trabalho compreende, sobremaneira, a observância das leis 10.639/03 e 11.645/08. Considera-se as reflexões deste texto numa dimensão antirracista, cuja relevância e seu posicionamento consiste em tensionar algumas das concepções sobre o currículo e o ensino/aprendizado da Arte na escola cujos conteúdos ainda são, restritivamente, euroreferenciados.

Palavras-chave: Currículo. Arte. Encruzilhada. Macumbização. Pedagogia das Encruzilhadas.

ABSTRACT

This work consists of reflecting on some of the meanings of curriculum and art at school, in the light of Afro-Amerindian perspectives, such as macumbization, crossroads pedagogy and Brazilian cultural performance practices. Therefore, through the approach of the field of Philosophy of Ancestrality, Curriculum, Art and Performance Studies, it is explained and discussed, comprehensively and purposefully, some of the notions about curriculum, body, culture, macumba, art and performance, with regard to encouraging the incorporation of Afro-Amerindian know-how in the Art curriculum, considering the respective artistic languages: dance, music, theater and plastic arts. The main justification of this work comprises, above all, the observance of laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08. The reflections of this text are considered in an anti-racist dimension, whose relevance and positioning consists in tensioning some of the conceptions about the

¹ Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Dança, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Instituto Federal da Bahia (IFBA), Eunápolis, Bahia, Brasil. E-mail: leo.danca@gmail.com.

curriculum and the teaching / learning of Art at school whose contents are still, strictly, Euroreferenced.

Keywords: Curriculum. Art. Crossroads. Macumbization. Pedagogy of crossroads.

1. ABRINDO CAMINHOS

Atualmente, em meio aos riscos das nomináveis *fake news* (notícias falsas), tem sido recorrente, no Brasil, o bombardeamento de uma série de informações divulgadas por meios midiáticos, implicadas em uma série de discursos conservadores, que certamente interferem no processo educacional escolar brasileiro. Assim, na ausência, ou, na melhor das hipóteses, no falseamento, de um debate crítico, amplo, irrestrito e democrático, que deve configurar o jogo de todo e qualquer processo formativo, temos assistido à uma série de notícias preocupantes, no tocante à liberdade do corpo, de expressão, liberdade religiosa, de gênero, como também às questões ligadas ao racismo ou ataque à liberdade de cátedra, nas instituições educativas. No bojo de tais notícias, destacam-se ainda, problemáticas como a denominada “ideologia de gênero” e a “Escola sem Partido”.

Logo, temos assistido a deflagração de notícias explanando situações tais como: em 2014, a negação do Supremo Tribunal Federal (STF), por ordem do ministro Luiz Fux, ao pedido de liminar para suspender a circulação da obra *Caçadas de Pedrinho* nas escolas públicas, de Monteiro Lobato, publicada em 1933, pelo fato da mesma conter conteúdo racista; em 2019, a divulgação de um vídeo envolvendo a senhora ministra Damares Alves, da nova pasta da Mulher, Família e Direitos Humanos, da atual Presidência da República, do governo bolsonarista, afirmando “menino veste azul e menina veste rosa”; o episódio do prefeito do Rio, senhor Marcelo Crivella, que arbitrariamente manda recolher livros por conter temáticas ligadas a questão LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), voltado ao público infanto-juvenil, na Bienal do Rio de Janeiro de 2019; ainda no mesmo ano, o senhor João Dória, governador de São Paulo, mandou recolher apostilas de Ciências da Rede Municipal, por conter conteúdos explicativos sobre “sexo biológico”, “identidade de gênero” e “orientação sexual”; e por fim, em 2020, a tentativa do governador de Rondônia, senhor Coronel Marcos Rocha, proibir quarenta e três livros nas

escolas, por serem considerados “inadequados às crianças e aos adolescentes”, segundo ele. Dentro da sua lista de censura estavam várias obras literárias, a exemplo de *Macunaíma* de Mário de Andrade, *os Sertões* de Euclides da Cunha, obras de Franz Kafka, Machado de Assis, Ferreira Gullar e Nelson Rodrigues, bem como obras de outros escritores relevantes para a literatura e cultura brasileira, além dos livros do educador Rubem Alves.

Tais episódios parecem estar mais próximos do ultraconservadorismo brasileiro, defendido majoritariamente por parte da elite dirigente do País, pois, a meu ver, um dos principais sentidos dos eventos destacados acima está demasiadamente inclinado em sofismas que tentam coibir determinados debates críticos e práticas libertárias, na escola, para não falar, ideologicamente, em falácias, ou falseamento da realidade. Com efeito, todos os episódios se apresentam de maneira ultraconservadora, pois, além de escamotear os privilégios das elites, tentam ofuscar a real conjuntura social brasileira, que é discriminatória, assimetricamente desigual e acentuadamente classista, racista, feminicida e homofóbica. Portanto, parece assertivo considerar que todas as questões supracitadas atravessam diretamente a política e os sentidos do *currículo* escolar e da Arte na escola.

Consecutivamente, aliada a toda situação apresentada, alguns dos desafios emergem quando da discussão sobre *currículo* e o processo de ensino-aprendizado da arte/Arte nas escolas de Educação Básica, cabendo, pois, as seguintes indagações: de que forma e por que o *currículo* está implicado em questões sociais e políticas, pensando no cenário socioeducacional brasileiro, atual? Afinal, podemos precisar/definir o que é currículo, de modo monólito e unívoco, ou até mesmo numa dimensão monocultural? Aliás, por falar em *currículo*, quanto dos saberes/fazeres afro-ameríndios estão sendo pautados nas propostas curriculares das escolas brasileiras, na tentativa de combater o racismo cultural e epistêmico?

Paralelamente, ainda pergunto: de qual corpo estamos falando, na escola pública brasileira? Quem são esses corpos em sua grande maioria e o que socialmente os atravessam? Quais os desafios de se trabalhar com a Arte na escola, na atualidade, pensando nos corpos negros, por exemplo, já que estes são maioria no Sistema Público de Ensino, assim como os são no Sistema

Penitenciário brasileiro, e os mais vulneráveis socialmente falando? A propósito, qual o sentido da Arte no *currículum* escolar, hoje, pensando nas diversidades de corpos que habita a escola, diante de tantas desigualdades e assimetrias sociais, principalmente frente ao racismo? Essas são algumas das perguntas que servem como exercício, inquietação e ignição para catalisar o desenvolvimento e a configuração deste trabalho.

Portanto, pensando nessas questões, parece ser urgente fazer um ensino-aprendizado em Arte na escola que esteja comprometido sobretudo em falar socialmente acerca dos muitos corpos negros que vão à escola pública, considerando inclusive suas práticas e produções artísticas/culturais. Pois, sem a intenção de precisar respostas, mas no sentido de reverberar tensões, provavelmente, todas as perguntas sobreescritas se sobreescrevem como algumas das formas de indignar-se contra o racismo e inquietar-se insistentemente/incansavelmente diante das questões raciais, como o racismo epistêmico (RUFINO, 2019) e o racismo cultural (FANON, 1980, *apud* ALMEIDA, 2018), que afetam as instituições e a maioria dos corpos negros que configuram as escolas públicas do Brasil.

Assim, assente nas teorias pós-críticas de Currículo (SILVA, 2005), cujas discussões articulam-se, por sua vez, às perspectivas pós-coloniais, e pensando nas questões ligadas à construção das identidades, principalmente as negras/pardas e/ou afro-ameríndias, que majoritariamente compõem as escolas públicas do País, proponho ao longo deste trabalho reflexões sobre a incorporação e os sentidos dos conhecimentos afro-ameríndios (LIGIÉRO, 2011), cujo compreendem o complexo conjunto da cultura popular, nas propostas curriculares para (re)pensarmos o ensino-aprendizado da Arte no chão das escolas brasileiras.

2. PENSANDO CURRÍCULO NA ESCOLA À LUZ DA ENCRUZILHADA E MACUMBIZAÇÃO

Inicialmente, parece assertivo dizer que falar sobre *currículum*/Currículo é uma tarefa demasiadamente complexa, principalmente quando aliamos suas discussões ao universo da Arte na escola, no que tange ao ensino-aprendizado

das chamadas linguagens artísticas (dança, música, teatro e artes plásticas/visuais), em contextos da Educação Básica brasileira. Embora isso seja complexo, muito provavelmente, a maneira mais comum e convencional de debater e entender o chamado *currículo* escolar seja a de pensá-lo como sendo apenas um documento e/ou programa prescrito oficialmente, de caráter técnico e normativo, sobre o qual se organiza e administra a escola e todo o seu fazer pedagógico. Nesse sentido, conforme apontado por Ivor Goodson (1997), o currículo escolar ou plano de estudo pode também ser chamado de “currículo escrito”.

Segundo esse autor, o “currículo escrito” (GOODSON, 1997) deve ser considerado/pensado/encarado como sendo uma construção social, uma vez que o mesmo se trata, portanto, de uma “tradição inventada” (GOODSON, 1995), cujo sentido compreende a produção e reprodução de fenômenos sociais, na escola. Ou seja, para esse autor o *currículo* passa a ser tomado também como uma invenção histórico-cultural, configurada socialmente por um conjunto de práticas culturais conduzidas implícita ou/e explicitamente, sejam elas de natureza ritual ou simbólica, sobre a qual circulam valores, normas e comportamentos; que, por conseguinte, se repetem ao longo da história, em um permanente diálogo com o passado e conforme interesses sociopolíticos de sua respectiva situação histórica.

Paralelamente, considero ainda que o *currículo* desponta tanto como um conceito polissêmico, quanto como um campo epistemológico de pesquisa, composto por histórias, teorias e abordagens sociológicas (FORQUIN, 1996). Por outro viés, até mesmo é possível dizer que alguns dos aspectos comuns às discussões acerca do *currículo* correspondem ao fato de pensá-lo como sendo um organizador de experiências e situações de aprendizagens a fim de promover, consolidar e/ou configurar um processo educativo, conforme aponta Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011). Pois, de acordo com as autoras, “Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado de currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo”. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 19). Assim, considerando a complexidade do processo educativo/formativo, assinalo que o

sentido do *currículum* está para além da sua etimologia, que “[...significa caminho, trajetória, percurso a seguir e encerrar...]”. (MACEDO, 2013, p. 22).

Ainda de acordo com Silva (2005), pode-se inclusive resumir os estudos do Currículo em três perspectivas, às chamadas teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. Quanto às denominadas teorias pós-críticas de Currículo, cuja fundamentação ata-se à intitulada perspectiva pós-colonial e pós-estruturalista, essas situam-se na Pós-Modernidade (SILVA, 2005). Através da perspectiva pós-crítica, numa dimensão pós-colonial, as propostas curriculares e o ato educativo devem comprometer-se relevantemente com o ato de transgredir processos coloniais de submissão cultural, subalternidade e de pretensa aniquilação da alteridade, que estão fundamentados sob a égide da ótica cultural europeia e/ou nos interesses imperialistas dos Estados Unidos (MACEDO, 2017). Portanto, este trabalho está entretecido especialmente pelo viés da desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008, *apud* RUFINO, 2019) e por meio da insubmissão “[...] às raízes mais profundas do sistema mundo racista/capitalista/cristão/patriarcal/moderno/europeu/ e às suas formas de perpetuação de violências e lógicas produzidas na dominação do ser, saber e poder”. (RUFINO, 2019, p. 12-13).

Posto isso, ao pensar o *currículum* também como campo de possibilidades formativas e instituidor do conhecimento formativo, dotado, portanto, de princípios heurísticos e propositivos (MACEDO, 2017), vislumbro o mesmo como “cruzo”, pois “[...] é na encruzilhada que se praticam as transformações”. (RUFINO, 2019, p. 21). Assim, perspectivando a dimensão pós-colonial, inspiro-me na obra *Pedagogia das encruzilhadas*, de Luiz Rufino (2019), na pedagogia libertadora (FREIRE, 1983) e pedagogia engajada (HOOKS, 2017), para sublinhar que a noção e extensão de *currículum*, com suas respectivas teorias, está sendo lida e perspectivada, aqui, como uma espécie de “terreiro” e “cruzo”, sobre o qual os processos socioeducativos e/ou formativos são amarrados/organizados por nós entrecruzados e entretecidos pelo jogo de embates, pela legitimidade do conhecimento. Dessa maneira, tomo o sentido de “terreiro” para ler o *currículum* na escola brasileira como sendo

[...] todo o ‘campo inventivo’, seja ele material ou não, emergente da criatividade e da necessidade de reinvenção e encantamento

do tempo/espaço. Nessa perspectiva, a compreensão da noção de terreiro se pluraliza, excede a compreensão física para abranger os sentidos inscritos pelas atividades poéticas e políticas da vida em sua pluralidade. (RUFINO, 2019, p. 101).

Ainda segundo Rufino (2019), o ato potente da “encruzilhada” está no “cruzo”, que, por sua vez, são devires, movimentos dinâmicos e inapreensíveis, imerso, portanto, em atravessamentos,

[...] rasura, cisura, contaminação, catalisação, bricolagem - efeitos exusíacos em suas faces de Elegbara e Enugbarijó. O *cruzo* é a rigor uma perspectiva que mira e pratica a transgressão e não a subversão, ele opera sem a pretensão de exterminar o outro com que se joga, mas de engoli-lo, atravessá-lo, adicioná-lo, como acúmulo de força vital. (RUFINO, 2019, p. 18).

Aliás, tomar o *currículum* como sentido de “terreiro” e “cruzo” é reconhecer, inclusive, que toda e qualquer forma de arranjos e/ou configurações curriculares “[...] provocam os efeitos mobilizadores para a emergência de processos educativos comprometidos com a diversidade de conhecimentos”. (RUFINO, 2019, p. 80). Pois, assim como nos cruzamentos, no *currículum*, e suas discussões teóricas-epistemológicas, “[...] marcam-se zonas de conflito, as zonas fronteiriças, zonas propícias às relações dialógicas, de inteligibilidade e coexistência”. (RUFINO, 2019, p. 80).

Adjunto a isso, ao tratar do *currículum* neste texto, reitero e perspectivado a encruzilhada tanto como dispositivo conceitual-epistêmico negro-africano, quanto como um dos caminhos possíveis para pensar-fazer o *currículum* escolar, além de reconhecê-la como lugar de encantamento para todos os povos (SIMAS & RUFINO, 2018). Porque “Se o colonialismo edificou a cruz como égide de seu projeto de dominação, aqui nós reinventamos o mundo transformando a cruz em encruzilhada e a praticando como campo de possibilidades”. (SIMAS & RUFINO, 2018, p. 20).

Saliento também, que outra preocupação deste trabalho consiste em enunciar o sentido da palavra “macumba”, pois parece pertinente afirmar que, ainda hoje, seu significado é abordado, majoritariamente, de maneira racista, discriminatória e pejorativa, na escola brasileira, quando não o é veementemente banido dos currículos escolares. Em vista disso, essa palavra, e seus derivados,

será tomada, aqui, como sinônimo de “poética” e “encantamento”. Ademais, pontuo que ao abordar tal palavra parto da compreensão de que os termos “macumba” e seu correlato “macumbeiro”, pessoa praticante da macumba, estão relacionados ao seguinte:

[...] definição de caráter brincante e político, que subverte sentidos preconceituosos atribuídos de todos os lados ao termo repudiado e admite as impurezas, contradições e rasuras como fundantes de uma maneira encantada de se encarar e ler o mundo no alargamento das gramáticas. O macumbeiro reconhece a plenitude da beleza, da sofisticação e da alteridade entre as gentes. A expressão macumba vem muito provavelmente do quicongo *kumba*: feiticeiro (o prefixo “ma”, no quicongo, forma o plural). Kumba também designa os encantadores das palavras, poetas. Macumba seria, então, a terra dos poetas do feitiço; os encantadores de corpos e palavras que podem fustigar e atazanar a razão intransigente e propor maneiras plurais de reexistência pela radicalidade do encanto, em meio as doenças geradas pela retidão castradora do mundo como experiência singular de morte. (SIMAS & RUFINO, 2018, p.5).

Assim, igualmente, explico que falar sobre *curriculum* e Arte na escola pelo viés da “encruzilhada”, da “macumba” e/ou “macumbização” é, antes de tudo, engajar-se em ato sociopolítico, comprometido em promover o exercício crítico contra toda forma de racismo cultural, e, principalmente, contra a desmacumbização do conhecimento advindo dos povos afro-ameríndios, encarando o fenômeno da desmacumbização como uma das ações políticas perpetrada pelo colonialismo, quando considera-se que este configurou-se, no chamado Novo Mundo, em nome de um suposto processo civilizatório colonial europeu no mundo. Processo cuja fundamentação instituiu, principalmente, a inventiva noção de raça como dispositivo de subordinação, e, agregado a isto, a destituição epistêmica, simbólica e ontológica da alteridade, conseqüentemente, a “[...] destruição dos seres não brancos”. (RUFINO, 2019, p. 9).

Tudo isso implica, inclusive, em pedir licença ao Povo de Santo, e, respeitosamente, a todas as forças (axé) ancestrais africanas e ameríndias, para situar que a acepção dos lexemas “terreiro”, “encruzilhada” e “macumbização” estão sendo mencionados/enunciados nesta proposição como ação antirracista, insurgindo-se, pois, contra toda forma de preconceito e discriminação racial (MUNANGA & GOMES, 2004), e, principalmente, avesso ao racismo cultural

(FANON, 1980, *apud* ALMEIDA, 2018), que insistentemente atravessam os processos socioeducacionais/formativos no Brasil. Por esta razão, neste encruzo, entrelaço os conceitos “encruzilhada” e “macumbização” perspectivando-os também enquanto “[...] uma proposta metodológica de desconstrução dos preconceitos atribuídos a muitas palavras da cultura negra na vida cotidiana ou no mundo acadêmico”. (MALOMALO, 2016, p. 143).

Sociopoliticamente falando, enquanto palavra mágica e libertadora, para refletir sobre *currículum* e Arte na escola, a acepção da “encruzilhada” e da “Macumba é o momento político e pedagógico de construir o que foi ou está sendo desconstruído, desmontado: a cultura do preconceito e do racismo”. (MALOMALO, 2016, p. 144). Então, pensar em propostas curriculares e a Arte na escola, pelo crivo da “encruzilhada” e da “macumbização”, considerando tais palavras como formas epistemológicas do conhecimento negro-africano, num alargamento político/social, é pautar e apostar em proposições pedagógicas, como as práticas performáticas das manifestações culturais brasileiras, a exemplo do maracatu, jongo, *kuarup*, caboclinhos, capoeira, como um dos possíveis modos de *existência social* (LACLAU, 2008, *apud* GABRIEL & FERREIRA, 2012).

Assim, no próximo tópico, pensando sobre Arte na escola para além da perspectiva europeia, busco levantar alguns dos seus sentidos na perspectiva dos conhecimentos afro-ameríndios, no sentido de incentivar atividades e posicionamentos pedagógicos comprometidas com “[...] o processo de produção de uma estética política e epistemologia antirracista que se pautam na valorização do diálogo intercultural e interdisciplinar e que tem por finalidade a emancipação humana”. (MALOMALO, 2016, p. 156).

3. A ARTE NA ESCOLA: PELA INCORPORAÇÃO DOS SENTIDOS E DOS SABERES/FAZERES AFRO-AMERÍNDIOS NO CURRÍCULUM

Nesse íterim, articulado com a seção anterior, sublinho que refletir sobre *currículum* é pensar-defender, sobretudo, o tipo de conhecimento eleito como supostamente formativo e/ou digno de ser ensinado-aprendido. Por isso, reafirmo que ao pensar/fazer *currículum* estou também, conseqüentemente,

engendrando e propondo formação, cujo sentido está pautado na dimensão da experiência e da compreensão (MACEDO, 2011). Atado a isso, pressuponho ainda, que pensar e/ou fazer o *currículum* é não perder de vista o sentido e a dimensão de/do corpo e da/de cultura que se quer vislumbrar nas propostas pedagógicas das escolas, precipuamente quando lidamos com a proporção formativa da Arte em contextos da Educação Básica. Posto que, diante de tal formação, cabe sempre indagarmos: que concepção de sujeito, sociedade e cultura são apresentados pelos pressupostos e pelas orientações da formação pretendida? (MACEDO, 2011). Ou seja, é preciso ter sempre em mente quais tendências epistemológicas e pedagógicas fundamentam e direcionam as seleções dos conteúdos e/ou dos conhecimentos que configuram determinada formação ou processo formativo.

Portanto, pensando nisso, ao fazer/ensinar/aprender arte/Arte na escola, no tocante às respectivas linguagens artísticas (dança, música, teatro e artes plásticas/visuais), todavia, esquivando-se de qualquer concepção polivalente de seu ensino-aprendizado, partilho aqui algumas das compreensões conceituais sobre “arte”, “corpo” e “cultura”, aproximando-se de algumas dimensões/perspectivas educacionais afro-ameríndia para refletir sobre a arte/Arte no recinto escolar brasileiro, uma vez que ainda se faz necessário a observância das *leis* 10.639/03 e 11.645/08, compreendendo-as como um compromisso atado “[...] a necessidade de engajar nossas concepções curriculares e formativas em termos sociais e políticos”. (MACEDO, 2011, p. 34).

Então, de antemão, pontuo que quando nos aproximamos da palavra “arte” precisamos compreender e situar as ideias que gravitam em torno dela, pois, ao conceituá-la devemos considerar, historicamente, seus respectivos contextos. Em razão disso, destaco a primeira dimensão/perspectiva sobre arte, elucidada pelo professor/pesquisador Kabengele Munanga (2019), no seu artigo *Arte afro-brasileira: o que é afinal?*, quando ele afirma que:

Nos tempos atuais, o termo "arte" mudou de sentido e evoca preferencialmente tudo aquilo que concerne o domínio da estética, da criatividade livre e desinteressada. Trata-se de uma atividade tipicamente cultural. A arte é múltipla em suas formas: arquitetura, pintura, escultura, poesia, música, dança, cinema, fotografia, etc., todas consideradas como produtoras de profundas emoções e de beleza. (MUNANGA, 2019, p.05).

Ao tratar do sentido da denominada “arte afro-brasileira”, por exemplo, até mesmo tangenciando os aspectos gerais da própria arte, como o seu caráter estético ou belo, Munanga (2019) ressalta que é preciso atentar fundamentalmente para dimensão conceitual complexa dessa tal denominação artística, considerando-a de maneira social-histórica e antropológica, pois a mesma envolve “[...] ora à história do escravizado africano no Brasil, ora à sua condição social, política e econômica, ora à sua cosmovisão e religião na nova terra”. (MUNANGA, 2019, p.05). Ainda de acordo com esse autor, abordar e deslindar a africanidade presente ou escondida na designada “arte afro-brasileira” constitui-se como um dos princípios imprescindíveis para defini-la conceitualmente. Nesta travessia, cabe, aliás, perguntamos e discutirmos nas aulas de Arte, por exemplo, o seguinte:

Mas que africanidade é essa, quando sabemos que os criadores dessa arte são descendentes de africanos escravizados que foram transplantados no Novo Mundo? Transplantação essa que operou um corte e, conseqüentemente, uma ruptura com a estrutura social original. A partir dessa ruptura, que, hipoteticamente, teria provocado uma despersonalização, ou seja, uma perda de identidade, ficam colocados o problema e as condições de continuidade dos elementos de africanidade nessa arte, por um lado, e a questão das novas formas recriadas no Novo Mundo e de como essas novas formas poderiam ainda ser impregnadas de africanidade, por outro. Não há como fazer essa operação sem situar a chamada arte afro-brasileira no contexto histórico no qual surgiu, ou seja, sem considerá-la em função de uma época e de uma história que portam a marca de uma sociedade que foi arrancada de suas raízes. (MUNANGA, 2019, p.06).

Outra extensão acerca do sentido da arte na Educação, é trazida à luz do professor/pesquisador nigeriano Jimo Bolo Akolo (2008), do Departamento de Belas-Artes, da Universidade Ahmadu Bello, localizada na Nigéria, cujos trabalhos gravitam em torno da temática sobre Currículo e História do Ensino da Arte no seu país africano. Em seu artigo *O ensino da Arte nas instituições educacionais: a experiência nigeriana*, que compõe parte do livro *Arte/Educação contemporânea*, organizado pela pesquisadora/professora Ana Mae Barbosa (2008), Akolo destaca duas reflexões/percepções acerca dos significados da própria arte na Educação, que julgo de extrema relevância para refletirmos sobre

a significação do ensino-aprendizado da Arte na escola brasileira. Vejamos: a primeira delas, refere-se à contribuição da arte na formação discente quando esta tem por finalidade o desempenho de habilidades de raciocínio, verbal, visual e crítica. (BUSH-BROWN, 1970, *apud* AKOLO, 2008); já a segunda, trata-se de dar importância ao aspecto espiritual da arte, pois é através da educação dos sentimentos que podemos compreender o que fazemos, e, conseqüentemente, atribuir-lhe valor, por meio da nossa própria sensibilidade. (REID, 1970, *apud* AKOLO, 2008).

Por sua vez, diante do exposto, como docente de Arte, penso no desafio que temos pela frente para (re)pensarmos/(trans)formarmos, junto aos/às estudantes, nossa maneira de compreender e ensinar-aprender as linguagens artísticas nas propostas curriculares, principalmente aquelas que, a fim de tensionar um ensino demasiadamente euroreferenciado ou centrado no conhecimento europeu, tomam como base os conhecimentos afro-ameríndios. Parto do pressuposto, inclusive, que as perspectivas acerca da arte, trazidas tanto por Munanga (2019) quanto por Akolo (2008), no tocante a dimensão africana, podem ser consideradas e estendidas, analogicamente, para apreendermos o significado da chamada “arte indígena” e/ou “arte ameríndia”, quando da aproximação histórica-social do processo de colonização desses povos, considerando, é claro, suas respectivas particularidades.

Contíguo a isso, desde já chamo à atenção também acerca do uso da expressão “arte indígena” ou “arte índia”, comumente utilizada nas salas de aula, para abordar os objetos/elementos artesanais e/ou o variado conjunto de técnicas/habilidades e práticas culturais dos primeiros habitantes/povos do Brasil e/ou da América. No sentido de sublinhar que tais expressões são efeitos do colonialismo. Assim, imagino que uma das primeiras problemáticas que devem ser colocadas nas nossas aulas é a preocupação com a designação “indígena” e/ou “índia”, uma vez que estas nomenclaturas são invenções ocidentais em detrimento das diferenças. Por seu turno, tais classificações acabam por generalizar e homogeneizar a diversidade étnico-racial e as diversas manifestações culturais desses povos, desconsiderando, portanto, suas particularidades e/ou singularidades identitárias.

Outra questão relevante, a ser tratada nas aulas, é a visão etnocêntrica do Ocidente sobre os saberes/fazeres dos povos supracitados, visto que a noção conceitual de “arte”, na maioria das vezes, está fundamentada na perspectiva europeia, qual seja, seu modo próprio de ver o mundo. Por este viés, tal ideia de “arte”, igualmente atribuída aos objetos/elementos e as práticas culturais dos primeiros habitantes ou povos originários do Brasil e da América, corresponde significativamente à contemplação estética e ao distanciamento da vida cotidiana. No entanto, para além da mera contemplação, devo lembrar que

A maior parte das culturas não ocidentais não têm uma palavra para designar o que nós chamamos "arte", porque para eles não se trata de uma especialidade separada do resto da vida. Os indígenas e outros povos não-ocidentais não fazem objetos que servem só para serem contemplados. Tudo o que fabricam tem que ser bonito e, além de bonito, bom. (VIDAL & SILVA, 1995, p. 374).

Nesse sentido, a meu ver, ao fazermos uso do termo “arte indígena”, empregando-o de maneira naturalizada, como uma espécie de atributo e/ou denominador comum advindo da cultura ocidental para substantivar e qualificar os saberes/fazeres culturais dos povos do chamado Novo Mundo, devemos ter em mente que tal categorização precisa considerar o nível de complexidade que atravessa aquelas práticas culturais colonizadas. Além do mais, distante de uma concepção pura e simplista da requisição de “autoria artística” e/ou da categoria “obra artística”, os chamados saberes/fazeres culturais daqueles povos são inseparáveis da vida coletiva e estão implicados em rituais ancestrais. Tendo por princípio a oralidade, tais saberes-fazeres compreendem a dança, a música, o trabalho artesanal, os adornos e as pinturas corporais como impressões/expressões identitárias.

Articulado com as discussões supracitadas, outra dimensão/perspectiva afro-ameríndia que sublinho para tratar da arte/Arte na escola vem da contribuição dos Estudos da Performance (LIGIÉRO, 2011), cuja constituição corresponde a um campo de pesquisa interdisciplinar que, dialogicamente, é atravessada por diversas áreas epistemológicas, como História, Teatro, Dança, Música, Sociologia, Antropologia, Linguística, Filosofia, etc. Assim, neste trabalho, aproximo-me da obra *Corpo a corpo: estudos da performances*

brasileiras, do pesquisador/professor Zeca Ligiéro (2011), que é um dos principais estudiosos desse campo, no Brasil, para também refletir sobre o significado da Arte no contexto escolar, especificamente no tocante ao incentivo da abordagem das manifestações da cultura popular e religiosidade brasileira, pensando-as como *performances* culturais, cujas influências artísticas são notadamente africanas e ameríndias, a exemplo das congadas, da capoeira, do bumba-meu-boi, dos maracatus, jongos, reisados, do *kuarup*, *toré*, *catimbó*, *carimbó*, *candomblé*, da macumba, da umbanda, ciranda, do coco e/ou do samba.

Também entendida como prática cultural performática (LIGIÉRO, 2011), a *performance* compreende muitas das manifestações artístico-culturais cujos saberes-fazer se configuram, potencialmente, através da ação do canto, da dança e da música. Assim, Ligiéro (2011) declara que o batuque, o canto e a dança, constituem-se, pois, como “motrizes culturais” afro-ameríndias. Compreendidas por meio da tríade “cantar-dançar-batucar” (FU-KIAU, 1969, *apud* LIGIÉRO, 2011), e pensadas por esse autor como “motrizes culturais”, no sentido de dar movimento, dinamizar e configurar tais *performances*, essas três ações fulguram-se, portanto, como forma de conhecimento tanto africano quanto ameríndio, no qual “[...] o corpo é o centro de tudo”. (LIGIÉRO, 2011, p. 131). Essa tríade, aliás, é pensada enquanto alguns dos princípios fundamentais da maioria das *performances* culturais brasileira, apresentando-se, pois, como elementos basilares de muitas das manifestações populares e religiosidade afro-ameríndias, que, por sua vez, têm em comum a roda e o círculo como modo de organização dos seus rituais, de acordo com os estudos de Ligiéro (2011).

Cabe salientar ainda, a partir desse autor, que o termo *performance*, inspirado nos estudos das tradições do chamado Oriente, a exemplo das manifestações teatrais da Índia, Japão e China, surge em contraponto à tradição do teatro greco-romano, à maneira convencional de fazê-lo, ou então, em contraste à perspectiva europeia sobre o modo de pensar/fazer teatro. Conforme Ligiéro (2011), a palavra *performance* foi instituída a partir de 1960, através das pesquisas dos teatrólogos Jerzy Grotowski, Peter Brook, Richard Schechner e Eugênio Barba, uma vez que eles encontraram neste termo sentidos mais abrangentes/plurais e apropriados para definir uma espécie de “teatro

multicultural”. Ou seja, para explicar um modo de pensar/fazer teatro, no qual esteja incluído diversas linguagens e/ou formas/expressões artísticas, a exemplo da dança, música e das artes plásticas/visuais.

Portanto, conceitualmente, correlata ao sentido de apresentação e representação, bem como de folguedo e brinquedo, vinculada, majoritariamente, à religiosidade e às festas, às vezes configuradas à luz de rituais, a *performance* compreende, inclusive, à maneira de fazer teatro do “povo iletrado” (LIGIÉRO, 2011), mas duto de oralidade, afastando-se, pois, dos modelos teatrais greco-romano. Ainda baseado nesse autor, destaco que o sentido da *performance* pode ser atribuído significativamente à expressão conceitual “comportamento expressivo”, do antropólogo Victor Turner. Ademais, a noção conceitual da *performance* tem estado cada vez mais alinhada aos estudos das tradições/manifestações culturais e das chamadas artes efêmera, como a linguagem da dança e do teatro, diferenciando-se, portanto, das formas artísticas mais clássicas, a exemplo da pintura e escultura.

Alinhado a isso, no exercício de tensionar qualquer explicação abstrata e universalista sobre o corpo, chamo a atenção para a abordagem do corpo como algumas das questões relevantes na Educação, principalmente no tocante ao corpo negro e ao ensino-aprendizado da Arte na escola que esteja comprometido com ele, de maneira antirracista. Porquanto, parece assertivo dizer que ainda precisamos pensar/falar do corpo a partir dele mesmo, na Educação brasileira, através da Filosofia da Ancestralidade (OLIVEIRA, 2005), quando constatamos e consideramos, de maneira categórica, que a maioria dos corpos que compõem o sistema escolar público brasileiro são negros, e, além dos mais, têm condições socioeducacionais desiguais quando comparados as oportunidades dos corpos brancos. Dito de outro modo, ainda precisamos olhar social e antropologicamente para os corpos que compõem os contextos sociais-históricos da Educação Pública, do Sistema de Ensino Básico do Brasil.

Por conseguinte, ainda pautado em *Pedagogia das encruzilhadas* (RUFINO, 2019), pontuo o próprio corpo como o primeiro lugar de ser/existir/estar no mundo, espécie de registro transgressor, duto e inteligível, no qual a arte, em suas diversas linguagens/formas/ expressões artísticas, manifesta-se incorporadamente, configurando múltiplos saberes-fazeres. Assim,

considerando principalmente o corpo negro/índio, ou afro-ameríndio, estou a apontar, neste trabalho, o corpo como categoria de *assentamento*, uma vez que ele é “[...] *chão* sacralizado, é morada de segredos, é lugar de encantamento, é corpo ancestral, é onde se ressignifica a vida”. (RUFINO, 2019, p. 100, grifo do autor). Lembro ainda, ao/a leitor/leitora, que “O corpo é território...O corpo é o chão da gente”. (OLIVEIRA, 2005, p. 124). Além do mais, ratifico o seguinte:

O corpo é esfera mantenedora de potências múltiplas, o poder que o incorpora o transforma em um campo de possibilidades. O corpo em performance nos ritos se mostra como arquivo de memórias ancestrais, um dispositivo de saberes múltiplos que enunciam outras muitas experiências. (RUFINO, 2019, p. 128).

Portanto, pensando nessa noção de corpo e na promoção de propostas artísticas na escola que estejam comprometidas com “poéticas” e “encantamentos” na dimensão da “encruzilhada” e da “macumbização” do currículo, é assertivo considerar também que é com o corpo e através dele que sou/existo no mundo, pois “O corpo é o registro do ser no mundo, e também do mundo no ser”. (RUFINO, 2019, p. 136). De certa forma, fora do cânone europeu, e pensando mesmo numa perspectiva de Arte na escola baseada nas manifestações/*performances* culturais indígenas e afrodescentes, devo lembrar que o corpo é, portanto, lugar de memórias, disputas, sensações/percepções/cognições e construções das identidades/identificações singulares/plurais, devendo ser valorado integral e ancestralmente nas práticas pedagógicas, pois acredito que “A construção de um corpo ancestral é uma máxima pedagógica”. (OLIVEIRA, 2005, p. 125).

Ainda é possível inferir que a perspectiva cultural-filosófica afro-ameríndia percebe a definição de “cultura” “[...] como algo que habita fisicamente o interior do corpo, sendo mesmo parte intrínseca deste [...]” (LIGIÉRO, 2011, p. 284), diferenciando-se assim da visão ocidental que “[...] articula a cultura com acumulação de conhecimentos no cérebro, apreendidos através do estudo formal [...]”. (LIGIÉRO, 2011, p. 284). Nesse sentido, metaforicamente, por meio da incorporação da dança, do canto e da música que configuram consideravelmente as práticas performáticas e/ou as *performances* das

manifestações culturais brasileiras, o corpo afro-ameríndio entretece o mundo de significados, pois

Existe uma sabedoria que perpassa o corpo e se estende em um espectro no qual a performance abriga religião, arte, divertimento, filosofia, conhecimento ancestral e formação social. Formas de conhecimentos informais e transmissão de saberes ocorrem através de convivência com mestres e sacerdotes no dia a dia e durante as cerimônias ritualísticas e cívicas. Em oposição, as culturas eurocêntricas se fundamentam na acumulação de informações na mente, com um forte caráter taxonômico, inventários de coleções e registros de dinâmicas. Embora também se expressem corporalmente, e para esse tipo de cultura física tenham sido criadas categorias esportivas, ritualísticas ou artísticas, o corpo não é reconhecidamente um lócus de conhecimento. Por outro lado, o fato de as culturas afro-ameríndias, tão bem se expressarem corporalmente não permite afirmar que não se articulem com o mundo das idéias. Ao contrário, toda dança tem um conceito e um propósito, conjugando filosofia, estética e espontaneidade com habilidades corporais e musicais. (LIGIÉRO, 2011, p. 284-285).

Por conseguinte, penso que tudo isso que foi exposto deve ser levado em conta, tornando-se uma das grandes preocupações da organização curricular escolar, principalmente aquelas que se voltam para pensar/fazer/ensinar/aprender Arte na escola, comprometida com uma pedagogia/educação antirracista. Exercitando, inclusive, um fazer pedagógico que esteja atado ao que Nilma Lino Gomes (2011) denomina de “pedagogia das ausências” e “emergências”, cuja consistência está tanto no exercício político e epistemológico em transformar em presença os saberes ausentes e invisibilizados no *currículum*, quanto atuar na direção da “[...] investigação das alternativas pedagógicas já existentes nas práticas sociais e políticas dos movimentos sociais, das diversas ações coletivas e sua articulação com o espaço escolar”. (GOMES, 2011, p. 45-47).

4. ÇYK-ABA E APYR'-ÛERA

Com base no *Dicionário tupi (antigo) português*, de Moacyr Ribeiro de Carvalho (1987), a expressão *çyk-aba* significa, peculiarmente, “lugar da chegada”, já *apyr'-ûera*, compreende, singularmente, o termo “remate”. Ambas

expressões são substantivos da língua Tupi, que têm como significado comum as palavras conclusão e fim. Portanto, diante das reflexões que foram descritas no percurso deste trabalho, chego à conclusão e/ou ao remate de que o conceito *currículum* não é unívoco e imutável, como algum tipo de fenômeno permanente e estático, pois o mesmo está diretamente atrelado a processos históricos, submerso, portanto, em pretextos e contextos. Utilizado como uma espécie de tradição inventada e dispositivo produtor/promotor de culturas, a configuração histórica do currículo apresenta polissemias de sentidos, do mesmo modo, que consiste na seleção e legitimidade do conhecimento. Por seu turno, o estudo do Currículo conjuga-se com a história política/social de processos socioeducacionais, da mesma forma com as finalidades e situações contextuais escolares.

Pensando nisso, foi que refleti, ao longo deste texto, sobre a inclusão do conhecimento da tradição afro-ameríndia no currículo de Arte das instituições escolares, perspectivando os termos “terreiro”, “encruzilhada”, “macumbização” e outros sentidos como dispositivos para combater o “racismo cultural” e “epistêmico” que persistem, na maioria das vezes, no ensino/aprendizado da Arte nas escolas brasileiras, principalmente quando consideramos que seus conteúdos curriculares ainda são majoritariamente euroreferenciados. Nesse sentido, a meu ver, tal inclusão desponta como uma perspectiva pós-colonial de Currículo.

No mais, na contramão da visão cartesiana, acredito que o “corpo” deve ser visto como razão primeira do ato de educar, visto, inclusive, que, na perspectiva afro-ameríndia, o mesmo não está apartado da concepção de “cultura”, sendo ele, portanto, reconhecidamente um lugar de conhecimento, como foi explanado neste trabalho. Assim, é preciso prezar pelo ensino/aprendizado Arte na escola fundamentado no entendimento de que o corpo humano, sobretudo o corpo afro-ameríndio, deve ser compreendido de forma integral, como uma entidade integrada, constituída histórica e socialmente. Ademais, considero necessário o tensionamento das propostas curriculares cujas linguagens artísticas são tomadas como apêndices, folclorização, adorno escolar, meras atividades festivas, ou então, como um saber menos relevante no currículo, sem a compreensão, portanto, de alguns dos sentidos da Arte no

currículo e na formação escolar como modo de produção de sentido/significado, sobretudo aqueles sentidos que perspectivam um ensino/aprendizado e/ou processo formativo antirracista.

REFERÊNCIAS

- AKOLO. Jimo Bolo. O ensino da Arte nas instituições educacionais: a experiência nigeriana. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação contemporânea**: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2006, p. 153-162.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- CARVALHO, Moacyr Ribeiro. **Dicionário tupi (antigo)** – português. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1987. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Acarvalho-1987-dicionario/Carvalho_1987_DicTupiAntigo-Port_OCR.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FORQUIN, Jean Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. In: **Educação & Realidade**, vol. 21, n. 1, p. 187-198, jan./jun. 1996. Porto Alegre. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71652/40642>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- GABRIEL, Carmen Teresa; FERREIRA, Márcia Serra; Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012, p. 227-241.
- GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- GOMES. Nilma. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges. (Orgs.). **Relações étnico-raciais e**

educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. (Série Seminários - Coleção Pensar a Educação, Pensar o Brasil). 216 p.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2017. Editora Martins Fontes, 2013.

LIGIÉRO. Zeca. **Corpo a corpo:** estudo das performances brasileiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. 372 p.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo, formação em ato?** Ilhéus: Editus: Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz, 2011.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** 7ª ed. atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MALOMALO, Bas ílele. Macumba, macumbização e desmacumbização. In: SILVEIRA, Ronie Alexsandro Teles da; LOPES, Marcos Carvalho (Orgs.). **A religiosidade brasileira e a filosofia.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016b, p. 132-160.

MUNANGA, Kabengele. **Arte afro-brasileira:** o que é afinal? Parallaxe: Revista de Estética e Filosofia da Arte. Vol. 6, N.1, p. 05-23, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Daten/Downloads/46601-134095-1-SM%20(1).pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje:** história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

OLIVEIRA. Eduardo Davi de. **Filosofia da ancestralidade:** corpo e mito na filosofia da Educação Brasileira. 2005. 353 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/36895/1/2005_tese_edoliveira.pdf>. Acessado em: 02 out. 2019.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019. 164p.

RUFINO, Luiz; SIMAS, Luiz Antônio. **Fogo No Mato**: A ciência encantada das macumbas. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIDAL, Lux; SILVA, Aracy Lopes da. O sistema de objetos nas sociedades indígenas: arte e cultura material. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC; Mari; Unesco, 1995. p. 373-376.

POR UM CURRÍCULO-FENDA

FOR A CRACK- CURRICULUM

Marília Frade Martins¹

<https://orcid.org/0000-0001-9369-9399>

Lêda Valéria Alves da Silva²

<https://orcid.org/0000-0001-6570-6408>

RESUMO

O currículo é uma tecnologia que põe em funcionamento estruturas, relações de saber-poder e normas. Pensando assim, o currículo é uma forma de governar vidas ditando corpos, verdades e condutas. Com base no pensamento da filosofia da diferença, este ensaio tem como objetivo debater um currículo que empurre os encontros autoritários e tristes e abra espaço numa escola e numa prática pedagógica que parecem subordinadas às lógicas do capital. Por meio das alegorias muros, fissuras e passagens, problematizamos as noções de currículo para pensar em um currículo-fenda como uma possibilidade de preservação e afirmação de singularidades e diferenças que multiplicam potências de vida nas escolas.

Palavras-chave: Currículo. Prática Pedagógica. Biopotência.

ABSTRACT

The curriculum is a technology that puts structures, know-power relations and norms. In this way, the curriculum is a way of governing lives by dictating bodies, truths and conduct. Based on the philosophy of difference, this essay aims to discuss a curriculum that pushes authoritarian and sad encounters and opens space in a school and in a pedagogical practice that seems subordinate to the logic of capital. Through the allegories walls, fissures and passages, we problematize as notions of curriculum to think of a curriculum-gap as a possibility of preservation and affirmation of singularities and differences that multiply life powers in schools.

Keywords: Curriculum. Pedagogical practice. Biopotential.

¹ Pedagoga. Mestra em Educação em Ciências Pelo Programada de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará/ UFPA. Especialista em Educação na Secretaria de Estado de Educação do Pará/ SEDUC e, atualmente, é Professora Substituta no Instituto de Estudos Costeiros IECOS/UFPA. Bragança, Pará, Brasil. Email: mariliafm87@gmail.com.

² Licenciada em Ciências Biológicas. Mestra e Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Pará. Foi professora substituta na UFPA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação em Ciências, atuando principalmente no seguinte tema: Educação Ambiental e Prática de Ensino. Belém, Pará, Brasil. Email: leda_valeria@yahoo.com.br.

1. INTRODUÇÃO...

No início da quarentena, lemos o livro de Ailton Krenak (2019), no qual ele afirma ser o encontro com as pessoas um motivo para esticar um pouco o início do fim do mundo. Propondo o exercício, ele faz uma analogia à prática de tai chi chuan, dizendo: “quando você sentir que o céu está ficando muito baixo é só empurrá-lo e respirar” (KRENAK, 2019, p.14).

O exercício de Krenak é também nosso e expressa um desejo de respirar nos dias sufocados de incertezas e revolta num mundo que encurrala a subjetividade e nos reduz a uma sobrevida que se arrasta em tempos claustrofóbicos. Tempos que constroem muros a nossa volta, na tentativa de barrar todo movimento, tudo aquilo que transita para além do assegurado, do controlado, do dito, principalmente, no currículo.

Esse texto tem como objetivo debater um currículo que empurre os encontros autoritários e tristes e abra espaço (fissuras) numa escola e numa prática pedagógica (muros) que parecem estar soterradas na lógica que transforma vidas em capital (PELBART, 2002). Com base no pensamento da filosofia da diferença, procuramos aberturas nos muros curriculares que cercam a educação ao mesmo tempo em que nos perguntamos: “O que fazer com o currículo-muro ao nosso redor?”

Pensamos, então, um currículo-fenda como possibilidade de abalar as estruturas de um currículo cimentado, empurrando práticas sufocantes, abrindo espaços, para, talvez, fazê-lo passear, movimentar e respirar. A partir do encontro com as alegorias criadas nos demoramos um pouco mais às noções de currículo para problematizá-lo e, assim, abrir passagens através dos muros.

2. MUROS...

O currículo é uma tecnologia que põe em funcionamento estruturas, relações de saber-poder e normas. Faz isso também por meio do não dito: da organização dos espaços, das avaliações, das metodologias. O currículo parece ser onipotente: faz, justifica e organiza a rotina das escolas.

É certo que um currículo é também território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagens), de estruturações (de tempos e pré-requisitos), de enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...). Isso tudo porque o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo (PARAÍSO, 2010, p. 588).

Pensando assim, o currículo é uma forma de governar vidas ditando corpos, verdades e condutas: quem é o bom/mau aluno/professor; como o enxergar, o dizer, o avaliar (LARROSA, 2010). É possível perceber isto nas quase 600 páginas do documento sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que pouco modifica os valores e missões e sutilmente retira temas como gênero e sexualidade da Educação Básica, erguendo um ensino segmentado aos tópicos da biologia, prescrito à reprodução humana (heteronormativa), destinado ao 8º ano do Ensino Fundamental.

Um currículo não é somente necessário no âmbito da norma de condutas, como também, para despotencializar a vida e sustentar o concreto da reconhecimento. Ou seja, o currículo-muro nos cerca em uma realidade pronta e acabada, levando o pensamento a reafirmar um modelo curricular universal, em que a capacidade criativa é reduzida ao (empi/espe)lhamento por efeito da vida já pensada e preparada pra nós.

O currículo – muro, que nós também levantamos ao reconhecê-lo como verdade, vai aos poucos achatando o horizonte de nossas escolas e, impedindo a visão. A paisagem cimentada, endurecida se torna a suposta realidade a ponto de nos fixar em identidades, normas, verdades insustentáveis, que nos massifica e nos sufoca. Este currículo é interessante no contexto de uma vida enfraquecida, debilitada, que pouco oferece resistência às investidas do capital.

Os currículos-muro são eficazes porque eles operam uma captura que desvia a potência - o desejo que nos atravessa - oferecendo conteúdos e aulas, que supostamente nos agradam e nos conformam nas referências, nos parâmetros, na base, ou porque não dizer, no cimento da representação. Por fim, somos capturados e acabamos por elogiar os muros que nos cercam. Nos sentimos protegidos e acolhidos na suposta casa do saber: a escola.

Agora, esperam de nós que retomemos ao trabalho... Como retomar docilmente currículos e práticas pedagógicas que asfixiam a vida vivida nas escolas, através de uma formação compreendida como aprendizagem técnica de suposto preparo para trabalho e cidadania (CARVALHO; GALLO, 2017), perpetuando falácias meritocráticas e vampirizando subjetividades (PELBART, 2002) e im/potências como ensina Agamben (2014)?

Como, também, bem pergunta (BARRENECHEA, 2014): “nós contemporâneos da decadência, rejeitaremos nossa época? Padeceremos tédio e angústia por transitar em um tempo crepuscular? Ou ao contrário, no meio do declínio, assumiremos esta era que é nossa?” (p.67). Assumiremos nossa condição ao celebrar o instante da vida que passa através das pequenas aberturas/rachaduras que podemos fazer? Ao invés de simplesmente contemplar a barreira à nossa frente?

3. FISSURAS...

Não há muro que seja inderrubável, assim como não há currículo que seja inflexível. Em todo muro há fissuras, buracos, passagens minúsculas, fendas... Uma fenda é uma abertura incômoda, uma rachadura que dependendo do tamanho vai abalando as estruturas, mesmo a mais firme. Foucault (2004), nos ensina que é preciso “olhar as camadas do terreno, as dobras, as falhas. [Onde] é fácil cavar? O que vai resistir? (p.69 –grifo nosso)”. Para isso é preciso observar, estar atento às pequenas brechas, pequenos lampejos de visão para além do concreto.

As fendas, se multiplicadas, podem fazer uma fortaleza ruir: multidão de furos, de vários tamanhos, no muro que sustenta um currículo imponente, fixo, verdadeiro. Uma fenda também é uma possibilidade de enxergar além do muro da escola, pequenas visões atravessando o concreto.

O lugar por onde atravessar não importa. Se quisermos poderá ser pelo início, pelo fim ou pelo meio (CORAZZA; SILVA, 2010) desde que abramos uma fissura em nossa rotina, na qual encontros entre os corpos (materiais e imateriais) (PELBART, 2002) aconteçam, nos permitindo respirar, não como um fado biológico, mas como um movimento vital, um momento no tempo por onde o fluxo das existências passa.

Essa existência que é a vida pensada como inteligência, afeto, cooperação e desejo e como potência criadora de multidões (PELBÁRT, 2002) precisa ter espaço dentro da escola, nas aulas, nos projetos, na rotina. Mais do que questionar o que o aluno sabe sobre determinado assunto, é preciso questionar o que ele gostaria de dizer. Sobre o quê? Sobre a verdade científica/religiosa/econômica? Talvez. Se for isso que o interessa, que o importa.

No entanto, para abrir buracos que, por menores que sejam, nos permitam respirar é preciso que nos movimentemos das posições hierárquicas de saber-poder que fazem da infância neutralidade, da adolescência rebeldia e dos jovens-adultos atrasos. Pois, somos nós (professores, pedagogos, gestores) que replicamos aulas passivas, que exigimos silêncios, que reproduzimos condutas massificadoras na escola. É preciso pesquisar o fascismo presente em nós e num esforço dissolvê-lo para abrir espaço e respirar.

Sem o menor intuito de prescrever uma prática para esta que é uma atividade crítica estética (CANDIOTTO, 2010) voltamos aos anos da Educação Infantil. Todos os dias, antes de começar a aula, sentávamo-nos em roda, aguardando a maioria. Ao nos reunirmos, olhando uns para outros, nos cumprimentávamos cantando, saudando o dia e alegria de nos encontrarmos. Eufóricos, os alunos aguardavam o momento em que se perguntaria: quem tem algo para contar?

Deste simples questionamento todos os tipos de vida apareciam, pululavam furos por onde a vida jorrava. Conflitos familiares, pessoais e entre os colegas; acontecimentos coletivos como um jogo decisivo na copa do mundo e individuais como o nascimento de um irmão; experiências de luto e de gozo que marcavam os alunos eram compartilhadas, ouvidas, discutidas entre nós. Se possível, fazíamos relação com assuntos trabalhados, mas esse nunca foi o objetivo do nosso encontro, pois a potência da vida é nômade e escapa da fixidez dos conteúdos curriculares.

Retomar o trabalho diante de tudo o que está acontecendo exigirá que sejamos, como diz a música, atentos e fortes. Atentos ao material e imaterial que perpetuam lógicas capitalistas e fascistas. E fortes para arredá-los em nós mesmos e nas miudezas das rotinas da escola e da aula para que não haja apenas uma nova norma imposta, mas espaços de diálogo, de reflexão, de

encontro entre corpos que sofreram/sofrem não só as mais variadas disciplinas, violências, exclusões, como também experiências, acontecimentos, devires.

4. PASSAGENS...

Foucault disse em uma entrevista: “não sou a favor da destruição, mas sou a favor de que se possa passar, de que se possa avançar, de que se possa fazer caírem os muros” (FOUCAULT, 2004, p. 69). Passar... Interessa-nos criar passagens, por onde atravessem toda forma que escapa ao currículo. Passagens como as experiências que nos atravessam. Dito de outro modo, nos interessa um currículo que não é apenas um conjunto de conteúdos para ensinar e avaliar, ao final de cada período, mas afirmações de singularidades, multiplicidades, modos de vida cotidianos.

Talvez um currículo-fenda esteja mais relacionado às fissuras que produzimos do que propriamente a queda do muro. Pois, ao demolir um currículo que supostamente desagrade, tendemos a reduzir e simplificar o esforço, ou, simplesmente, colocar outro currículo no lugar. Não nos interessa substituir muros, mas criar passagens dentro destes currículos que afirmamos, pois neles também existem nuances que nos compõem.

Os currículos-fenda são, então, passagens que preservam as singularidades e afirmam as diferenças como modos de vida. São pequenos espaços abertos na arquitetura/organização/horários/materiais/metodologia/avaliação com a qual vivemos a escola. Fissuras que, de tão menores, não são visíveis às grandes narrativas sobre a Educação Brasileira e, por isso mesmo, esticam um pouco mais o fim de mundos marginais, anormais, inúteis ao capital que rouba subjetividades em nome da mão de obra qualificada.

Assim, um currículo-fenda não pode ser nem certificação, nem conclusão final, mas uma espécie de ida e vindas pelas aberturas, como fazem os insetos ao transitarem pelas frestas: nenhum concreto os detém.

Mas é preciso coragem! Nenhuma ferramenta está excluída, tampouco temos todas fabricadas. Na precariedade de nossas lentes, busquemos na experiência do olhar, nas existências múltiplas como dos insetos a possibilidade de recuperar a leveza que nos foi tirada ao habitar o concreto. Passear, pelas frestas quase imperceptíveis e ainda assim resistir e inventar currículos que

sorriam e celebrem a vida e não apenas amedrontem e ressintam o instante que vivemos.

Por fim, o que propomos mais como provocação ao debate e menos como resultado do questionamento feito é pensar no currículo como uma fenda que tenha na prática pedagógica um instrumento de trabalho inspirado no que sugere Manuel de Barros (2010): abridor de amanhecer, esticador de horizontes. Obviamente, não poderemos esperar que seja instituído pelos regimes de verdade e de governo para re/começarmos a abrir espaços, pois o currículo-fenda é rachadura em muralhas prescritivas da vida capital, por onde aquilo que nos acontece e que nos é negado poderá entrar.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Nudez**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya. 2010.

BARRENECHEA, M. A. **Nietzsche e a alegria do trágico**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2014.

CARVALHO, A.; GALLO, S. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do *experimentum scholae* na busca de outro equipamento coletivo. **Revista Educação Temática Digital**. Campinas, SP v.19 n.4 p. 622-641 out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648756/16853>. Acesso: 20 mai 20.

CANDIOTTO, C. **Foucault e a crítica da verdade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CORAZZA, S.; TADEU, T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, M. Eu sou um pirotécnico. In: POL-DROIT, R (ed.) **Michel Foucault, entrevistas**. São Paulo: Graal, 2006.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da Educação: Estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

PARÁISO, M. A. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 587-604, 2010.

PELBART, P. Biopolítica e Biopotência no coração do império. **Revista Multitudes**, v. 9, 2002. Disponível em: https://desarquivo.org/sites/default/files/pelbart_peter_pal_biopolitica_biopotencia.pdf. Acesso em: 19 mar 20.



Relatos de Experiência

OS DESAFIOS DA PANDEMIA NAS AULAS DE FILOSOFIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA BILINGUE

PANDEMIC CHALLENGES IN PHILOSOPHY CLASSES AT A BILINGUAL
PUBLIC SCHOOL

Karina Gaspar de Oliveira¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência a partir do processo de ensino remoto no Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto durante a Pandemia do novo Coronavírus no ano letivo de 2020 adotado pela SEEDUC-RJ (Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro) nas aulas de duas disciplinas- Filosofia e Filosofia em Espanhol em turmas de Terceira Série do Ensino Médio- desde a questão: Como superar as dificuldades dessa modalidade de ensino em uma escola pública de período integral e manter a qualidade em aulas interativas ? Para tanto, enumerou-se os objetivos específicos a seguir: Apresentar e analisar as particularidades da unidade escolar; Elencar estratégias utilizadas para evitar a evasão dos alunos nestas disciplinas; Discutir a relevância de um trabalho em equipe integrado. A metodologia utilizada foi qualitativa a partir de uma pesquisa bibliográfica em bases de dados como Google Acadêmico a partir dos seguintes descritores: Escola integral; Ensino de Filosofia; Ensino Remoto; Interculturalidade; EAD de modo a fundamentar teoricamente o relato de experiência. Os resultados obtidos foram positivos como, por exemplo, atividades interdisciplinares possibilitando o crescimento e a integração da comunidade escolar diante de um novo cenário.

Palavras-chave: Escola integral. Ensino de Filosofia. Ensino Remoto. Interculturalidade. EAD.

ABSTRACT

This article aims to present an experience report from the remote teaching process at Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto during the Pandemic of the new Coronavirus in the school year of 2020 adopted by SEEDUC-RJ (Secretary of Education for the State of Rio de Janeiro) in the classes of two subjects - Philosophy and Philosophy in Spanish in Third Grade classes in High School – based on the question: How to overcome the difficulties of this type of teaching in a full-time public school and maintain the quality of interactive classes? To do so, the following specific objectives were enumerated: To present and analyze the particularities of the school unit; List strategies used to avoid the evasion of students in these subjects; Discuss the relevance of integrated teamwork. The methodology used was qualitative based on bibliographic research in databases such as Google Scholar using the following descriptors: Integral school; Philosophy teaching; Remote Teaching; Interculturality; and Distance learning,

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Filosofia (UERJ). Professora de Filosofia na Seeduc, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: karinagaspar.oliveira@gmail.com.

to theoretically support the experience report. The results obtained were positive, such as interdisciplinary activities enabling the growth and integration of the school community in a new scenario.

Keywords: Integral school. Philosophy teaching. Remote Teaching. Interculturality. EAD.

1. INTRODUÇÃO

No mundo inteiro o ano letivo de 2020 foi marcado pela pandemia do vírus Covid-19²; no Brasil, ela chegou em fevereiro e, no mês seguinte, várias medidas de isolamento social foram adotadas pelos municípios a seguir listadas: fechamento de grande parte do comércio (não-essencial), de creches, escolas, universidades, museus, bares, restaurantes e áreas ao ar livre como praias e parques pelo período de 15 dias. Entretanto, a chamada quarentena se estendeu por meses. Sete meses com as escolas fechadas no Estado do Rio de Janeiro³(BRASIL, 2020; OLIVEIRA, 2003).

Neste cenário pais e professores se viram diante de um grande trabalho desafiador: dar suporte aos alunos para que pudessem aprender o conteúdo à distância, através de *lives*, plataformas, webnários, vídeo aulas e inúmeros programas e aplicativos para adaptar todas as partes envolvidas. Todavia, muitos professores e alunos (desde a educação infantil até o ensino superior) não tinham nenhuma experiência com o ensino à distância. Novidades e informações foram apresentadas o tempo todo.

Pensar a possibilidade de uma EAD (Educação à Distância) para todos é, de certo modo, analisar a desigualdade social e modos de disponibilizar/ facilitar o acesso às ferramentas necessárias bem como o treinamento de professores/ tutores e orientação constante tanto para os pais quanto para os alunos: “A experimentação do ensino remoto evidenciou a desigualdade existente no país. (OLIVEIRA, 2020, p. 52866). Estava aberta a temporada do *home office*, das *lives* e das videoaulas.

² A Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou em janeiro de 2020 o surto da doença Covid-19 é uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, ou seja, é o mais alto nível de alerta da Organização, de acordo com o Regulamento Sanitário Internacional (OPAS/OMS, 2020).

³ Assim, escolas públicas e particulares utilizaram plataformas para os estudos. Na SEEDUC-RJ o *Google Classroom* e o *Meet* e passaram a ser utilizados a partir de abril de 2020 junto com um curso aos servidores introdutório, todavia, o tempo de preparo do profissional foi curto e dúvidas como em relação à produção de material didático, por exemplo, permaneceram.

1.1. O ensino remoto no Colégio Hispano Brasileiro

Antes de relatar a experiência⁴ sugerida é necessário contextualizar a escola em que se deu o estudo de caso. O Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto foi inaugurado no ano de 2014 como uma das unidades do Programa Dupla Escola. Unidade de Ensino Integral, a escola é também intercultural tendo através da SEEDUC-RJ convênio com a *Consejería de Educación*, instituição que representa o *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* da Espanha no Brasil. Os alunos têm além das matérias do Currículo Mínimo⁵ aulas de disciplinas em espanhol⁶. O foco são as Ciências Humanas e a interculturalidade sempre presente nas aulas e eventos.

Na Terceira Série do Ensino Médio apresentam um Memorial Acadêmico analisando toda a sua trajetória escolar desde a Educação Infantil. Além disso, realizam a prova do DELE (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira). Há um processo, um acompanhamento através de uma ficha individual das destrezas necessárias realizada a cada bimestre; a cada ano⁷.

Com turmas apenas de Ensino Médio é uma unidade pequena se comparada à outras da Rede; somente nove turmas e uma média de 30 alunos em cada uma. O limite de alunos é fundamental para manter a qualidade do ensino bilingue. Em algumas disciplinas como História e Geografia da Espanha e Literatura Hispânica a turma é dividida para garantir que todos participem, sobretudo, praticando exercícios orais. Uma exceção na rede estadual com turmas numerosas e escolas com mais de mil alunos funcionando em três turnos. (DO NASCIMENTO, 2014).

⁴ O relato de experiência é um texto que descreve com detalhes uma experiência com o objetivo de contribuir de forma significativa em sua área de atuação, ou seja, uma descrição que um autor ou diversos autores apresentam de sua rotina profissional.

⁵ Disciplina comuns a todas as escolas: Matemática, Português, Física, Química, História, Geografia, Biologia, Literatura, Língua Estrangeira, Resolução de Problemas Matemáticos, Ensino Religioso, Língua Portuguesa, Filosofia, Sociologia, Educação Física e Arte.

⁶ Disciplinas: Filosofia em Espanhol, Sociologia em Espanhol, Projeto de Vida e Cultura, História e Geografia da Espanha e Literatura Hispânica.

⁷ As provas orais são elaboradas a partir do padrão do Instituto Cervantes e conta com uma equipe de professores que se reveza para que o aluno não seja avaliado pelo seu professor de espanhol e, assim, acostume-se com avaliadores externos. Os que têm as maiores médias na escola e neste exame internacional concorrem a bolsas de estudo na Universidade de Jaén, na Espanha.

O decreto estadual que autorizou o fechamento das escolas⁸ fez com que professores, coordenadores e equipe diretiva começassem a compartilhar conhecimentos sobre o ensino remoto, sobre como utilizar a plataforma disponibilizada e começassem um processo de criação de estratégias para motivar os alunos; mostrando a importância de participar das aulas e dos trabalhos e avaliações:

O panorama em que vivemos atualmente é completamente diferente de tudo que já foi vivenciado pelas gerações atuais, tanto no que tange ao convívio e interação social, quanto as incertezas em relação ao futuro. O campo educacional também está passando por mudanças que não foram planejadas, mas que foram impostas devido a pandemia ocasionada pela Covid-19. Tal cenário é cheio de incertezas, uma vez que não temos ainda políticas públicas voltadas para a formação massiva de professores para atuarem nessa nova perspectiva educacional vigente (DE SOUSA OLIVEIRA, 2014, p. 52861)

2. METODOLOGIA: FILOSOFIA E FILOSOFIA EM ESPANHOL

Na terceira série do Ensino Médio no Currículo Mínimo da Seeduc- RJ são dois tempos semanais de aulas de Filosofia com 50 minutos. Os eixos temáticos são: 1º Bimestre: Razão e Sensibilidade; 2º Bimestre: A Dimensão Ética; 3º Bimestre: A Dimensão Política; 4º Bimestre: Perspectivas.

No quarto bimestre, a produção de um texto autoral é o Memorial Acadêmico anteriormente citado que consiste em um projeto interdisciplinar utilizando as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) com três objetivos: apresentar e analisar sua trajetória enquanto estudante desde a Educação Infantil, conhecer as normas dos trabalhos científicos que farão parte da sua vida universitária e a apresentação do trabalho em língua espanhola para uma banca de professores da própria escola. A nota compõe a avaliação de todas as disciplinas do Núcleo Articulador no respectivo bimestre.

As aulas de Filosofia em Espanhol são semanais com duração de 50 minutos. Nelas são trabalhados temas do Currículo Mínimo, assuntos relacionados à Filosofia e à cultura hispânica assim como relações entre Filosofia e Literatura: “Pensamos que uma abordagem de natureza temática é mais

⁸ A Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020 do MEC decretou a suspensão de aulas presenciais em cursos técnicos de ensino médio por mais 60 dias. Seguindo de novas prorrogações.

adequada ao ensino de Filosofia, se pretendemos um ensino ativo, que oportunize experiência de pensamento” (ASPIS, 2009, p.51).

A partir de charges, poemas, músicas, vídeos e curtas-metragens, notícias de jornal ou contos e crônicas são iniciadas rodas de leitura em que os alunos praticam o idioma que estão aprendendo enquanto desenvolvem o pensamento crítico. Surgem perguntas que são respondidas de muitas maneiras, seguidas de relatos, de sugestões e de dúvidas: “A Filosofia nasceu como diálogo. E nisso pode cooperar com outras disciplinas.” (CAMPOS, 2008, p.61).

Na terceira série também são abordados temas como: vestibular e o mercado de trabalho em parceria com o SOE (Serviço de Orientação Educacional) da escola. Trata-se de uma unidade escolar em que os pais estão presentes participando de reuniões, com dúvidas críticas e sugestões. A escola também utiliza diversos meios (*e-mails*, telefones e reuniões presenciais/ virtuais além de um atendimento personalizado) para que possa atender e acompanhar o desenvolvimento de cada aluno (ABED, 2020).

Outro fator a ser citado foi a incerteza quanto ao tempo de duração da chamada “quarentena”. Os quinze dias iniciais se estenderam por sete meses. Diferente da maioria das escolas estaduais, a unidade conta com 100% dos professores acessando e interagindo na plataforma e cerca de 50% dos alunos: “Então o que resta fazer? Ensinar os adolescentes a aprender por si, a se habituarem a pensar, perguntando-se.” (CAMPOS, 2008, p.62).

Começava assim o ensino remoto. E os questionamentos: Como ensinar Filosofia à distância? Como tornar a aula interessante? Quanto tempo duraria a paciência e a atenção dos alunos? Resolvi perguntar a eles. Pedi sugestões. Expliquei que era um momento desafiador para todos. Eu também tinha muitas dúvidas. As ideias foram chegando. Aulas de 40, 50, 60 minutos. Foi unânime a sugestão de adaptar os conteúdos aos temas de Filosofia no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Assim, retornamos ao surgimento da Filosofia. Como na escola, começamos com charges, músicas, citações e frases conforme a Figura 1.

Figura 1: Heráclito e Parmênides.



Fonte: filosofiacrns.wordpress.com.

Sempre estabelecendo comparações, trazendo referências do cinema ou da internet, apresentando sites, aplicativos e canais do Youtube, isto é, fontes variadas de consulta para se aprofundar no tema. Um mês após a primeira aula a frequência aumentava a cada semana. Enviava o *link* da aula, imagens e frases motivacionais (DE SOUSA OLIVEIRA, 2020; OLIVEIRA, 2003).

Entre um filósofo e outro, uns minutos para falar da pandemia, da quarentena. Muitos relataram ansiedade, depressão, perda de emprego dos pais, morte de amigos pela Covid-19. O clima de medo e morte assombrava os adolescentes. Por isso, foram trabalhados textos como esse de Nietzsche:

A Minha Felicidade

Friedrich Nietzsche

Depois de estar cansado de procurar

Aprendi a encontrar.

Depois de um vento me ter feito frente

Navego com todos os ventos (NIETZSCHE, 2001, p. 17).

Nas aulas de Filosofia em Espanhol, em parte, o desafio foi maior. Eles não queriam falar mostrando o rosto, com medo de errar e serem criticados. Deixei como opcional ligar a câmera, pois o que importava era a participação e o contato com a língua espanhola e o debate sobre questões culturais, sobre a diversidade de língua, costumes, culinária; vivenciando assim a interculturalidade:

A interculturalidade busca se constituir como uma forma de relação e articulação social entre pessoas e grupos culturais diferentes, articulação essa que não deve supervalorizar ou erradicar as diferenças culturais, nem criar necessariamente identidades mescladas ou mestiças, mas propiciar uma interação dialógica entre pertencimento e diferença, passado e presente, inclusão e exclusão e controle e resistência, pois nestes encontros entre pessoas e culturas, as assimetrias sociais, econômicas e políticas não desaparece (NASCIMENTO, 2014, p. 06).

Assim, descobrimos muitas conexões entre Filosofia e Literatura, filósofos espanhóis contemporâneos como Fernando Savater, séries como *Merli* em que o personagem principal é um professor de Filosofia além de canais no Youtube como o *Educatina*. Os temas do ENEM ganharam sotaque espanhol. Eventos realizados pela escola como a Hispanidad⁹ e a Brasilidade¹⁰ complementaram o aprendizado discutindo temas relevantes, como: o Brasil, a diversidade cultural e a literatura de diversos países fortalecendo assim a interculturalidade.

Embora o método socrático permeie as aulas, sobretudo, de Filosofia em Espanhol, pois neste caso, o foco é a oralidade, o diálogo é apenas uma parte da aula. É preciso conhecer e criar conceitos, como ensina Deleuze (1992) e Aspís (2008), “a filosofia bebe nas Artes e nas Ciências para produzir conceitos e pode produzir conceitos para elas. Mas a produção de conceitos é uma atividade filosófica e os conceitos são sempre objetos da Filosofia.” (ASPIS, 2008, p. 38).

Por isso, é preciso explicar que os conceitos são criados a partir de um plano de imanência ainda que estejamos seguindo um programa de História da Filosofia:

A Filosofia entendida como produção conceitual não tem, pois, a menor pretensão à universalidade e à unidade: cada filósofo ensina seu mundo e seu instrumental conceitual são ferramentas que usamos ou não, na medida em que são ou não interessantes para nossos problemas. (ASPIS, 2008, p.40).

⁹ Este ano, em sua versão *on line* a Hispanidad teve a participação de professores e convidados de diversos países além da apresentação de alunos do terceiro ano. Cada turma apresentou um autor: Pablo Neruda, Gabriel Garcia Marques e Eduardo Galeano.

¹⁰ A Brasilidade é um evento anual da escola em que são apresentadas danças, comidas típicas preparados pelos alunos e coordenados pelos professores, apresentados à comunidade escolar, pais e convidados teve sua versão digital com debates em que participaram alunos, professores e ex-alunos.

É necessário romper com a noção tradicional de aula para compreender qual a importância da Filosofia na escola:

A Filosofia desnaturaliza nosso pensamento cotidiano, fazendo com que nós o coloquemos sob suspeita, sob interrogação, nos fazendo “pensar o próprio pensamento”. E, com isso, nos permite produzir um pensamento melhor elaborado. (ASPIS, 2008, p. 43).

E compreender que a Filosofia é formada por experiências constantes, criação de ideias e não uma espécie de manual com nomes, datas e fatos:

Imagine uma mente juvenil, sem muita experiência, em que são encerrados confusamente cinquenta sistemas reduzidos a fórmulas e cinquenta críticas destes sistemas- que desordem, que barbárie, que escárnio quando se trata da educação para a Filosofia! (NIETZSCHE, 2004, p. 212).

ASPIS (2004) entende a aula como uma experiência filosófica e a divide em três momentos que adotamos nas aulas de Filosofia e de Filosofia em Espanhol: 1ª) sensibilização: é o início e deve chamar a atenção dos alunos. São utilizadas charges, obras de arte, perguntas que apresentem o tema; 2ª) Problematização nesta etapa são apresentadas questões que provocam; que levam ao debate além da leitura do texto filosófico: “Tudo é passível de ser devastado pela curiosidade do ser perguntador” (ASPIS, 2004, p. 87). 3ª) Escrita filosófica. É o momento que pode começar na aula e terminar em casa; na educação tradicional os alunos chegam e saem cheios de certezas e de verdades:

O professor na fase da problematização, deixará o aluno desconfortável, perplexo até sensação já começada na sensibilização. As certezas estremecidas sentirão que podem desmoronar com as perguntas, as questões, os problemas (ASPIS, 2004, p. 89).

Já o texto filosófico em espanhol requer um trabalho dobrado ou triplicado, na medida em que além de suas dificuldades intrínsecas tem também as dúvidas no que se refere à língua que estão aprendendo. Daí a necessidade de mais de uma leitura e do uso de dicionário: “A primeira coisa que um texto filosófico nos

ensina é que ele não é um campo aberto onde podemos entrar sem dificuldades.” (ASPIS, 2004, p. 97).

É trabalhoso e exige mais de uma leitura. Elemento em que culmina a experiência filosófica. A escrita filosófica pode começar por pequenos comentários. No ensino remoto vídeos e poemas ou frases convidam à reflexão e à escrita de comentários ou textos (200-300 palavras)., passando para produções em dupla (300-400 palavras).

Esta escrita permite agilidade ao professor na hora de corrigir muitos trabalhos e motivar a produção na medida em que parece algo simples. Entretanto, quando não se chegava ao objetivo esperado, era proposto ao aluno reescrever. Havia um dia para o “plantão de dúvidas”. Além disso, foram apresentados e trabalhados os diversos estilos de texto filosófico: diálogo, tratado, ensaio, poema, aforisma, confissão, carta (MARCONDES, 2011).

Dois aulas integradas mostraram o aspecto interdisciplinar da Filosofia. A primeira com o tema “*Importância da prática de exercícios físicos na Grécia Antiga e na Quarentena: desafios*” em parceria com o Professor Renato Fernandes, foi apresentado como os gregos compreendiam o valor do exercício físico e como esta prática trazia benefícios, como os Jogos Olímpicos, capazes de interromper guerras. Segundo o Prof. Renato Fernandes:

“Fazer atividade física é essencial para prevenir e reduzir os riscos de muitas doenças, bem como melhorar a saúde física e mental. Hoje em dia o cenário tem se agravado com o uso excessivo de novas tecnologias inserida no dia a dia das pessoas, pois passam muito tempo no universo *on line*, deixando de lado práticas esportivas. Pensando nestas características que podem levar ao sedentarismo e ao aparecimento de doenças por um estilo de vida nada saudável, achei de suma importância esta troca de conhecimento com os alunos e com a disciplina Filosofia em uma época de pandemia buscando sempre nos reinventar e produzir conhecimento na relação professor x aluno. Agradeço a oportunidade desta prática interdisciplinar à Profa. Karina e espero ter colaborado de forma positiva na vida dos alunos”.

Assim foi estabelecido um paralelo com a importância da prática esportiva durante a quarentena. A participação dos alunos foi surpreendente, com perguntas sobre exercícios físicos, como se tornar um indivíduo ativo, atividade aeróbia x atividade anaeróbia, perda de peso, caminhada etc.

dois séculos depois. A experiência filosófica é, em grande parte este debate, este diálogo, o método socrático em sua simplicidade e, ao mesmo tempo, grandiosidade.” (OLIVEIRA, 2013, p. 147).

3. RESULTADOS

A experiência filosófica é um desafio nas escolas públicas brasileiras. Na unidade relatada de ensino integral bilingue a equipe de professores, coordenação e direção desenvolve trabalhos e projetos com o objetivo de manter um ensino de excelência. Os alunos vêm de diversos bairros e comunidades carentes da cidade. Uma parcela pequena da rede particular e a maioria da rede municipal de ensino. Desse modo, muitos apresentam dificuldades de interpretação de textos e de escrita o que implica diretamente no aproveitamento das aulas de disciplinas da área de Ciências Humanas, como a Filosofia.

O ensino remoto em 2020 apresentou inúmeras dificuldades desde o acesso, uso de ferramentas até a busca por estratégias e adaptação de atividades que antes tinham o contato visual, a proximidade da sala de aula. Todavia, a criatividade, a sinergia e o comprometimento da comunidade escolar foram decisivos para evitar a evasão nas turmas da 3ª série do Ensino Médio.

As aulas de Filosofia e de Filosofia em Espanhol foram ganhando espaço junto aos alunos e possibilitando uma experiência filosófica como descreve Aspis (2004). Criatividade, diálogo e participação foram fundamentais nestes meses de isolamento social e de contato virtual. As aulas integradas também contribuíram para uma visão mais ampla das ciências e do caráter interdisciplinar da Filosofia.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia trouxe um aprendizado empirista: É preciso se adaptar. Superar hábitos e crenças. Estar livre para imaginar e criar formas de viver, de trabalhar, de conviver.

A Filosofia em português ou em espanhol é uma ferramenta necessária à liberdade. Assim como Sócrates queria ensinar a todos, a filosofia contemporânea tem a pretensão de convidar a pensar e que pensar seja

sinônimo de alegria, de criatividade, de inovação e não uma obrigação ou uma enciclopédia a ser estudada (OLIVEIRA, 2013).

Para que isto ocorra é necessário mostrar aos alunos que os problemas filosóficos não são teorias ou ideias complexas, mas sim questões que atravessam a história das civilizações, que tem componentes morais, culturais, regionais e religiosos e que, por isso, precisam ser conhecidos e discutidos. Analisados a partir de diversos ângulos, referências, autores e contextos.

O ensino intercultural é em sua essência filosófico na medida em que combate a xenofobia; que apresenta e pratica a pluralidade de ideias, de culturas, de tradições. Ter esta prática na escola pública brasileira é uma exceção e um privilégio que deve ser aproveitado, vivido, experimentado a partir de diversas possibilidades aumentando a integração e a interação; compartilhando saberes.

REFERÊNCIAS

ASPIS, Renata; GALLO, Silvio. **Ensinar Filosofia- Um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

ABED. **Associação Brasileira de Ensino a Distância**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/faq/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal MEC. **O que é educação a distância**, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia>. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020. **Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus-Covid-19**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-376-de-3-de-abril-de-2020-251289119>. Acesso em: 17 jun. 2020.

_____. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus-COVID-19**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-376-de-3-de-abril-de-2020-251289119>. Acesso em: 17 jun. 2020.

CAMPOS, Pedro Ortega. **Educar perguntando**: ajuda filosófica na escola e na vida. São Paulo: Paulinas, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **que é a filosofia?**, São Paulo: Editora 34, 1991.

DE SOUSA OLIVEIRA, Eleilde et al. A educação a distância (EaD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 52860-52867, 2020.

DO NASCIMENTO, André Marques. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue. **Revista Sures**, n. 3, 2014.

GABRIEL, Fabio Antonio. **A aula de Filosofia enquanto experiência filosófica**: possibilitar ao estudante de Filosofia “criar conceitos” e ou “avaliar o “valor” dos valores”. Rio de Janeiro: Multifoco, 2017.

MARCONDES, Danilo. **A filosofia**: O que é? Para que serve?. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

OLIVEIRA, Ana Maria Araújo Passos de. O papel do tutor em cursos de educação a distância: Competências e Habilidades. **Revista Multitexto**, p. 23-29, 2003.

OLIVEIRA, Karina Gaspar de. Diálogos filosóficos no Ensino Médio: uma experiência. In: **Ensaio filosóficos**: ensino, educação e diálogos interdisciplinares. Curitiba: Editora Intellectus, 2013.