

LES

ISSN 1518-0743 (impressa)

ISSN 2526-8449 (eletrônica)

UFPI/CCE/PPGED

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Revista LES

do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

Ano 24 | n. 41 | jan./abr. | 2019



Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ | UFPI

Reitor | José Arimatéia Dantas Lopes
Vice-Reitora | Nadir do Nascimento Nogueira
Pró-Reitor de Pesquisa | João Xavier da Cruz Neto
Pró-Reitora de Pós-Graduação | Regina Lúcia Ferreira Gomes
Superintendente de Comunicação Social | Jacqueline Lima Dourado
Diretor da EDUFPI | Ricardo Alaggio Ribeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO | *CAMPUS* MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
Diretor | Luis Carlos Sales

Vice-Diretora | Zozilena de Fátima Fróz Costa

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenadora | Maria da Glória Moura de Carvalho
Vice-Coordenadora | Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Editora | Neide Cavalcante Guedes
Editoras Adjuntas | Maria da Glória Carvalho Moura
Maria da Glória Soares Barbosa Lima

COMITÊ EDITORIAL

Ademir Damásio | Universidade do Extremo Sul Catarinense
Antonio de Pádua Carvalho Lopes | Universidade Federal do Piauí
Antônio Gomes Alves Ferreira | Universidade de Coimbra –Portugal
Antonio Manuel Seixas Sampaio Nóvoa | Universidade de Lisboa
Ademir José Rosso | Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa | Universidade Federal do Piauí
Anna Maria Piussi | Università di Verona | Itália
Antônia Edna Brito | Universidade Federal do Piauí
Diomar das Graças Motta | Universidade Federal do Maranhão
Jefferson Mainardes | Universidade Estadual de Ponta Grossa
Júlio Emilio Diniz-Pereira | Universidade Federal de Minas Gerais
Luiz Botelho Albuquerque | Universidade Federal do Ceará
Manoel Oriosvaldo de Moura | Universidade de São Paulo
Maria Cecília Cortez Christiano de Souza | Universidade de São Paulo
Maria Juraci Maia Cavalcante | Universidade Federal do Ceará
Maria Luiza Sussekind | Universidade Federal do Rio de Janeiro
Maria Salonilde Ferreira | Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Maria Teresa Ribeiro Pessoa | Universidade de Coimbra | Portugal
Maria Vilani Cosme de Carvalho | Universidade Federal do Piauí
Marília Pinto de Carvalho | Universidade de São Paulo
Mariná Holzmann Ribas | Universidade Estadual de Ponta Grossa
Nicolas Davies | Universidade Federal Fluminense
Stella Maris Bortoni Ricardo | Universidade de Brasília
Vera Maria Fidal Peroni | Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ENDEREÇO PARA CONTATO

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Revista “**Linguagens, Educação e Sociedade**”
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga
64.049-550 – Teresina – Piauí – Fone (86) 3237-1214
E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br
www.ojs.ufpi.br
Web:<<http://www.ufpi.br>>
Versão eletrônica: <<http://www.ufpi.br/ppged>>

UFPI / CCE
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

LES

Revista do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743 | ano 24 | n. 41 | jan./abr. | 2019

<http://dx.doi.org/10.26694/15180743.2018.2441p884>

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN -1518-0743, Ano 24, n. 41, jan./abril. 2019

Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Com publicação quadrimestral. Os pontos de vistas divulgados são de responsabilidade dos autores.

Missão: Publicar resultados de pesquisas originais e inéditos, revisões bibliográficas e resenhas de obras clássicas ou inéditas na área de Educação, como forma de contribuir com a divulgação do conhecimento científico e com o intercâmbio de informações.

Versão on-line: <http://www.ufpi.br/ppged>

Projeto Gráfico/Capa/Diagramação Carlos Alberto A. Dantas
Revisora do Idioma Inglês Renata Cristina da Cunha
Instruções para os colaboradores/autores Vide final da revista
Pede-se permuta We ask for exchange

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 24, n. 41 (2019) – Teresina: Ed. UFPI, 2018 – 884p.

Desde 1996

Periodicidade quadrimestral
(jan./abr. 2019)

ISSN 1518-0743 (IMPRESSA)
ISSN 2526-8449 (ELETRÔNICA)

1. Educação – Periódico CDD 370.5. I. Universidade Federal do Piauí – CDU 37(05)

Tiragem: 500

Indexada em/ Indexed in:

IRESIE – Índice de Revistas em Educación Superior e Investigación Educativa) – Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM.

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação – Brasília – CIBEC/INEP.

DIADORIM – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras.

EDUBASE – Faculdade de Educação / UNICAMP – Campinas-SP.

LATINDEX – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

PORTAL LivRE! – Ministério da Ciência e Tecnologia.

Portal de Periódicos da **CAPES**

Sumarios.org



Editorial | 15

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ

DOSSIÊ TEMÁTICO: EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA | 21

Dossiê

A DIFERENÇA RESISTE À DE(S)MOCRATIZAÇÃO | 35

Thalles do Amaral de Souza Cruz

Elizabeth Macedo

WHAT HAPPEN TO (CURRICULUM) CRITICAL THEORY? THE NEED TO GO ABOVE AND BEYOND NEOLIBERAL RAGE WITHOUT AVOIDING IT | 78

João M. Paraskeva

O QUE ACONTECEU COM A TEORIA CRÍTICA DO CURRÍCULO? A NECESSIDADE DE IR ALÉM DA RAIVA NEOLIBERAL, SEM EVITÁ-LA | 129

João M. Paraskeva

EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS ÚLTIMOS 20 ANOS: CONQUISTAS, RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS | 187

Lucinete Gadelha da Costa

Ana Cláudia da Silva Rodrigues

Lucielio Marinho da Costa

MODELOS PEDAGÓGICOS EN LA ESCUELA RURAL PARA VIVIR LA DEMOCRACIA

MODELOS PEDAGÓGICOS NA ESCOLA RURAL PARA VIVER A DEMOCRACIA | 233

Roser Boix Tomàs

Josep Rius Roig

PERCURSO ESCOLAR, PLURALISMO DEMOCRÁTICO E MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA: NECESSÁRIAS NEGOCIAÇÕES | 266

Fernando Seffner

Fernanda Pereira de Moura

DEMOCRACIA E EMANCIPAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO SOMATIVA DA ATRIBUIÇÃO DEMOCRÁTICA DE FORMADORES DE PROFESSORES EXPRESSA EM POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SUÉCIA E NA IRLANDA DE 2000 A 2010 | 308

Silvia Edling

Geraldine Mooney Simmie

SER OU NÃO SER UM CURRÍCULO? CONTESTAÇÕES EM TORNO DA DEFINIÇÃO (ANTI)DEMOCRÁTICA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR | 342

Ângela Cristina Alves Albino

Rute Pereira Alves de Araújo

OS "CAMINHOS DE CANOA" DOS CURRÍCULOS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MANAUS: CRIAÇÕES E [RE]EXISTÊNCIAS | 383

Ceane Andrade Simões

SONS E IDEIAS PELA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA: VILLA-LOBOS NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO | 424

Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

DEMOCRACIA E AS RECENTES REFORMAS DAS POLÍTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL | 455

Maria Zuleide da Costa Pereira

Miriam Espindula

Letícia Ramos

AS REDES DE CONVERSACIONES ENTRE LICENCIANDOS COMO AGÊNCIA PARA PENSAR OS ENCONTROSFORMAÇÃO COM PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA NO IFES | 484

Priscila dos Santos Moreira

Janete Magalhães Carvalho

Artigos

A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR NO PROEJA: INTERFACES COM A FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA E PRÁTICA DOCENTE | 515

Soraya Rocha Melo

Denise Brito Barreto

Daniele Farias Freire

MULTICULTURALISMO NO ENSINO SUPERIOR: O OLHAR DOCENTE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE MÚSICA | 546

Renan Santiago de Sousa

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS: ALGUMAS REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO POR ÁREA DO CONHECIMENTO | 577

Hermes Talles dos Santos

HELENA KOLODY: UMA TRAJETÓRIA INTELECTUAL QUE SE CONSTRÓI PELOS CAMINHOS DA POESIA E DA DOCÊNCIA | 615

Karina Valim de Araujo

Evelyn de Almeida Orlando

HABILIDADE SOCIAL EDUCATIVA DE DAR E RECEBER FEEDBACK: UM CONSTRUTO POTENCIALIZADOR DE APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES | 644

Bruna Kedman Nascimento de Souza Leão

Fernando César Bezerra de Andrade

Ana Paula Henrique Cavalcante

HISTÓRIA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE ALAGOAS: A IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE EM CONTEXTOS SITUADOS | 677

Marilza Pavezi
Jefferson Mainardes

GESTÃO DOCUMENTAL COMO APORTE PARA A PRESERVAÇÃO DA HISTÓRIA E DA MEMÓRIA NA ERA DIGITAL: ESTUDO DE CASO DESENVOLVIDO NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO | 704

Anderson Santana de Souza

REDES MEDIADORAS DE APOIO E PROTEÇÃO NA TRAJETÓRIA DE ADOLESCENTES VÍTIMAS DE *BULLYING* ESCOLAR E OS PROCESSOS DE RESILIÊNCIA EM-SI | 744

Marcos Vinicius Francisco
Renata Maria Coimbra

DISCURSOS DOS DOCENTES SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CURRÍCULO DOS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA | 788

Jéssica Do Nascimento Carneiro
Deise Juliana Francisco

RELAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADES NAS LETRAS DE MÚSICA: O QUE NOS DIZEM OS/AS DISCENTES? | 818

Joseval dos Reis Miranda
Alysson Costa Feijó da Silva

INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS. NORMAS PARA COLABORAÇÕES | 869**FORMULÁRIO DE PERMUTA | 883****FICHA DE ASSINATURA | 884**

Editorial | 15

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ

DOSSIÊ TEMÁTICO: EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA | 21

Dossier

THE DIFFERENCE RESISTS DE(S)MOCRATIZATION | 36

Thalles do Amaral de Souza Cruz

Elizabeth Macedo

WHAT HAPPEN TO (CURRICULUM) CRITICAL THEORY? THE NEED TO GO ABOVE AND BEYOND NEOLIBERAL RAGE WITHOUT AVOIDING IT | 73

João M. Paraskeva

O QUE ACONTECEU COM A TEORIA CRÍTICA DO CURRÍCULO? A NECESSIDADE DE IR ALÉM DA RAIVA NEOLIBERAL, SEM EVITÁ-LA | 130

João M. Paraskeva

EDUCATION OF THE FIELD IN THE LAST 20 YEARS: ACHIEVEMENTS, SETBACKS AND RESISTANCE | 188

Lucinete Gadelha da Costa

Ana Cláudia da Silva Rodrigues

Lucielio Marinho da Costa

PEDAGOGICAL MODELS IN THE RURAL SCHOOL TO LIVE DEMOCRACY. | 234

Roser Boix Tomàs

Josep Rius Roig

SCHOOL TRAIL, DEMOCRATIC PLURALISM AND SOCIAL MARKERS OF THE DIFFERENCE: NEEDS NEGOTIATIONS | 267

Fernando Seffner

Fernanda Pereira de Moura

TEACHER TRAINERS EXPRESSED IN POLICIES FOR TEACHER TRAINING IN SWEDEN AND IRELAND FROM 2000 TO 2010 | 309

Silvia Edling

Geraldine Mooney Simmie

TO BE OR NOT TO BE A CURRICULUM? CONTESTATIONS AROUND THE (ANTI) DEMOCRATIC DEFINITION OF THE COMMON CURRICULUM NATIONAL BASE | 343

Ângela Cristina Alves Albino

Rute Pereira Alves de Araújo

THE "CANOE PATH" OF THE CURRICULES OF A SCHOOL OF INTEGRAL EDUCATION IN MANAUS: CREATIONS AND [RE]EXISTENCE | 384

Ceane Andrade Simões

SOUNDS AND IDEALS FOR THE DEMOCRATICIZATION OF MUSIC EDUCATION: VILLA-LOBOS AT THE INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO | 425

Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

DEMOCRACY AND RECENT REFORMS OF CURRICULAR POLICIES IN THE CONTEXT OF BASIC EDUCATION IN BRAZIL | 456

Maria Zuleide da Costa Pereira

Miriam Espíndula dos santos freire

Letícia Ramos

THE NETWORKS OF CONVERSATIONS BETWEEN LICENSES AS AN AGENCY TO THINK THE MEETINGS WITH TEACHERS: AN EXPERIENCE AT IFES | 485

Priscila dos Santos Moreira

Janete Magalhães Carvalho

Articles

FORMATION OF THE STUDENT READER AT THE PROEJA: INTERFACES WITH EDUCATION, EXPERIENCE AND TEACHING PRACTICE | 516

Soraya Rocha Melo

Denise Brito Barreto

Daniele Farias Freire

MULTICULTURALISM IN HIGHER EDUCATION: THE PROFESSOR SIGHT AT THE FORMATION OF MUSIC TEACHERS | 546

Renan Santiago de Sousa

LANGUAGE, CODES AND THEIR TECHNOLOGIES: SOME THOUGHTS AND CONSIDERATIONS BY KNOWLEDGE'S FIELD TEACHING | 577

Hermes Talles dos Santos

HELENA KOLODY: AN INTELLECTUAL TRAJECTORY WITH POETRY AND TEACHING | 616

Karina Valim de Araujo

Evelyn de Almeida Orlando

THE SOCIAL AND EDUCATIVE ABILITY OF FEEDBACK GIVING AND RECEIVING: A POTENTIAL LEARNING CONSTRUCTOR IN TEACHERS' TRAINING | 645

Bruna Kedman Nascimento de Souza Leão

Fernando César Bezerra de Andrade

Ana Paula Henrique Cavalcante

HISTORY OF SPECIAL EDUCATION POLICIES IN THE STATE OF ALAGOAS: THE IMPORTANCE OF ANALYSIS IN SITUATED CONTEXTS | 677

Marilza Pavezi
Jefferson Mainardes

DOCUMENTARY MANAGEMENT AS A CONTRIBUTION TO THE PRESERVATION OF HISTORY AND MEMORY IN THE DIGITAL ERA: CASE STUDY DEVELOPED AT THE FEDERAL INSTITUTE BAIANO | 705

Anderson Santana de Souza

MEDIATING SUPPORT AND PROTECTION NETWORKS IN THE TRAJECTORY OF VICTIMS OF SCHOOL BULLYING AND THE RESILIENCE IN ITSELF | 745

Marcos Vinicius Francisco
Renata Maria Coimbra

TEACHER DISCOURSE ABOUT DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE CURRICULUM OF THE COURSES OF THE PEDAGOGY COURSE | 789
DISCURSOS DE LOS DOCENTES SOBRE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL CURRÍCULO DE LOS DISCENTES DEL CURSO DE PEDAGOGÍA | 789

Jéssica do Nascimento Carneiro
Deise Juliana Francisco

GENDER RELATIONS AND SEXUALITIES IN MUSIC LIRICS: WHAT DO MALE AND FEMALE STUDENTS HAVE TO SAY ABOUT IT? | 819

Joseval dos Reis Miranda
Alysson Costa Feijó da Silva

INSTRUCTIONS FOR SUBMISSION OF PAPERS. RULES FOR COLLABORATION | 874

EXCHANGE | 883

SIGNATURE | 884

Editorial | 15

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ

DOSSIÊ TEMÁTICO: EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA | 21

Dossiê

LA DIFERENCIA RESISTE A LA DE(S)MOCRATIZACIÓN | 36

Thalles do Amaral de Souza Cruz

Elizabeth Macedo

WHAT HAPPEN TO (CURRICULUM) CRITICAL THEORY? THE NEED TO GO ABOVE AND BEYOND NEOLIBERAL RAGE WITHOUT AVOIDING IT | 130

João M. Paraskeva

¿QUÉ SUCEDIÓ CON LA TEORÍA CRÍTICA DEL CURRÍCULO? LA NECESIDAD DE IR MÁS ALLÁ DE LA RAIVA NEOLIBERAL, SIN EVITARLA | 131

João M. Paraskeva

EDUCACIÓN DEL CAMPO EN LOS ÚLTIMOS 20 AÑOS: CONQUISTAS, RETROCESOS Y RESISTENCIAS | 189

Lucinete Gadelha da Costa

Ana Cláudia da Silva Rodrigues

Lucielio Marinho da Costa

MODELOS PEDAGÓGICOS EN LA ESCUELA RURAL PARA VIVIR LA DEMOCRACIA | 233

Roser Boix Tomàs

Josep Rius Roig

PERCURSO ESCOLAR, PLURALISMO DEMOCRÁTICO Y MARCADORES SOCIALES DE LA DIFERENCIA: NECESARIAS NEGOCIACIONES | 268

Fernando Seffner

Fernanda Pereira de Moura

FORMADORES DE PROFESORES EXPRESA EN POLÍTICAS PARA FORMACIÓN DE PROFESORES EN SUECIA Y EN IRLANDA DE 2000 A 2010 | 310

Silvia Edling

Geraldine Mooney Simmie

¿SER O NO SER UN CURRÍCULO? CONTESTACIONES EN TORNO DE LA DEFINICIÓN (ANTI) DEMOCRÁTICA DE LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR | 344

Ângela Cristina Alves Albino

Rute Pereira Alves de Araújo

LOS "CAMINOS DE CANOA" DE LOS CURRÍCULOS DE UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN INTEGRAL EN MANAUS: CREACIONES Y [RE]EXISTENCIAS | 385

Ceane Andrade Simões

SONS Y IDEAIS POR LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE MÚSICA: VILLA-LOBOS EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL RÍO DE JANEIRO | 425

Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

DEMOCRACIA Y LAS RECIENTES REFORMAS DE LAS POLÍTICAS CURRICULARES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN BRASIL | 456

Maria Zuleide da Costa Pereira

Miriam Espíndula dos santos freire

Letícia Ramos

LAS REDES DE CONVERSACIONES ENTRE LICENCIANDOS COMO AGENCIA PARA PENSAR LOS ENCUENTROSFORMACIÓN CON PROFESORES: UNA EXPERIENCIA EN EL IFES | 485

Priscila dos Santos Moreira

Janete Magalhães Carvalho

Artigos

LA FORMACIÓN DEL ALUMNO LECTOR EN EL PROEJA: INTERFACES CON LA FORMACIÓN, EXPERIENCIA Y PRÁCTICA DOCENTE | 517

Soraya Rocha Melo

Denise Brito Barreto

Daniele Farias Freire

MULTICULTURALISMO EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: EL MIRAR DEL PROFESORADO SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES(AS) DE MÚSICA | 547

Renan Santiago de Sousa

LENGUAJE, CÓDIGOS Y SUS TECNOLOGÍAS: ALGUNAS REFLEXIONES Y CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA POR ÁREA DEL CONOCIMIENTO | 578

Hermes Talles dos Santos

HELENA KOLODY: UNA TRADICIÓN INTELLECTUAL QUE SE CONSTRUYE POR LOS CAMINOS DE LA POESÍA Y LA DOCENCIA | 617

Karina Valim de Araujo

Evelyn de Almeida Orlando

HABILIDAD SOCIAL EDUCATIVA DE DAR Y RECIBIR FEEDBACK: UN CONSTRUTO POTENCIALIZADOR DE APRENDIZAJES EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES | 645

Bruna Kedman Nascimento de Souza Leão

Fernando César Bezerra de Andrade

Ana Paula Henrique Cavalcante

HISTORIA DE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL ESTADO DE ALAGOAS: LA IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS EN CONTEXTOS SITUADOS | 678

Marilza Pavezi
Jefferson Mainardes

GESTIÓN DOCUMENTAL COMO APORTE PARA LA PRESERVACIÓN DE LA HISTORIA Y LA MEMORIA EN LA ERA DIGITAL: ESTUDIO DE CASO DESARROLLADO EN EL INSTITUTO FEDERAL BAIANO | 706

Anderson Santana de Souza

REDES MEDIADORAS DE APOYO Y PROTECCIÓN EN LA TRAJETORÍA DE ADOLESCENTES VÍTIMAS DEL ACOSO ESCOLAR Y LOS PROCESOS DE RESILIENCIA EM SÍ | 745

Marcos Vinicius Francisco
Renata Maria Coimbra

DISCURSOS DE LOS DOCENTES SOBRE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL CURRÍCULO DE LOS DISCENTES DEL CURSO DE PEDAGOGÍA | 789

Jéssica Do Nascimento Carneiro
Deise Juliana Francisco

RELACIÓN DE GÉNERO Y SEXUALIDADES EN LAS LETRAS DE LAS CANCIONES: LO QUE NOS DICEN LOS/LAS ESTUDIANTES | 820

Joseval dos Reis Miranda
Alysson Costa Feijó da Silva

INSTRUCCIONES PARA EL ENVÍO DE TRABAJOS. NORMAS PARA LAS COLABORACIONES | 878

FORMULÁRIO DE PERMUTA | 883

FICHA DE ASSINATURA | 884

Editorial

NEIDE CAVALCANTE GUEDES

Editora Chefe – Linguagens, Educação e Sociedade

A Revista Linguagens, Educação e Sociedade, periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação-CCE/UFPI, que tem como missão difundir a produção científica e interagir com a comunidade acadêmica, como possibilidade de contribuir com a constituição de redes de pesquisa, tem a grata satisfação de apresentar sua edição de número 41 reunindo artigos com uma diversidade de temas, mas que convergem para as questões voltadas para o campo da educação, reafirmando o compromisso de promover o intercâmbio entre pesquisadores das diversas regiões brasileiras.

A presente edição conta 12 artigos que compõem o dossiê temático “**EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA**” e mais 10 artigos em fluxo contínuo que são frutos de estudos e pesquisas que aprofundam discussões no campo da Educação.

Ana Claudia da Silva Rodrigues e Maria Luiza Süssekind, organizadoras do Dossiê, oferecem ao leitor uma publicação que mais do que analisar, sob diversos prismas o contexto atual e a importância de propor a educação democrática, entende e desinvisibiliza as possibilidades democráticas que já existem no presente, no cotidiano e na história sob diferentes abordagens teóricas, epistemológicas e identitárias.

Em “**A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR NO PROEJA: INTERFACES COM A FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA E PRÁTICA DOCENTE**” as autoras Soraya Rocha Melo, Denise Brito Barreto e Daniele Farias Freire discutem os desafios à formação do aluno leitor no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), considerando

as interfaces entre a formação docente, a experiência do professor nessa modalidade de ensino e as suas práticas pedagógicas. As autoras concluem afirmando ser necessário discutir os desafios à formação do aluno leitor no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), considerando as interfaces entre a formação docente, a experiência do professor nessa modalidade de ensino e as suas práticas pedagógicas.

Renan Santiago de Sousa ao tratar sobre **“MULTICULTURALISMO NO ENSINO SUPERIOR: O OLHAR DOCENTE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) DE MÚSICA”** analisa como questões de interesse do multiculturalismo, temas como raça, etnia, gênero, sexualidade, religiosidade e identidade musical perpassam os discursos de docentes de três cursos de Licenciatura em Música de três Instituições de Ensino Superior da cidade do Rio de Janeiro e conclui reafirmando que maiores esforços são necessários para que diversas categorias identitárias se vejam representadas pelos currículos da formação de professores (as), o que poderá contribuir para que os (as) docentes em formação se tornem mais aptos(as) a ensinar em ambientes plurais.

No artigo intitulado **“LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS: ALGUMAS REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO POR ÁREA DO CONHECIMENTO”**, Hermes Talles dos Santos discute como essas linguagens e códigos influenciaram o contexto educacional e demandam mudanças no ensino contemporâneo, enfatizando possíveis explicações para o deslocamento do ensino disciplinar para o sistêmico; por outro, afetam a organização curricular da área de Linguagens, procurando caracterizá-la e refletir sobre como essa organização sistêmica potencializa ou restringe o processo de ensino e aprendizagem. O autor conclui reforçando o entendimento de que para que essa interação ocorra nas escolas os

desafios precisam ser assumidos, de forma que as experiências possam contribuir como embasamento e sugestões de caminhos para o desenvolvimento satisfatório de um trabalho por área do conhecimento no qual os docentes reivindiquem condições favoráveis para o desenvolvimento de tais propostas.

“HELENA KOLODY: UMA TRAJETÓRIA INTELCTUAL QUE SE CONSTRÓI PELOS CAMINHOS DA POESIA E DA DOCÊNCIA” de autoria de Karina Valim de Araujo e Evelyn de Almeida Orlando apresenta Helena Kolody (1912-2004), poetisa paranaense de grande sucesso no estado e reconhecimento entre o campo de letras no Brasil buscando elucidar os caminhos formativos da intelectual pela docência, resgatando desta maneira a história do ensino normal entre os anos de 1930 e 1960 nas perspectivas da normalista e da professora do ensino Normal. As autoras destacam, ainda, que paralelamente ao ofício docente escreveu poesias e as publicou nos jornais, teceu redes no campo da educação e da literatura, marcou sua geração pela sensibilidade estética de sua poesia e fez ecoar na cena pública uma voz feminina forjada entre dois ofícios: o de escritora e professora.

Bruna Kedman Nascimento de Souza Leão e Fernando César Bezerra de Andrade no artigo intitulado **“HABILIDADE SOCIAL EDUCATIVA DE DAR E RECEBER *FEEDBACK*: UM CONSTRUTO POTENCIALIZADOR DE APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES”** analisam a relação entre o uso da habilidade social de dar e receber *feedback* e a elevação de níveis de desempenho acadêmico de três discentes, no contexto de um módulo avaliativo do componente curricular de Filosofia da Educação de um curso de formação inicial em Pedagogia, durante um semestre letivo de 2015. Os autores concluem reafirmando que Dar e Receber *Feedback* mostrou-se como uma Habilidade Social Educativa fundamental naquele

contexto de formação de professores, por colaborar para a qualidade da comunicação no relacionamento professor-alunos, além de possibilitar o desenvolvimento da automonitoria, habilidade social capaz de trazer benefícios para formação profissional e pessoal.

No artigo **“HISTÓRIA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE ALAGOAS: A IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE EM CONTEXTOS SITUADOS”** os autores Marilza Pavezi e Jefferson Mainardes apresentam a história das políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas, com ênfase no contexto social particular no qual essas políticas têm sido colocadas em ação, como parte de uma pesquisa mais ampla sobre a Política de Educação Especial no estado de Alagoas. Os autores concluem enfatizando a importância de explorar contextos situados na pesquisa sobre as políticas de Educação Especial (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) e, em particular, a importância de reunir mais dados sobre a história das políticas de Educação Especial em Alagoas.

“GESTÃO DOCUMENTAL COMO APORTE PARA A PRESERVAÇÃO DA HISTÓRIA E DA MEMÓRIA NA ERA DIGITAL: ESTUDO DE CASO DESENVOLVIDO NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO” de autoria de Anderson Santana de Souza faz uma análise da Preservação da História e Memória contida nos Documentos no Instituto Federal Baiano (IF Baiano) a partir da criação indiscriminada dos documentos e falta de padronização e normatização dos procedimentos para preservação dos documentos. Os resultados da pesquisa indicam que a maioria dos servidores que realizam as atividades relacionadas a Arquivo e Protocolo não são profissionais especializados na área, nem possuem formação básica em Gestão de Documentos. Ficou evidente que para gerenciar documentos arquivísticos no meio digital, deve-se levar em conta um nível organizacional ainda maior, pois as aparentes facilidades geram confusões

ainda maiores, pela constante multiplicação dos documentos, falta de barreiras físicas e dos acessos simultâneos.

Marcos Vinicius Francisco e Renata Maria Coimbra no artigo **“REDES MEDIADORAS DE APOIO E PROTEÇÃO NA TRAJETÓRIA DE ADOLESCENTES VÍTIMAS DE BULLYING ESCOLAR E OS PROCESSOS DE RESILIÊNCIA EM-SI”** analisam o impacto das redes mediadoras de apoio e proteção na trajetória de adolescentes vítimas de *bullying* escolar, favorecedoras da resiliência em-si. Os resultados apontaram que, dentre as redes mediadoras de proteção, as relações interpessoais e familiares tiveram papel decisivo na vida dos(as) participantes, ao funcionarem como um ponto de apoio diante das adversidades vivenciadas, inclusive, as promotoras de *bullying* escolar. Muitas das práticas e atividades sociais experienciadas também funcionaram como mecanismos mediadores de proteção, pois permitiram que eles(as) se sentissem valorizados(as) e reconhecidos(as) pelo coletivo, destacando o papel que a escola pode desempenhar em seu processo de formação, por meio do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, atreladas à formação de personalidades com consciência social e política.

No artigo **“DISCURSOS DOS DOCENTES SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CURRÍCULO DOS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA”** Jéssica do Nascimento Carneiro e Deise Juliana Francisco trazem uma discussão sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na formação dos discentes do curso de Pedagogia, a partir da integração das TDIC no currículo, trazendo como enfoque o contexto da sociedade capitalista, que vislumbra a produtividade, autonomia, criatividade e a flexibilidade, tendo como aporte teórico Michel Foucault. As autoras ressaltam, ainda, que as relações de saber-poder se articulam no currículo, com o apoio das

TDIC, que tornam os sujeitos com habilidades e competências para o mercado de trabalho.

Fechando esta edição, no artigo “**RELAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADES NAS LETRAS DE MÚSICA: O QUE NOS DIZEM OS/AS DISCENTES?**”, os autores Joseval dos Reis Miranda e Alys-son Costa Feijó da Silva analisam como as músicas ouvidas pelos/as alunos/as dos Anos Finais do Ensino Fundamental influenciam sua compreensão sobre as relações de gênero e sexualidades. O trabalho de análise das letras de músicas demonstrou as concepções dos alunos e alunas participantes e permitiu-nos vislumbrar outros direcionamentos a serem dados às questões das relações de gênero e sexualidades, assim como reforçar alguns pontos que apresentaram arestas mal encaixadas sobre a temática trabalhada. Os dados revelaram que o processo educacional e cultural baseado nos princípios androcêntricos se mostrou muito forte nas concepções sobre sexualidades, sobretudo no que se refere às relações de gênero e nos alunos e alunas da turma participante.

Desejamos aos nossos leitores que os artigos publicados neste número da **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, estimule os debates nos diversos espaços, considerando sua diversidade e o aprofundamento com que os temas foram trabalhados e que sejam vistos como novas possibilidades de estudos no campo da educação.

Boa leitura!

Apresentação do Dossiê

Dossiê temático: em defesa da educação democrática

ANA CLAUDIA DA SILVA RODRIGUES (UFPB)
MARIA LUIZA SÜSSEKIND (UNIRIO)

A defesa da democracia e de uma educação democrática é mais atual que desejamos. Sendo assim, se torna urgente. Diante do ir-realizável projeto de modernidade e das permanentes e múltiplas formas de injustiça e violências na contemporaneidade vimos assistindo manifestações de impudicos neofascismos, a banalização do ódio e exacerbação de ressentimentos sociais históricos, o crescimento dos fundamentalismos, do racismo, de amplas formas de fortalecimento do heteropatriarcado que reforçam laços improváveis com novas formas de capitalismo. “Assumindo que fomos surpreendidos por algo que não esperávamos viver nem sofrer” (OLIVEIRA; SUSSEKIND, 2018, p. 4) nós, professores, trabalhadores da educação, nos indagamos: como pensar a contemporaneidade? Como agir diante da criminalização do conhecimento? Como *praticarpensar* uma educação democrática no chão-da-escola, nas universidades, museus se estamos sendo atingidos por um *tsunami* que “já vinha se formando na fenda de um relevo muito antigo: um Brasil-colonial-escravista-heteropatriarcal” (p. 4)?

A defesa política incansável da educação democrática nos desloca na direção de estudos e teorias que renunciam a explicações, diagnósticos e caminhos únicos e, ainda, à epistemologia hegemônica. Pois é com foco nesse compromisso que as pessoas, professoras, pesquisadoras, organizadoras desse dossiê intitulado EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA, apresentam com a REVISTA LIN-

GUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE da Universidade Federal do Piauí um robusto número temático.

A defesa da democracia, também como autonomia, liberdade, e ética na pesquisa e escrita acadêmica, nos impôs organizar um dossiê que além de tematizar a defesa da educação democrática precisava praticar essa defesa tanto no sentido de garantir a diversidade de autores, de instituições, de parcerias interinstitucionais, de experiências nacionais e internacionais, bem como a diversidade teórica, metodológica, epistemológica e, acima de qualquer coisa, a própria diversidade de abordagens do que é educação democrática. É nesse sentido que esse dossiê foi configurado. Merece atenção o grande número de artigos recebidos, inclusive estrangeiros, que reforça ainda mais a importância da publicação diante do contexto sociopolítico de ameaça à democracia, às instituições democráticas e aos direitos tidos como fundamentais que vivemos global e localmente. O número de artigos também nos desafia à publicação de uma continuidade do dossiê no próximo número da REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE devido ao excesso de páginas. Oferecemos ao leitor uma publicação que mais do que analisar, sob diversos prismas o contexto atual entende a importância de propor a educação democrática, entender e desinvisibilizar as possibilidades democráticas que já existem no nosso presente, no nosso cotidiano e na nossa história sob diferentes abordagens teóricas, epistemológicas e identitárias. O que os levou também a enfrentar a centralidade da tradução oferecendo ao leitor um texto traduzido, um bilíngue e um terceiro em espanhol.

A defesa da educação democrática tem nos exigido abrir mão de modelos fixos, de respostas únicas assumindo que “a mais perigosa armadilha é aquela que possui a aparência de uma ferramenta de emancipação” (COUTO, 2009, p. 97) e que, nesse sentido, conforme

afirmam Thalles Cruz e Elizabeth Macedo no texto que abre nossos debates, “a resistência não é contingente, mas sim ontológica, constituindo a disputa na arena pública tanto em relação a projetos considerados progressistas/desconstrucionistas como àqueles projetos conservadores.”

Em **A DIFERENÇA RESISTE À DE(S) MOCRATIZAÇÃO**, os autores **Thalles do Amaral de Souza Cruz** (UFRJ) e **Elizabeth Macedo** (UERJ) apontam que a legitimação, principalmente a partir de processos eleitorais, de discursos antidemocráticos, explicitamente discriminatórios, excludentes e autoritários tem os levados a um período pós-democrático ou ainda de de(s)mocratização, o que afeta também o campo educacional. Assim, analisam políticas públicas educacionais brasileiras dos últimos anos – entendidas aqui também como políticas de subjetivação, ou ainda, como prática de governamentalização – que reiteraram uma tradição educacional baseada nos Direitos Humanos, estando assim na defesa e construção da democracia. Argumentam que tais políticas têm se constituído como alvos principais de uma racionalidade neoliberal antidemocrática, expressa numa rede de articulação de demandas do capital, de atores religiosos conservadores, assim como de grupos militares. Desta forma, além de significar as recentes ações conservadoras como uma reação à implementação de políticas redistributivas e de reconhecimento da alteridade, os autores trazem teorias de Laclau e Butler para entender o projeto que parece se hegemonizar.

A seguir, **Maria Luiza Sússekind** (UNIRIO) e **Maria Dilnéia Espindola Fernandes** (UFMS) trazem relato sobre a disputa por um projeto de educação que, conseqüentemente, remonta à disputa por um projeto de sociedade no questionamento das políticas de currículos nacionais, em **OS DEBATES SOBRE OS CURRÍCULOS NACIONAIS E A DEFESA DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA**. Ambos

os textos dialogam intensamente com o artigo bilíngue de **João M. Paraskeva** (UMASS, EUA) que coteja o contexto atual da globalização capitalista sublinhando seus aspectos catastróficos para as democracias, para a busca de equidade, justiça e para os currículos. Apresenta e analisa o crescimento da extrema direita em diversos países a partir de sua conexão inexorável com o pensamento abissal, com os epistemicídios e com a crise que move incessantemente o capitalismo. Ao se perguntar **O QUE ACONTECEU COM A TEORIA CRÍTICA (DO CURRÍCULO)?** E, defender **A NECESSIDADE DE IR ALÉM DA RAIVA NEOLIBERAL SEM EVITÁ-LA** Paraskeva, moçambicano-português-americano, valoriza teorias implicadas em processos de desvinculação da colonialidade e da modernidade. Ajuda-nos assim a entender como é crucial questionar as verdadeiras cores epistemológicas de nossa batalha por uma educação e uma sociedade justas.

A defesa da educação democrática embarca num primeiro, proposital, abalroamento temático; a questão do campo. **EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS ÚLTIMOS 20 ANOS: CONQUISTAS, RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS** analisa como os movimentos sociais populares do campo impulsionaram as discussões de políticas públicas destinadas às escolas do campo e aponta a construção de ações em prol da educação do campo na agenda governamental no período de 1998 a 2016, com conquistas legais significativas, resultantes de embates entre os movimentos sociais e o governo federal. **Lucinete Gadelha da Costa** (UEA), **Ana Cláudia da Silva Rodrigues** (UFPB) e **Luciello Marinho da Costa** (UFPB) nos alertam sobre incertezas e ameaças anotando que após afastamento da presidente da República, Dilma Rousseff, 2016 a 2018, estabelece-se um período de latência que propicia a nova estrutura da educação no Brasil, efetivada através do Decreto nº 9.665, de 02 de janeiro de 2019, que

excluiu a Secretaria da Educação do Campo da estrutura governamental, denotando a necessidade de novos estudos para verificação das consequências desta ação.

Nessa direção, trazemos a preciosa contribuição de **Roser Boix Tomàs** (Facultat Educació Universitat Fernade Barcelona) e **Josep Rius Roig** (Escuela Virolai de la Zona Escolar Rural (ZER) El Cep de Sis) ao analisarem **MODELOS PEDAGÓGICOS EM LA ESCUELA RURAL PARA VIVIR LA DEMOCRACIA** onde o trabalho colaborativo e as estratégias participativas favorecem a vivência dos valores plurais, humanos e inclusivos na escola e ademais respondem a abordagens de justiça social, igualdade, equidade e participação, compartilhando-as com a comunidade de educação rural em todos os aspectos relevantes do centro e o agrupamento de escolas rurais, tanto do ponto de vista da gestão quanto dos aspectos relacionados a ela e com a aprendizagem dos alunos. Nos ajudam a aprofundar o conceito de democracia escolar na escola rural como um processo que é necessário para viver.

A defesa da educação democrática é a defesa do direito de viver uma *vida possível de ser vivida* (BUTLER, 2018, p. 51, 72) e isso faz negociações serem necessárias. Em **PERCURSO ESCOLAR, PLURALISMO DEMOCRÁTICO E MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA: NECESSÁRIAS NEGOCIAÇÕES** Fernando Seffner (UFRGS) e **Fernanda Pereira de Moura** (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro) ampliam nosso debate sugerindo que a democracia pode ser entendida como forma social e política envolvida na criação e conservação de direitos, e na qual se considera o conflito como algo legítimo e necessário, cabendo ao coletivo construir formas não autoritárias de gestão desse conflito. Pela etnografia de cenas escolares do período da ocupação das escolas públicas no Rio Grande do Sul em 2016, mostram a produtividade dos deba-

tes envolvendo gênero para criação de um ambiente de discussão democrática nas escolas onde pluralismo e a diversidade de ideias e opiniões são elementos produtivos e positivos na educação escolar.

É o encolhimento da ideia de pluralismo e democracia nos debates, documentos e manuais de formação de professores na Suécia e na Irlanda que preocupa **Silvia Edling** (University de Gavle) e **Geraldine Mooney Simmie** (Universidade de Limerick) ao trazerem suas pesquisas sobre **DEMOCRACIA E EMANCIPAÇÃO NA FORMAÇÃO E PROFESSORES: UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO SOMATIVA DA ATRIBUIÇÃO DEMOCRÁTICA DE FORMADORES DE PROFESSORES EXPRESSA EM POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SUÉCIA E IRLANDA DE 2000 A 2010**. Com leitura particular da obra de Paulo Freire as autoras trazem várias estruturas teóricas que se posicionam discursivamente em relação a democracia e emancipação na formação de professores e no chamam da atribuição democrática de professores. Suas descobertas indicam que, apesar de diferenças culturais e contextuais significativas entre os dois sistemas educacionais, palavras-chaves ligadas a democracia e emancipação diminuíram de forma significativa em documentação de políticas públicas em ambos os países nesses períodos, levando-as à hipótese de que uma mudança de paradigma ocorreu no posicionamento discursivo da atribuição democrática de formadores de professores.

Desdobrando e realocando o debate **Ângela Cristiana Alves Albino** (UFPB) e **Rute Pereira Alves de Araújo** (UFCEG) fazem importante análise que desconstrói alguns discursos produzidos em torno da compreensão de Currículo a partir do texto da BNCC indagando **SER OU NÃO SER UM CURRÍCULO? CONTESTAÇÕES EM TORNO DA DEFINIÇÃO (ANTI)DEMOCRÁTICA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Outro artigo traz resistências democráti-

cas às políticas de controle e padronização curricular, em **OS “CAMINHOS DE CANOA” DOS CURRÍCULOS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MANAUS: CRIAÇÕES E [RE]EXISTÊNCIAS** a jovem pesquisadora **Ceane Andrade Simões** (UEA) discute, a partir do recursal epistêmico-metodológico dos estudos com os cotidianos, as possibilidades emancipatórias dos currículos na primeira escola de tempo integral mantida pelo poder público municipal de Manaus desde o ano 2016 e situada nas proximidades de um igarapé. São “caminhos de canoa” situações que vêm a exigir de seus praticantes engenhosidades e *astúcias* diárias em situações de difícil “navegabilidade” social como luta por justiça social e pela educação democrática.

A defesa da educação democrática é também a assunção de limites e conflitos e conjuga ampla diversidade temática, entre as quais estão os **SONS E IDEIAS PELA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA: VILLA-LOBOS NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO**. Tendo como horizonte as articulações políticas e pedagógicas do maestro Heitor Villa-Lobos com três signatários do *Manifesto da Educação Nova* (1932), o artigo percorre o eixo histórico e musicológico trazendo informações, tensões e questões acerca das articulações políticas e pedagógicas e enfrentando a ideiação na relação nem sempre democrática com os estudantes. Compreendemos que a promulgação de informações do *ensinoaprendizagem* da música na era villa-lobiana, pode fornecer alicerces para repensar as proposições e ações para o campo, na contemporaneidade e na direção da democratização de todas as áreas, espaços e níveis de ensino.

Registrando as ameaças à democracia, **Maria Zuleide da Costa Pereira** (UFPB), **Leticia Ramos** (doutoranda PPGE/UFPB) e **Miriam Espíndula dos Santos Freire** (doutoranda PPGE/UFPB), analisam a conjuntura política de direitos negados, entre eles, o direito a uma

educação pública e democrática. Partindo da ideia de democracia agonística de Mouffe (1996, 2003, 2007), numa perspectiva pós-estrutural, no artigo **DEMOCRACIA E AS RECENTES REFORMAS DAS POLÍTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL** apresentam debates acerca dessas reformas curriculares que se intensificaram e sob a égide de políticas neoliberais e neoconservadoras e que propuseram algumas versões de propostas curriculares. Para as autoras, então, constituem-se uma ameaça real à educação democrática no Brasil, não só pela pseudo-participação dos docentes, mas também pela rapidez com que foram elaboradas e homologadas.

Esse número se encerra, sem que as questões se esgotem nem o dossiê termine, no artigo **AS REDES DE CONVERSÇÕES ENTRE LICENCIANDOS COMO AGÊNCIA PARA PENSAR OS ENCONTROFORMAÇÃO COM PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA NO IFES**. O artigo tece relações entre os campos do currículo e da formação com licenciandos, questionando nos *encontrosformação* a ênfase na solução ou na invenção de problemas. A partir da filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari, a cartografia produzida entre *linhas do desejo* e processos *(des)(re)territorializantes*, com vistas à propagação do *que pode um corpo* em *encontrosformação* na educação básica por meio do Estágio Supervisionado. As autoras **Priscila dos Santos Moreira** (IFES) e **Janete Magalhães Carvalho** (UFES) enfatizam a emergência da singularidade e da diferença produzindo invenção de outros possíveis.

No próximo número da REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE/UFPI, a questão da diferença é retomada pelo líder da luta contra o Escola Sem partido, **Fernando Penna** (UFF). Argumentando que o que constitui a educação democrática deve ser um debate constante nas diferentes sociedades, porque, em cada contex-

to, determinados desafios devem ser enfrentados, o autor apresenta disputas com relação a políticas públicas para o campo educacional. Responde ao discurso reacionário, que ataca o conhecimento educacional, entendendo que isso pode nos ajudar a definir o que é a educação democrática e pensar estratégias para fazer a sua defesa no debate público. Nesse debate traz, como também Cruz e Macedo e Seffner e Moura a questão da educação domiciliar e da luta contra os conservadorismos flamejantes na atualidade. **EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: A ESCOLA COMO ESPAÇO DO DISSENSO** produz reflexão teórica sobre a especificidade da socialização que acontece no espaço escolar a partir do conceito de dissenso de Jacques Rancière. Sua conclusão aponta para a importância do compromisso das escolas com uma socialização aberta para o dissenso e, também, da educação escolar para a vida democrática das nossas sociedades.

Questionando o mesmo cenário onde a conjuntura política vem concretizando ataques à direitos historicamente constituídos, estimulando a intolerância e produzindo reações favoráveis ao racismo, misoginia e a criminalização de movimentos sociais, ou seja, atitudes que ameaçam a democracia brasileira, **Eliana de Sousa Alencar Marques** (UFPI) pergunta: como garantir na atual conjuntura política uma educação que colabore com o fortalecimento da democracia brasileira? E completa, que frente ao cenário que se materializa é urgente e necessária a discussão sobre educação pública democrática, laica, gratuita e de qualidade para todos os cidadãos como condição fundamental no enfrentamento da realidade concreta. Nessa direção, o artigo **EDUCAÇÃO PARA FORMAÇÃO HUMANA: PRÁTICA DE ENFRENTAMENTO EM MEIO À CRISE DA DEMOCRACIA BRASILEIRA** sinaliza que a educação para formação humana representa nesse cenário de luta, força capaz de produzir movimento de oposição ao projeto em curso no país.

E temos visto, de fato, pr'além das lutas pelo direito à educação para todos, as juventudes, as mulheres, os movimentos negros, os movimentos pelos direitos LGBTI+, movimentos sociais, levando às ruas, escolas e universidades seus projetos e corpos em aliança que exigem outras teorias e léxicos para pensar a democracia. Essa defesa da educação democrática passa pelo reconhecimento do direito das pessoas jovens adultas à escolarização como indicam **Natália Cristina Goiabeira dos Santos** (UFMA) e **Lélia Cristina Silveira de Moraes** (UFMA). Discutindo o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que foi instituído, em âmbito federal, por meio do Decreto nº 5.478/05, o artigo **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o PROEJA no resgate do direito à escolarização e profissionalização** debatem a proposta de formação omnilateral do trabalhador do currículo integrado no âmbito da rede federal de ensino, no estado do Maranhão. Inferem que o PROEJA foge do escopo de uma política compensatória, colocando-se na perspectiva de resgate do direito do jovem e adulto que retorna à escola a uma escolarização e profissionalização fundamentadas em bases científicas, tecnológicas, envolvendo o trabalho e a cultura e, assim, vislumbrando uma formação integral da pessoa jovem ou adulta, cidadã, que lhes possibilite compreender e se compreender no mundo. Numa perspectiva de educação para democracia, o currículo desenvolvido é transpassado por uma complexidade, que envolve o conteúdo, a formação e prática dos professores, as condições objetivas da escola para materializá-lo, contudo docentes, discentes e gestores compreendem a necessidade de garantir esse direito.

A defesa da educação democrática não prescinde da desconstrução dos léxicos das teorias democráticas nem das suas performatividades. “Afim de contas, existe uma força indexical do corpo que chega

com outros corpos a uma zona visível para cobertura da mídia: é esse corpo e esses corpos que exigem emprego, moradia, assistência médica e comida” (BUTLER, 2018, p. 15, 16) e educação. São esses corpos que existem porque resistem nas escolas e universidades e que com suas existências precárias (p. 17) denunciam a precariedade de todos nós conclamando à luta por *vidas mais vivíveis*, pelo direito de ser, aparecer porque se a educação é democrática ela é de *todes*, com *todes* e para *todes* “as pessoas cidadãs, por isso é popular, gratuita, laica, inclusiva, de qualidade social e se contrapõe a todas as formas de preconceito sendo antirracista, antimachista, antissexista, antimisógina, antixenófoba, antilgbtifóbica, anti adultocêntrica” (CONAPE, 2018).

A defesa da educação democrática, conforme tratamos nesse dossiê, nos compromete, no dissenso, com educação e democracia que são lugar da diferença, emaranhados de eus, histórias, contextos, desejos que merecem atenção maior diante de um contexto nacional e global de ameaça à democracia e à educação pública.

Por fim, a defesa educação democrática nos impõe sermos otimistas “já que o pessimismo é um luxo para os ricos” (COUTO, 2011, p. 28).

Referências

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CONAPE. PROPOSTA DOCUMENTO BASE PLANO DE LUTAS. 2018. Disponível em: http://fnpe.com.br/docs/documentos/docs-conferencia/proposta_documento_base_plano_de_lutas_final_apreciacao_pleno-22-05-2018.pdf Acesso em: 15.out.2018.

COUTO, M. E se Obama fosse africano?: e outras intervenções. São Paulo: Cia Letras, 2011.

OLIVEIRA, I., SÜSSEKIND, M.L. Do tsunami conservador e resistência: a CONAPE em defesa da educação pública. EDUCAÇÃO E REALIDADE [NO PRELO], 2018.

Dossiê

DOSSIÊ TEMÁTICO:
EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

The logo consists of the letters 'LES' in a bold, sans-serif font. The 'L' is white, the 'E' is grey, and the 'S' is white. The letters are set against a black background that is partially obscured by a white bar at the top and bottom of the page.

Revista do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743 | ano 24 | n. 41 | jan./abr. | 2019

<http://dx.doi.org/10.26694/15180743.2018.2441p884>

A DIFERENÇA RESISTE À DE(S)MOCRATIZAÇÃO¹

THALLES DO AMARAL DE SOUZA CRUZ

Mestrado e Doutorado em Educação pela UERJ. Atualmente é professor substituto de Didática na Faculdade de Educação da UFRJ, pesquisador do Grupo de Estudos sobre Gênero, Sexualidade e Interseccionalidades na Educação e na Saúde (GENI) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo, Subjetividade e Diferença, ambos no ProPEd/UERJ. thallesamaral@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-7025-6971>

ELIZABETH MACEDO

Mestrado e Doutorado em Educação respectivamente pela UFRJ e UNICAMP. Pós-doutorado pela University of British Columbia. Professora titular da UERJ. Coordena o Grupo de Pesquisa Currículo, Cultura e Diferença do CNPq. Suas pesquisas em andamento têm se concentrado em mapear as redes de demandas (ou de poder) em ação durante a elaboração de currículos nacionais, bem como como durante os processos de implementação nos estados. bethmacedo@pobox.com
<https://orcid.org/0000-0003-4886-8709>

RESUMO

A legitimação, principalmente a partir de processos eleitorais, de discursos antidemocráticos, explicitamente discriminatórios, excludentes e autoritários tem nos levado a um período pós-democrático ou ainda de de(s)mocratização, o que afeta também o campo educacional. Neste texto, analisamos políticas públicas educacionais brasileiras dos últimos anos – entendidas aqui também como políticas de subjetivação ou como prática de governamentalização – que reiteraram uma tradição educacional baseada nos Direitos Humanos, estando assim na defesa e construção da democracia. Argumentamos que tais políticas têm se constituído como alvos principais de uma racionalidade neoliberal antidemocrática, expressa numa rede de articulação de demandas do capital de atores religiosos conservadores, assim como de grupos militares. Dessa forma, além de significarmos as recentes ações conservadoras como uma reação à implementação de políticas redistributivas e de reconhecimento da alteridade, buscamos entender o projeto que tentam hegemonizar. Assumimos que o caráter incontrolável do processo de significação ou do processo ensino-aprendizagem, incorporado de certa forma por aquelas políticas públicas para diferença, tornam-se aqui um obstáculo inquebrantável para a nova agenda, atuando politicamente como uma resistência política e ontológica.

Palavras-chave: currículo, diferença, democracia, gênero.

¹ Este texto está vinculado à tese de doutorado de Thalles do Amaral de Souza Cruz, orientada por Elizabeth Macedo e financiada pela FAPERJ. Articula-se, também, a projeto financiado pela mesma agência no Edital Cientista do Nosso Estado e pelo Programa Prociência da UERJ.

The difference resists de(s)mocratization

ABSTRACT

The legitimization, especially from electoral processes, of anti-democratic, explicitly discriminatory, exclusionary and authoritarian discourses has led us to a post-democratic or even a de(s)mocratization period, which also affects the educational field. In this paper, we analyze last years Brazilian educational public policies – understood here also as subjectivation policies, or as a practice of governmentalization – that reiterated an educational tradition based on Human Rights, thus acting in the defense and construction of democracy. We argue that such policies have become the main targets of anti-democratic neoliberal rationality, expressed in a network that articulates demands from capital, conservative religious actors, as well as military groups. Thus, in addition to analyze recent conservative actions as a reaction to the implementation of redistributive policies, as well as of policies that recognize alterity, we seek to understand the project that they attempt to hegemonize. We assume that the uncontrollable character of the process of signification (or of the teaching-learning process), incorporated in a certain way by those public policies for difference, become here an unbreakable obstacle to the new agenda, acting as political and ontological resistance.

Keywords: curriculum, difference, democracy, gender.

La diferencia resiste a la de(S)mocratización

RESUMEN

La legitimación, principalmente a partir de procesos electorales, de discursos antidemocráticos, explícitamente discriminatorios, excluyentes y autoritarios nos ha llevado a un período post-democrático o de mera de(s)mocratización, lo que afecta también al campo educativo. En este texto, analizamos políticas públicas educativas brasileñas de los últimos años – entendidas aquí también como políticas de subjetivación, o aún, como práctica de gobernanza – que reiteraron una tradición educativa basada en los Derechos Humanos, estando así en la defensa y construcción de la democracia. Argumentamos que tales políticas se han constituido como objetivos principales de una racionalidad neoliberal

antidemocrática, expresada en una red de articulación de demandas del capital, de actores religiosos conservadores, así como de grupos militares. De esta forma, además de significar las recientes acciones conservadoras como una reacción a la implementación de políticas redistributivas y de reconocimiento de la alteridad, buscamos entender el proyecto que intentan hegemonizar. Se asume que el carácter incontrolable del proceso de significación o del proceso de enseñanza aprendizaje, incorporado, en cierto modo, por aquellas políticas públicas a diferencia, se convierten en un obstáculo inquebrantable para la nueva agenda, actuando políticamente como una resistencia política y ontológica.

Palabras-clave: currículo, diferencia, democracia, género.

Introdução

A legitimação de discursos antidemocráticos, explicitamente discriminatórios, excludentes e autoritários, principalmente a partir de processos eleitorais, tem nos levado a um período pós-democrático ou ainda de de(s)mocratização, o que afeta também o campo educacional. O fortalecimento de tais discursos vem ocorrendo em diversas democracias ocidentais, desde as mais frágeis até as mais consolidadas. No contexto da América Latina, tem havido o fortalecimento de uma cruzada moral conservadora principalmente contra qualquer tipo de educação sexual ou algum aspecto da educação escolar que venha apontar a historicidade das questões sociais envolvendo o marcador social de gênero. Assim, se por um lado políticas públicas igualitárias em diversos países desta região, inclusive o Brasil, buscaram trabalhar no combate às desigualdades sociais fortemente atravessadas por marcadores sociais da diferença mediante uma perspectiva interseccional, os ataques a essas políticas também têm se utilizado da interseccionalidade desses mesmos marcadores para criar obstáculos à sua realização. Podemos citar como exemplo o caso do Acordo de Paz na Colômbia, que interseccionou questões

identitárias político-partidárias com questões ligadas às práticas da religiosidade afro-cubana, para classificar tal acordo como algo ligado a um plano “comunista diabólico”.

O dispositivo da infância/juventude, ao ser utilizado pelo conservadorismo para colocar crianças e jovens como figuras sempre indefesas e passivas (LEITE, 2013), tem contribuído para propagar mais rapidamente pânico morais, mas concomitantemente para fortalecer uma racionalidade neoliberal. Assim, ao significarem a arena escolar como um ambiente de risco para a preservação da moral conservadora, essas agendas internacionais de conservadorismo nos costumes e de recrudescimento neoliberal se unem para defender não só a retirada de tais temáticas da educação escolar como também a retirada do próprio Estado do campo educacional. Cabe ressaltar que isso não deixa de ser uma reação a um contexto de crescente atuação de políticas públicas e de pressão de movimentos sociais identitários para que determinadas questões geradoras de estigmas, discriminações e preconceitos sejam trabalhadas em sala de aula como uma forma de realmente se efetivar uma educação democrática.

No Brasil, a defesa da regulamentação da chamada “homeschooling” por tais grupos seria o maior símbolo da união dessas duas agendas. Caso a regulamentação seja aprovada, responsáveis conservadores/as não seriam mais obrigados/as a enviar seus/suas filhos/as para escolas e dessa forma “correr o risco” de entrar em contato com temáticas indesejáveis. Além disso, o Estado teria sua influência de governamentalizar nesse campo diminuída e se desobrigaria de financiar uma educação pública, já que agora toda e qualquer residência seria uma escola em potencial, cabendo a cada família se responsabilizar para garantir e chegar a uma educação de qualidade². Isso reforçaria a lógica da competitividade neoliberal,

² Entendida nessa lógica como a que alcança os níveis de excelência estipulados pelas avaliações internacionais, como o PISA, por exemplo, criadas e financiadas por organismos internacionais

naturalizando também uma subjetividade individualista: a educação não teria mais em seu horizonte a preocupação com a socialização na diferença, tampouco com justiça social, mas sim com a lógica do sucesso econômico individual.

No entanto, seja a agenda de conservadorismo moral, seja a agenda de fortalecimento da racionalidade neoliberal, resistências no campo da política e do político estão presentes. A inexorabilidade de tais resistências é entendida a partir da teoria do discurso (LACLAU, 2011), em que o social é definido como ontologicamente político porque marcado pelo antagonismo. Já no nível ôntico, a política é entendida como sendo constituída por disputas por significações que não possuem fundamento último, mas sim articulações frente a exteriores constitutivos. Essas articulações visam à hegemonia (transformar algo que é particular em uma pretensa universalidade) que, por sua vez, será sempre precária, já que o caráter antagônico do social é incontornável. Assim, para além da posição política do conservadorismo moral e da racionalidade neoliberal que se viram ameaçadas por ações políticas mais igualitárias nos últimos anos na América Latina – e que tentam retomar a hegemonia –, outros posicionamentos políticos antagônicos obstaculiza(ra)m tais planos. Foi o que aconteceu no Brasil, por exemplo, nas ocupações estudantis de diversas escolas públicas em várias regiões do país em 2015 para impedir o avanço de projetos como o Escola Sem Partido e o congelamento dos investimentos públicos no setor por 20 anos.

Nesse sentido, então, defendemos que a diferença resiste à de(s)mocratização. Isso não significa dizer que a diferença não seja afetada por tal processo ou que não haja grupos e regimes que visem

como Banco Mundial, OCDE etc. que, com base em critérios etnocêntricos, desconsideram toda a diversidade dos contextos onde tais testes são realizados, valorizando apenas o resultado final e o posicionamento no *ranking* internacional em uma lógica competitiva estéril.

implementar (ou que tenham implementado)³ políticas didatoriais, antidemocráticas. O que queremos apontar é que a significação social de projetos políticos conservadores nunca será 100% aceita, já que o antagonismo é necessário para a constituição do próprio discurso que o sustenta. Desse modo, outros agentes sociais estarão sempre se articulando em busca de uma nova hegemonia. Portanto, a resistência não é contingente, mas sim ontológica, constituindo a disputa na arena pública tanto em relação a projetos considerados progressistas/desconstrucionistas como àqueles projetos conservadores. Assim sendo, analisaremos como a racionalidade neoliberal antidemocrática – expressa numa rede de articulação de demandas do capital, de atores religiosos conservadores, assim como de grupos militares – tem se utilizado de uma moral sexual e econômica para atacar não só o Estado como também o próprio regime democrático, o que tem trazido fortes reflexos no campo educacional.

O que cabe no combate à ideologia de gênero

Figura 1 – Marcha do movimento Con mis Hijos no te Metas pelas ruas do centro histórico de Trujillo, Peru, em 15/11/2018.



Fonte: RPP Notícias. Acesso em 6 mar. 2019.

³ Se analisarmos o passado recente de diversos países da América Latina, por exemplo, encontraremos diversos regimes políticos ditatoriais em que a oposição política aos governos nacionais era combatida com sequestros, torturas e assassinatos.

Figura 2 – Protesto contra a presença de Judith Butler em São Paulo. 07 nov. 2017.



Foto: Bruno Santos/Folhapress. Acesso em 6 mar. 2019.

Figura 3 – Manchete sobre a pressão conservadora em relação ao Plano Nacional de Educação.

EM PASSOS LENTOS

Lobby conservador retira igualdade de gênero do Plano Nacional de Educação

Deputados-pastores impõem derrota em comissão da Câmara à corrente que gostaria de enfatizar superação da homofobia e das desigualdades entre homens e mulheres. Votação será concluída nesta quarta

por Sarah Fernandes, da RBA | publicado 22/04/2014 19h49

Fonte: Rede Brasil Atual. Acesso em 3 mar. 2019.

Estes três eventos são indícios do fortalecimento recente do conservadorismo não só no Brasil como em diversos países do mundo. Trata-se de um movimento internacional, intensamente articulado, que vem contribuindo fortemente para a erosão das democracias ou, pelo menos, da laicidade nas democracias ocidentais. Este artigo analisa, a partir de uma perspectiva pós-estrutural, o cenário de

retrocesso atual (CARREIRA & GONÇALVES, 2018; ONU Mulheres, 2016) – marcado por crescentes manifestações de discursos de ódio sexistas, classistas, racistas, generificados e lgbtfóbicos – como sendo também uma reação, como efeito de políticas públicas e governamentais⁴. De alguma forma, tais políticas fizeram com que pessoas e grupos que, ao longo da história do Brasil, sempre tiveram privilégios sociais, se sentissem ameaçados.

Os ataques conservadores têm se constituído como “um conjunto de ações que, de forma crescente, vem cerceando as escolas, a produção científica de pesquisadores/as e grupos de pesquisa, assim como os movimentos sociais e ações artísticas e políticas” (CÉSAR & DUARTE, 2017, p. 143). A intensificação desses ataques é entendida aqui e em outros textos nossos (MACEDO, 2016; CRUZ, 2019) como uma reação às conquistas de grupos sociais historicamente marginalizados nas sociedades ocidentais.

Um exemplo icônico das políticas sob ataque de grupos (ultra) conservadores no campo da educação formal é o Programa Brasil Sem Homofobia. Criado em 2004, ele possibilitou a criação de programas como o Escola Sem Homofobia – enredado nas polêmicas do chamado “kit gay”⁵ – e o Projeto Educação para Promoção do Reconhecimento da Diversidade Sexual e Enfrentamento ao Sexismo e a Homofobia. Deste último fazem parte os cursos Gênero e Diversidade na Escola – Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais (GDE)⁶; Gestão de Polí-

⁴ Não consideramos que tais políticas foram as únicas responsáveis tanto por atacar as desigualdades sociais no país quanto a gerar as referidas reações (ultra)conservadoras. As atuações das organizações não governamentais, dos movimentos sociais identitários, das produções acadêmicas, dos diversos artefatos da indústria cultural (filmes, peças teatrais, novelas, propagandas, séries, revistas...), postagens nas redes sociais entre outros agentes também contribuíram nesses embates políticos.

⁵ Para mais informações, ver Cruz, 2014.

⁶ Institucionalmente, o GDE foi elaborado conjuntamente pela Secretaria Especial de Políticas

ticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR)⁷ e Gênero e Diversidade Sexual (GDS).

A utilização multiforme do significante flutuante (LACLAU, 2011) “ideologia de gênero” no Brasil e no mundo por grande parte dos grupos conservadores que o criaram pode ser visto como um exemplo dessa reação. Essa estratégia conservadora é utilizada para combater desde uma hipotética “ameaça comunista” iminente até a destruição da família tradicional ou mesmo da espécie humana, apontando assim para a existência de uma articulação de uma diversidade de demandas que transformaram a “ideologia de gênero” em ponto nodal para a constituição de uma hegemonia conservadora.

Diferentes pesquisadores/as das mais diversas áreas do conhecimento (PARAÍSO, 2018; CORRÊA, 2017; 2018; LOWENKRON & MORA, 2017, CÉSAR & DUARTE, 2017; MACEDO, 2018) vêm se debruçando na análise dessa estratégia conservadora que tem conseguido alguns êxitos na obstacularização da efetivação dos Direitos Humanos para uma grande parcela da população historicamente marginalizada. Sonia Corrêa (2017), por exemplo, aponta essa movimentação conservadora como uma “cruzada”. Assim como as cruzadas medievais, a atual também foi gestada no seio da Igreja Católica e

para Mulheres da Presidência da República (SPM/PR), pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPP/IR/PR), pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CLAM/IMS/UERJ) e pelo British Council.

⁷ Cabe ressaltar que esse curso e seu material didático também foram elaborados pelo CLAM/IMS/UERJ em 2010, em parceria com SPM, SEPP/IR, MEC, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (Unifem). Diferente do GDE, que era voltado para docentes do Ensino Fundamental, o GPP-GER era “direcionado a servidores/as nos três níveis da Administração Pública, preferencialmente gestores/as das áreas de políticas para mulher, relações étnico-raciais, educação, saúde, trabalho, segurança e planejamento, integrantes dos conselhos de Direitos da Mulher, fóruns intergovernamentais de Promoção da Igualdade Racial, conselhos de Educação e dirigentes de organismos da sociedade civil ligados à temática de gênero e de igualdade étnico-racial” (HEILBORN *et aliae*, 2010, p. 9).

não tem apenas viés religioso. A autora aponta que o surgimento de tal estratégia ocorreu nos anos 1990, quando surgiram dois marcos internacionais importantes nas disputas sobre as questões de gênero e dos direitos reprodutivos no âmbito internacional: a Conferência sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 1994) e a IV Conferência Mundial das Mulheres a ser realizada em Pequim (China, 1995). Mais conhecida como “Conferência do Cairo”, a primeira foi pioneira em utilizar o conceito de gênero em um documento oficial internacional, que foi assinado por centenas de países. Corrêa (2017) aponta ainda que no mesmo ano, durante as preparações para a IV Conferência Mundial das Mulheres, a direita católica dos Estados Unidos atacou o conceito de gênero por considerá-lo com “forte potencial desestabilizador da dita ordem natural dos sexos” (CORRÊA, 2017). Rogério Junqueira, em entrevista concedida a Laura Lowenkron e Claudia Mora no Centro Latino-Americano em Sexualidades e Direitos Humanos (CLAM), corrobora a interpretação de Sonia Corrêa ao apontar que a expressão “ideologia de gênero” foi uma “invenção católica que emergiu sob os desígnios do Conselho Pontifício para a Família, da Congregação para a Doutrina da Fé”, constituída por uma “retórica reacionária antifeminista, sintonizada com o pensamento e o catecismo de Karol Wojtyła” (LOWENKRON & MORA, 2017), o Papa João Paulo II. O pesquisador aponta ainda que, durante o papado de João Paulo II e com a colaboração de Joseph Ratzinger⁸, foi criada a “Teologia do Corpo”, em que se naturalizam traços e comportamentos histórica e socialmente associados às mulheres⁹. Assim, o pontificado de João Paulo II, segundo o autor, radicalizou na defesa de uma

⁸ Após a morte de João Paulo II, em 2005, Joseph Ratzinger foi eleito seu sucessor em um conclave, passando a ser chamado de Papa Bento XVI. Em 28 de fevereiro de 2013, renunciou ao papado alegando falta de condições de saúde devido à sua idade avançada.

⁹ Para aprofundamento sobre essas questões teológicas, ler os seguintes documentos católicos: *Homem e Mulher o Criou*, de 1984, e *Carta às Famílias Gratissimam Sane*, de 1994.

moralidade sexual conservadora atacando tudo que era associado à modernidade, como as práticas do aborto, a homossexualidade e as contracepções (LOWENKRON & MORA, 2017). Rogério Junqueira costura a criação de tal Teologia do Corpo com a gênese da utilização da expressão “ideologia de gênero” afirmando que

Wojtyla, ao fazer da heterossexualidade e da família heterossexual o centro de sua “antropologia” e de sua doutrina, acabou por produzir uma teologia cujos postulados situam a heterossexualidade na origem da sociedade e definem a complementaridade heterossexual no casamento como fundamento da harmonia social. Deste modo, a Teologia do Corpo mostrava-se sumamente estratégica para municiar o enfrentamento das propostas avançadas a partir da Conferência Internacional sobre População, no Cairo (de 1994), e da Conferência Mundial sobre as Mulheres, em Pequim (de 1995). Dentre essas propostas, aquilo que viria a ser mais tarde denominado “ideologia de gênero” seria, segundo a visão vaticana, um dos mais desventurosos legados (LOWENKRON & MORA, 2017).

No entanto, esse legado não foi utilizado no campo religioso apenas pelo catolicismo, tendo a adesão de grupos “evangélicos, mulçumanos, budistas e, no Brasil, espíritas” (CORRÊA, 2017)¹⁰. Junqueira, nessa mesma entrevista, chama a atenção de que, no Brasil e na América Latina, as igrejas evangélicas neopentecostais não só aderiram a esse legado como se apropriaram dessa retórica antigênero. O pesquisador também aponta para a atuação de outros atores além dos muros do Vaticano: “além dos dicastérios da Cúria Romana, foram mobilizadas figuras ultraconservadoras de conferências epis-

¹⁰A pesquisadora faz uma ressalva que consideramos importante quando lembra que nem todas as pessoas adeptas dessas religiões comungam dessa agenda antigênero.

copais de diversos países, movimentos pró-vida, pró-família, associações de terapias reparativas (de “cura gay”) e think tanks¹¹ de direita” (LOWENKRON & MORA, 2017). Seguindo o rastro de importantes contribuições para a criação e difusão dessa agenda antigênero¹², o pesquisador destaca a participação da jornalista norte-americana Dayle O’Leary. Ela é ligada à Opus Dei, representante do “lobby católico Family Research Council da National Association for Research & Therapy of Homosexuality¹³(que promove terapias reparadoras da homossexualidade)” (LOWENKRON & MORA, 2017), possuindo inclusive ligações diretas com a Santa Sé. A jornalista é autora do livro *The gender agenda* (A agenda de gênero), publicado em 1997, traduzido para diversas línguas¹⁴ e que foi se transformando em “umas das bíblias do movimento antigênero” (LOWENKRON & MORA, 2017).

Corrêa (2017) chama a atenção ainda para que, a partir dos anos 2000, o próprio Vaticano auxilia no aumento da produção textual da agenda antigênero quando publica em 2003 o *Lexicon dos Termos sobre a Família* e, em 2004, a *Carta sobre a Colaboração do Homem e da Mulher no Mundo*. Mas, assim como as cruzadas medievais tinham objetivos outros que o de libertar a Terra Santa do domínio mouro – como, por exemplo, interesses geopolíticos e econômicos –, a atual cruzada não conta com o apoio apenas

¹¹ Termo utilizado para se referir às instituições ou organizações dedicadas a produzir e difundir conhecimento sobre temas políticos, econômicos ou científicos.

¹² Junqueira aponta para as importantes contribuições do “monsenhor francês Tony Anatrella, da teóloga alemã Jutta Burgraff, da jornalista estadunidense Marguerite Peeters, da escritora alemã Gabriele Kuby, do cardeal guineense Robert Sarah e, claro, do alemão Joseph Ratzinger [...], do ultraconservador cardeal colombiano Alfonso Lopez Trujillo [...], do monsenhor Michel Schooyans” (LOWENKRON & MORA, 2017).

¹³ “Conselho de Pesquisa da Família” e “Associação Nacional de Pesquisa e Terapia da Homossexualidade”, respectivamente, em tradução livre.

¹⁴ No Brasil, a editora católica Canção Nova editou o livro 10 anos depois de seu lançamento, logo após a visita do Papa Bento XVI ao país, em 2007.

de segmentos religiosos ou da direita. Corrêa (2017) aponta também para a participação de membros da comunidade científica e de políticos integrantes da esquerda. É o caso do ex-presidente do Equador Rafael Correa¹⁵, que, em um de seus programas na TV equatoriana, atacou a “ideologia de gênero que destrói a família” (CORRÊA, 2017).

Ao apresentar um mapeamento do recrudescimento do conservadorismo na América Latina durante o Seminário Internacional Gênero Ameaçado, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro no dia 28 de fevereiro de 2019, Sônia Corrêa defendeu que houve um momento de erupção dessas posturas abertamente conservadoras na região, que teria ocorrido entre 2012 e 2014. No Chile, a lei contra discriminação¹⁶ foi duramente atacada, mas naquele momento ainda não a acusaram de fazer parte da “ideologia de gênero”. No Paraguai e no Brasil, os ataques aos planos nacionais de Educação se iniciaram nesse mesmo período; neles se exigia a retirada de qualquer menção às questões de gênero em tais diretrizes educacionais.

Em 2013, uma série de grandes protestos se espalham pelo mundo: as jornadas de junho no Brasil, a Primavera Árabe em diversos países do norte da África, as manifestações contrárias à lei do

¹⁵Rafael Correa, juntamente com outros/as mandatários/as da América do Sul (Lula e Dilma no Brasil, Evo Morales na Bolívia, Hugo Chávez na Venezuela, Nestor e Cristina Kirchner na Argentina, Michelle Bachelet no Chile), fazia frente a uma agenda neoliberal e aos interesses dos EUA na região, sendo considerados, portanto – mas não só por isso – como governos de esquerda.

¹⁶Essa lei foi criada no dia 4 de abril de 2012, em um momento de grande comoção nacional pela morte de Daniel Zamudio, de 24 anos, três semanas após ter sido espancado por um grupo de neonazistas. A chamada lei contra a discriminação regulamentou a punição em caso de discriminação por motivos de raça ou etnia, nacionalidade, situação socioeconômica, idioma, ideologia ou orientação política, religião ou credo, participação em organizações gremiais, sexo, orientação sexual, identidade de gênero, estado civil, idade, filiação, aparência pessoal e doença ou incapacidade. Para mais informações, ver: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2012/04/chile-aprova-lei-contradiscriminacao-apos-morte-de-jovem-gay.html>. Acesso em 05 mar. 2019.

casamento para todos em Paris¹⁷, o movimento 15-M na Espanha¹⁸ (iniciado em 2011) e grandes protestos contra a crise econômica em Portugal, entre outros eventos semelhantes. Algo que une tais eventos, segundo essa pesquisadora, é que um dos principais impactos desses grandes protestos foi a erosão das democracias liberais.

A pesquisadora apontou ainda que o período entre 2016 e 2018 teria sido o ápice desses ataques conservadores, tendo como exemplos os desdobramentos do Acordo de Paz na Colômbia em 2016; em 2017, um ônibus antigênero saiu de Nova York passando por vários países até chegar ao Chile duas semanas antes da votação da lei do aborto naquele país; no final desse mesmo ano os ataques a Judith Butler no Brasil [Figura 2]; os processos eleitorais na Costa Rica e no Brasil em 2018.

Este debate, como estamos vendo, não se restringe ao Brasil nem à América Latina; está presente em pelo menos três continentes: América, Europa e África¹⁹. No México²⁰, em 2017, o ônibus antigênero foi utilizado para barrar “proposições em relação a educação sexual, direitos das pessoas trans, noções de famílias diversas e tentativas de positivar o aborto legal” (CORRÊA, 2017). Na Costa Rica, país onde está sediada a Organização dos Estados Americanos (OEA) – portanto, um país simbólico nessas disputas –, a eleição presidencial de 2018 foi fortemente afetada pela estratégia de acionar as polêmicas em relação à “ideologia de gênero”²¹. Tal

¹⁷ Corrêa afirmou nesse evento que tais manifestações em Paris são consideradas um marco das guerras contra o gênero na Europa.

¹⁸ Grandes manifestações organizadas através das redes sociais que exigiam “democracia real já!”.

¹⁹ Segundo Junqueira (LOWENKRON & MORA, 2017), a ofensiva antigênero está presente em 50 países.

²⁰ No Seminário da UERJ, Corrêa chamou a atenção para que o México é um enigma, pois, apesar da forte presença católica no país, a polêmica sobre a “ideologia de gênero” não foi utilizada até então. No entanto, o recém-empossado presidente de esquerda Andrés Manuel López Obrador tem dados declarações e defendido posições que se aproximam bastante da agenda antigênero.

²¹ Para mais detalhes do caso costarricense, mas também do peruano, colombiano e brasileiro.

estratégia foi utilizada pela campanha ultraconservadora do pastor Fabricio Alvarado, que chegou a ir para o segundo turno da eleição presidencial com o candidato governista de centro-esquerda Carlos Alvarado. Durante o segundo turno houve reação principalmente de movimentos feministas. Dezenas de mulheres chegaram a ir votar no segundo turno fantasiadas de “criadas”, em referência ao livro *O conto da criada* (1985), da escritora canadense Margaret Atwood, como forma de protesto contra o autoritarismo religioso naquele país²². Ao fim, a candidatura conservadora foi derrotada, alcançando 40% dos votos.

No Peru, como reação à proposta do Governo Pedro Pablo Kuczynski de introduzir no currículo escolar a perspectiva da igualdade de gênero, lideranças conservadoras criaram no fim de 2016 o movimento CMHNTM (Con mis Hijos no te Metas– Não se meta com meus filhos, em tradução livre) que aparece na primeira imagem deste artigo [Figura 1] marchando na cidade de Trujillo. Esse movimento utiliza como um de seus *slogans* a expressão “Gênero nunca mais” e alega defender a liberdade sendo “a favor da família e pelo direito dos pais de educar seus filhos”, em uma evidente aproximação com as bandeiras do Movimento Escola Sem Partido. O movimento peruano visa fazer, em todos os países do continente, oposição conjunta a qualquer política pública que trate das questões de gênero, já estando presente, além do país onde surgiu, na Argentina, na Colômbia, no Paraguai²³ e na Bolívia, tendo entrado em contato com

ro, assistir ao documentário *Gênero sob ataque* produzido pelo Consorcio Latinoamericano contra el Aborto Inseguro (CLACAI) e disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=A-j3St_zUM7M&pbjreload=10. Acesso em 08 mar. 2019.

²²Para mais informações ver: <http://elmundoenmarcha.net/internacionales/mujeres-votan-vestidas-de-criadas-contra-autoritarismo-religioso-en-costa-rica/>. Acesso em 09 mar. 2019.

²³Essa postura conservadora em relação às questões de gênero nesse país não é recente. No documento final da IV Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher, realizada em Pequim em 1995, o Vaticano solicitou reserva em relação ao termo “gênero”, utilizado pela primeira vez em um documento oficial internacional, pois considera que o termo se refere apenas a homens e

parlamentares da bancada da bíblia e com o presidente Jair Bolsonaro em novembro de 2018. No Peru, conseguiram barrar na justiça a política educacional do Governo Pedro Pablo, além de derrubar dois ministros da Educação.

Corrêa (2017) também aponta que, na Europa, países como Espanha, Itália, Polônia, Áustria, Croácia e França também têm registrado fortes movimentações dos grupos antigênero. Na França, agiram fortemente contrários à votação sobre casamento entre pessoas do mesmo sexo. Em 13 de outubro de 2018, o primeiro-ministro da Hungria, Viktor Orbán, assinou um decreto que retirou os estudos de gênero da lista de programas de pós-graduação que já havia sido aprovada pelo governo daquele país. Além disso, cortou todo financiamento público para pesquisas nessa área. Essas medidas foram justificadas pelo governo ultraconservador da Hungria por considerar que esse campo de pesquisa não faz ciência, e, sim, ideologia²⁴.

Corrêa (2019) destaca, ainda, que a atuação desses grupos antigênero ocorreram/ocorrem em países fortemente católicos, como Paraguai e Argentina, em países com maior pluralismo religioso, como o Brasil, ou onde o número de fiéis cristãos vem caindo, como é o caso do Chile, ou ainda na França, país de forte tradição laica, não sendo possível, portanto, traçar um perfil religioso comum das sociedades onde tais estratégias vêm sendo colocadas em prática. Esses ataques antigênero ocorrem tanto em governos de esquerda, em que tais estratégias são utilizadas inclusive para atacar os governos, como ocorreu no Brasil, como nos de direita, como no caso da Co-

mulheres. O Paraguai, país mais católico da região, desde então acompanha o posicionamento do Vaticano em relação a esse conceito. Além disso, Sonia Corrêa, em sua participação no seminário Gênero Ameaça(n)do de 2019, aponta que esse país desde os anos 1990 tem sido uma espécie de “campo de teste, um laboratório” das estratégias, alianças e disseminação de ideias conservadoras na região.

²⁴Para mais informações, ver: <http://www.diretodaciencia.com/2018/10/18/governo-da-hungria-proibe-estudos-de-genero-em-cursos-superiores/>. Acesso em: 8 jan. 2019.

lômbia. Além disso, a situação se complexifica na região da América Latina, pois governos considerados de esquerda – como o do Rafael Correa e agora o atual governo mexicano – defendem as mesmas bandeiras dessa agenda.

Para além do debate estritamente ligado à moralidade sexual/familiar, o significante flutuante “ideologia de gênero” foi utilizado para interferir em acontecimentos/processos dos mais variados. Na África subsaariana utilizam o argumento de que o termo “*gender*” possui um traço da colonialidade ocidental para combater a difusão da alegada ideologia. Na Colômbia, ainda segundo Corrêa (2017), em 2016, durante as campanhas para o referendo sobre o Acordo de Paz intermediado por Cuba entre o governo nacional colombiano e as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC), os antigênero, especialmente pastores evangélicos, utilizaram o significante flutuante “ideologia de gênero” para tentar barrar o processo, já que os negociadores teriam relações com Cuba, um país comunista, ou ainda com a religiosidade afro-cubana descrita como sendo constituída por uma adoração ao Diabo.

Os alvos da agenda antigênero são adaptáveis de acordo com cada contexto. Ora miram nas feministas, ora em adeptos de religiões de matriz africana, ora nas pessoas LGBT, depois artistas, estrangeiros/as, mais à frente pesquisadores/as, em um outro momento em partidos de esquerda e qualquer outro grupo identificável como obstruindo ou que venha a dificultar a efetivação/perpetuação de seus interesses. As estratégias indicam forte grau de articulação, pois são sempre muito parecidas: “mobilizam lógicas e imaginários simplistas, esquemáticos [...], alimentando pânicos morais que distraem as sociedades de problemas estruturais que deveriam estar sendo debatidos, como as crescentes desigualdades de gênero, mas também de classe, raça e etnia” (CORRÊA, 2017). Junqueira (LOWENKRON

& MORA, 2017) vai na mesma direção ao apontar para a tática da ridicularização e estigmatização dos adversários para não só disseminar mais rapidamente o pânico moral como para angariar apoio. Dessa forma, grupos e pessoas apontados como adversários são nomeados como “destruidores da família, familiofóbicos, homossexu- alistas, gayzistas, feminazis, pedófilos, heterofóbicos, cristofóbicos” (LOWENKRON & MORA, 2017). O campo científico não fica de fora desses embates, já que

as formulações teóricas dos adversários devem ser capturadas, descontextualizadas, homogeneizadas, esvaziadas, reduzidas a uma teoria, distorcidas, caricaturadas e embutidas de elementos grotescos para serem, finalmente, denunciadas e repelidas. O seu público-alvo, os atores cujas mentes e corações eles anseiam alcançar, seduzir e arrancar adesão, são principalmente gestores públicos, parlamentares, juristas, jornalistas, dirigentes escolares, eleitores (LOWENKRON & MORA, 2017).

Ainda segundo o pesquisador, essas articulações e estratégias também visam fazer com que as igrejas voltem a ser um ator político importante na vida social de países mais secularizados ou manter sua influência em sociedades que estão passando por avanços seculares atualmente, principalmente as que têm feito esforços para garantir a efetivação dos Direitos Humanos de minorias (LOWENKRON & MORA, 2017).

Corrêa (2019) aponta ainda que o *modus operandi* desses movimentos combina dois tipos de atuação: um com ações contínuas e outro com ações bombásticas. As ações contínuas seriam as obstacularizações constantes a toda iniciativa que envolva educação sexual e questões de gênero nas escolas ou discussões sobre a legalização do aborto. Os atos bombásticos são realizados durante processos elei-

torais ou produzidos em eventos específicos, como as manifestações do movimento CMHNSM em diversos países da América do Sul e os ataques a Judith Butler em São Paulo (um deles²⁵ retratado na Figura 2 deste artigo).

Não à toa, esse ataque bombástico é realizado tendo como alvo a autora justamente por suas ideias constituírem-se como um dos pilares de uma filosofia da diferença contemporânea, que afirma a radicalidade do reconhecimento da alteridade como ética voltada para o combate à vulnerabilidade social de determinados grupos, ou seja, agir para que toda e qualquer vida humana seja “digna, mais vivível, de maneira que esta já não se veja afetada por formas de precariedade impostas²⁶” (BUTLER, 2017, p. 18). É exatamente esse tipo de debate e de ética que tais grupos conservadores pretendem extirpar da cena pública.

Se na pauta moral os setores religiosos conservadores tentam minar a discussão de temas como legalização do aborto, casamento entre pessoas do mesmo sexo, políticas educacionais que tratem da constituição das diferenças – sobretudo as ligadas ao gênero e às sexualidades –, a adoção por parte de casais não heteronormativos etc., há também estreitamento no campo socioeconômico com setores que defendem o neoliberalismo. Assim, além de defenderem a dita “família natural”, a “família tradicional”, também têm defendido uma “cultura de performatividade competitiva” (BALL, 2004), uma desregulamentação da economia por parte do Estado, aludindo, entre outras coisas, à privatização do espaço e de empresas públicas, à diminuição ou mesmo à extinção de qualquer tipo de assistência social pública, atingindo em cheio as parcelas da

²⁵Além desse ocorrido em frente ao SESC Pompéia, Butler também enfrentou protestos no Aeroporto Internacional de Guarulhos.

²⁶Tradução livre realizada por nós a partir do texto em espanhol.

população que são postas em situação mais vulnerável, em que a perda dessas vidas dificilmente são vistas pelos setores neoliberais como dignas de choro (BUTLER, 2017). Dessa forma, após a utilização mais que maleável do “*slogan* ideologia de gênero” (PARAÍSO, 2018), outro *slogan* vem sendo utilizado: “Mais família, menos Estado” (LOWENKRON & MORA, 2017). Nesse contexto, a família que se quer que aumente é a dita “família natural”, ou seja, a constituída por um casal heterossexual, monogâmico e de preferência cristão, significação evidentemente marcada por traços religiosos, mas que se pretende substancializado, universalizado. Na medida em que a precarização social aumenta na mesma proporção em que o Estado se ausenta das responsabilidades de garantir os direitos sociais, tal precarização da vida passa a ser vista por essa ótica neoliberal como sendo da alçada individual e/ou familiar. No caso familiar, é justamente sobre as mulheres, principalmente as negras e pobres, que tais problemas recaem, já que tradicionalmente são vistas como responsáveis pelo bem-estar de todos os membros da família na alçada doméstica.

Vargas (2003), ao tratar a relação entre neoliberalismo e gênero, aponta que o custo social dos ajustes e reformas econômicas da agenda neoliberal acaba recaindo principalmente sobre as mulheres, e ainda mais sobre as pobres e negras. Assim, se não há mais creches públicas ou condições para pagar por uma instituição privada (ou as taxas das públicas que um dia foram gratuitas), caberia a elas zelar pelas crianças fazendo com que muitas ou abandonem o emprego, criando ou fortalecendo a dependência econômica do marido (e/ou outras pessoas com quem convivem) ou possuindo jornadas de trabalho duplas ou triplas dentro e fora de casa. Ou seja, são justamente as questões de gênero que a agenda conservadora quer impedir que se debatam, seja no âmbito familiar, seja no âmbito público.

Baggio (2016) e Macedo (2017; 2018) analisam como os interesses da Atlas Network, uma organização internacional ultraliberal, estão imbricados na intensificação de tais polêmicas e na produção e sedimentação de uma racionalidade neoliberal. Essa organização, cujo presidente é ligado à Opus Dei da Igreja Católica, está presente em mais de 90 países por meio de aproximadamente 470 organizações, tendo entre seus financiadores “a família Koch, magnatas do ramo do petróleo e ativistas políticos americanos vinculados a alas radicais do partido republicano” (MACEDO, 2018, p. 8). No Brasil, a Rede Atlas está presente em pelo menos 15 organizações: Instituto Ludwig Von Mises Brasil; Instituto Millenium; Instituto Liberdade; Instituto Liberal de São Paulo e Rio de Janeiro; Estudantes para a Liberdade (Students for Liberty) São Paulo; Centro Mackenzie de Liberdade Econômica; Livres; Líderes do Amanhã; Instituto de Formação de Líderes de São Paulo, Belo Horizonte e Santa Catarina; Instituto de Estudos Empresariais; Instituto Atlantos.

É em meio a esses embates e articulações internacionais que a disputa por uma nova governamentalidade (CÉSAR & DUARTE, 2017) na área educacional se tornou um dos alvos preferenciais dessas agendas antigênero e neoliberal que acusam as escolas de serem espaços de doutrinação contra os valores tradicionais, contra uma suposta ordem natural das coisas, seja no campo moral, seja no campo econômico. A fragilidade dessa norma que defende uma suposta ordem natural das coisas é tanta que é preciso um pesado investimento cotidiano, familiar, educacional, religioso, médico, jurídico que a reitere constantemente para que ela siga existindo. Além disso é preciso que não ocorram a problematização e a historicização de significantes como “natural”, “normal”, “universal” tão utilizados nesses embates por todos os lados do conflito, pois quanto mais sutil esses processos arbitrários se derem, mais

eficazes serão seus efeitos de substancialização e naturalização (BUTLER, 2008).

Assim, como apontam Maria Rita César e André Duarte (2017), nesta guerra político-moral “o gênero, a sexualidade e a diversidade sexual foram transformados em armas” (p.144). No campo educacional brasileiro, em que políticas, programas e legislações apontam e justificam abordagens de questões que envolvem a diferença não só em relação ao gênero, mas também às sexualidades, às raças, às etnias etc., a escola é vista por essas alas conservadoras como um lugar que tem se transformado em ameaçador e, por isso, seria preciso “defender as crianças” desses ataques. Oliveira (2013), ao analisar essa estratégia de utilizar os interesses das crianças para manter práticas que sedimentam as desigualdades sociais, afirma que a figura da criança “sempre é usada como um objeto fantasmagórico, mas também um lócus de ventriloquismo social, em que, através dessa criança que nunca pode chegar a falar, vários movimentos e pessoas conservadoras a usem para impor a heteronormatividade como única possibilidade”(OLIVEIRA, 2013, p.72).

Assim, o dispositivo da infância e da defesa da família – como exemplifica uma das fotos na introdução deste capítulo [Figura 2] – é utilizado aqui como mais uma forma de angariar apoio contra tais práticas escolares que visam combater discriminações, exclusões e desigualdades sociais arraigadas na cultura brasileira. Além disso, esses grupos jogam o tempo todo com a tática da inversão. Ao defenderem a censura à livre manifestação do pensamento científico e artístico e ao livre exercício da profissão docente, afirmam estar defendendo a liberdade de expressão e de crença das famílias. No Brasil, o Movimento Escola Sem Partido encampou esse discurso e é um dos mais ativos e visíveis atores dessas disputas entre dois dispositivos de governo biopolítico opostos (CÉSAR & DUARTE,

2017), em que o conservadorismo vem anulando diversas conquistas que procuravam garantir uma democracia mais radical mediante a criação de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos.

No caso brasileiro, Corrêa (2018), em um ensaio preliminar logo após a vitória de Jair Bolsonaro, aponta dimensões e processos que devem ser levados em conta para entender como um candidato com um discurso abertamente antidemocrático e autoritário conseguiu se eleger em uma das maiores democracias do planeta, aprofundando assim o processo de de(s)mocratização. Segundo ela, a permanência tanto das desigualdades quanto de uma violência estrutural sem solução mesmo após 30 anos da redemocratização; a cultura de uma corrupção política enraizada; o crescimento e sedimentação de um dogmatismo moral religioso principalmente evangélico, mas também de uma restauração conservadora católica após anos 1980; as baixas taxas de crescimento econômico desde os anos de 1980 e a devastação das taxas de emprego da parcela mais pobre da população com a recessão de 2015 e que teria levado grandes parcelas da classe média mais à direita; a frustração de parcela da população com os casos de corrupção no Partido dos Trabalhadores; a propaganda partidária-midiática antipetista; e a campanha cibernética de Bolsonaro via principalmente WhatsApp são alguns fatores que nos ajudariam a entender o que se passou/passa neste país. Corrêa (2018) afirma ainda que a guinada da política brasileira para a direita só pode ser compreendida se levarmos em conta as “transformações que tiveram lugar nas ordens de gênero e sexualidade no decorrer da reconstrução democrática e na contramão das camadas entrincheiradas de desigualdade e conservadorismo que [...] devem ser pensadas em suas interseções com o racismo” (p.4-5).

Assim como nós em outros trabalhos (CRUZ, 2019; MACEDO, 2018), Corrêa (2018) também interpreta a ebulição política ocor-

rida no Brasil a partir de 2013 como uma reação conservadora às transformações sociais que vinham ocorrendo no país no sentido de fortalecer uma democracia sexual e sedimentar uma cultura de valorização dos Direitos Humanos em que as políticas igualitárias²⁷, em especial as políticas educacionais, tiveram grande participação. No entanto, é preciso olhar também para o retrato geopolítico internacional atual. Como foi apontado em relação ao uso estratégico da polêmica sobre a “ideologia de gênero”, há uma movimentação internacional conservadora antidemocrática. Logo após a vitória de Donald Trump nos EUA em 2016, a instituição SPW (Sexuality Policy Watch) lançou uma nota²⁸ afirmando que, longe de ser uma excepcionalidade, tal vitória se inseria em uma cadeia de transformações antidemocráticas globais que se teria iniciado com a “guerra ao terror” promovida pelo governo norte-americano após os atentados de 11 de setembro de 2001. De acordo com Corrêa (2018), tal evento pode ser visto como uma ruptura do processo de democratização iniciado nos anos 1970 e que parecia irreversível após o fim da Guerra Fria. Essa ruptura, segundo a autora, também teria ocorrido naquele período em outras regiões do planeta, como a tentativa fracassada de um golpe de Estado na Venezuela que tentou derrubar o então presidente Hugo Chávez em 2002²⁹ e a chagada ao poder de Putin na Rússia e de Erdogan na Turquia. Golpes de Estado foram efetivados nos anos seguintes na América Latina, como o de Honduras (2009) e no Paraguai (2012), apontando para o recrudescimento do processo de de(s)ocratização.

²⁷ De acordo com Daniela Auad (2008), “políticas de educação para a igualdade de gênero” (p. 52).

²⁸ A SPW é um fórum global formado por pesquisadores/as e militantes. Para ler a referida nota na íntegra, ver: <https://sxpolitics.org/spw-view-on-trumps-victory/16132>. Acesso em: 09 mar. 2019.

²⁹ Com ativa participação do Governo Bush, a tentativa de golpe contou também com a participação dos grandes meios de comunicação, do grande empresariado nacional e da cúpula das forças armadas venezuelanas. O documentário *A revolução não será televisionada*, filmado e

Luciana Ballestrin (2017) chama a atenção para o fato de que em 2016, além da eleição de Trump nos EUA, pelo menos outros três “eventos foram capazes de questionar os limites da democracia representativa, liberal e ocidental” (p.2): o plebiscito que decidiu pela saída do Reino Unido da União Europeia, a rejeição do referendo pelo Acordo de Paz com as Forças Revolucionárias da Colômbia (FARC) e a destituição da presidenta Dilma Rousseff. Segundo Ballestrin (2017), esses quatro eventos conectam os seguintes fenômenos ocorridos nas mais diversas partes do planeta: “a emergência de discursos abertamente autoritários, anti-humanistas e antidemocráticos; sua eventual legitimação pelo voto popular, partidos políticos e/ou lideranças populistas; e a utilização das instituições democráticas para a fragilização, minimização ou ruptura da própria democracia” (BALLESTRIN, 2017, p.2). O Brasil, ao consolidar o impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016, passou a ser entendido como exemplo de um caso pós-democrático³⁰ (SINTOMER, 2017) ou de um processo de desdemocratização³¹ (DARDOT & LAVAL, 2016) para pesquisadores/as do campo da Ciência Política.

Dessa forma, o acordo de paz na Colômbia, as eleições de 2018 na Costa Rica e no Brasil podem ser classificadas como o que Fernando Serrano-Amaya (2017) denomina “tormentas perfeitas”, ou seja, quando um conjunto de forças e condições facilita a agregação

dirigido pelos irlandeses Kim Bartley e Donnacha O’Brian, aborda em profundidade tais acontecimentos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R-7c34tYH1c>. Acesso em 9 mar. 2019.

³⁰Segundo Sintomer (2017), a pós-democracia “é um sistema em que, na aparência, nada muda em relação à democracia ocidental clássica: seguem organizando eleições livres, o Poder Judiciário é independente, os direitos individuais são respeitados. A fachada é a mesma, mas o poder real está em outra parte. As decisões são tomadas pelas direções das grandes corporações transnacionais, os mercados, as agências de qualificação, as organizações internacionais e os organismos tecnocráticos” (p. 31-32). Tradução feita por nós.

³¹Esvazia-se substancialmente a democracia sem extingui-la formalmente (DARDOT & LAVAL, 2016).

de público e questões bastante diversas. Segundo Corrêa (2019), tais tormentas perfeitas possuem efeitos de grande escala tanto nas macropolíticas nacionais (derrota do referendo sobre o acordo da paz na Colômbia; a quase eleição de um pastor ultraconservador na Costa Rica e a eleição de Jair Bolsonaro para presidente do Brasil) quanto na dimensão geopolítica (nomeação do ex-procurador ultraconservador Alejandro Ordóñez³² como embaixador da Colômbia na Organização dos Estados Americanos; nomeação do atual ministro das Relações Exteriores, o chanceler Ernesto Araújo, e o discurso da ministra Damares Alves no Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, em que defendeu o direito à vida desde a concepção, em evidente obstacularização das discussões sobre a legalização do aborto).

No Brasil, as movimentações de Bolsonaro apontam para um aprofundamento do processo de de(s)mocratização. Recentemente, em entrevista ao pastor Silas Daniel³³, o então presidente eleito Jair Bolsonaro (PSL-RJ) afirmou que, apesar de o Estado brasileiro ser laico, ele tomará decisões no governo de acordo com valores cristãos. Ele reforçou ainda a intenção de acabar com o que ele denomina “ideologia de gênero nas escolas”:

O Estado é laico, mas eu sou cristão. Eu não vou negar isso aí. Muita coisa vai ser votada de acordo com meus princípios, valores. A questão, por exemplo, de ideologia de gênero. A gente vai acabar com essa história lá via Ministério da Educação. Escola é lugar de criança ser instruída, e não ser doutrinada ou estimulada precoce-

³²Pensador da ideologia de gênero na América Latina.

³³A entrevista foi realizada em 11 de dezembro de 2018, no entanto a só foi divulgada no Twitter do presidente eleito no dia 29 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/12/29/bolsonaro-relata-ameaca-de-boicote-ao-brasil-e-diz-que-ainda-avalia-se-vai-mudar-embaixada-para-jerusalem.ghtml>. Acesso em 29 dez. 2018.

mente para o sexo. Quem ensina sexo é papai e mamãe (G1, 29 dez. 2018).

Em seu discurso no Congresso Nacional durante a posse presidencial, no dia 1º de janeiro de 2019, em Brasília, o presidente Jair Bolsonaro (PSL) mais uma vez atacou o que ele e sua base política consideram “ideologia de gênero” e “doutrinação nas escolas”, ao afirmar que no governo que se inicia irão

unir o povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, combater a ideologia de gênero, conservando nossos valores. O Brasil voltará a ser um país livre das amarras ideológicas. [...] Daqui em diante, nos pautaremos pela vontade soberana daqueles brasileiros que querem boas escolas, capazes de preparar seus filhos para o mercado de trabalho e não para a militância política (*Folha de S. Paulo*, 1 jan. 2019)³⁴.

Ao afirmar que o papel da escola não será mais de formar alunos/as para a militância política, o presidente se coloca ao lado do Movimento Escola Sem Partido, em uma “posição pós-política” (BALL, 2001), apresentada como pragmática e possuindo uma suposta neutralidade ideológica, tema já discutido e superado no meio acadêmico-pedagógico há pelo menos 30 anos.

Ainda no dia da posse, o presidente assinou uma medida provisória que transferiu a atribuição de identificar, delimitar e demarcar terras indígenas e quilombolas para o Ministério da Agricultura³⁵,

³⁴A íntegra do discurso de posse está disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/leia-a-integra-do-discurso-de-bolsonaro-na-cerimonia-de-posse-no-congresso.shtml>. Acesso em 7 jan. 2019.

³⁵Até então, a demarcação de terras indígenas era função da Fundação Nacional do Índio (Funai), vinculada ao Ministério da Justiça. Já o tema das terras quilombolas era função do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (Incra), vinculado à Casa Civil. Durante sua campanha presidencial, Bolsonaro defendeu titularizar as terras indígenas para permitir a exploração comercial e a venda dessas terras. Para mais informações, acessar: <https://g1.globo.com/politica/>

chefiado pela líder da bancada ruralista Tereza Cristina³⁶ (DEM-MS). No segundo dia de seu governo, foram confirmadas as extinções do Ministério da Cultura e do Ministério do Trabalho, além da Secadi³⁷, a secretaria do Ministério da Educação responsável por trabalhar com o tema da diversidade na educação brasileira e que visava combater os preconceitos e discriminações nesse âmbito referentes aos mais diversos marcadores sociais da diferença.

Ainda no dia 2 de janeiro, circulou pelas redes sociais um vídeo da ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos – ministério que agora engloba o que no período do Governo Lula eram a SDH, SPM e SEPPPIR –, a advogada e pastora Damares Alves, em que ela efusivamente afirma que “é uma nova era no Brasil: menino veste azul e menina veste rosa”³⁸. No mesmo dia, personalidades do mundo artístico e político rebateram essa declaração postando nas redes sociais fotos e vídeos vestindo roupas com as cores contrárias ao que a ministra defendeu em sua declaração. Damares, na solenidade de transmissão de cargo, ao assumir a chefia do referido ministério, fez outra declaração em sintonia com as afirmações do presidente Bolsonaro: “o Estado é laico, mas esta ministra é terrivelmente cristã”³⁹. Ainda nesse evento, a ministra declarou: “neste governo, me-

noticia/2019/01/02/bolsonaro-transfere-para-a-agricultura-as-atribuicoes-sobre-demarcacao-de-terras-indigenas-e-quilombolas.ghtml. Acesso em 7 jan. 2019.

³⁶ Segundo a jornalista Cristiane Sampaio, a ministra é conhecida nos bastidores como “musa do veneno”, por ser uma das principais defensoras do Projeto de Lei nº 6.299/02, apelidado de “PL do veneno” por flexibilizar as regras para o uso de agrotóxicos. A ministra já declarou que, em sua gestão, os agrotóxicos terão “muito espaço”. Para mais detalhes ver: <https://www.brasildefato.com.br/2018/11/09/musa-do-veneno-saiba-quem-e-a-ministra-da-agricultura-de-bolsonaro/>. Acesso em 7 jan. 2019.

³⁷ Para mais detalhes ver: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/velez-desmonta-secretaria-de-diversidade-e-cria-nova-subpasta-de-alfabetizacao.shtml>. Acesso em 3 jan. 2019.

³⁸ Para ver o vídeo e ter mais informações a respeito de episódio, acessar: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>. Acesso em 7 jan. 2019.

³⁹ Idem.

nina será princesa e menino será príncipe. Ninguém vai nos impedir de chamar meninas de princesas e os meninos de príncipes. Vamos acabar com o abuso da doutrinação ideológica”⁴⁰. Outro integrante do atual governo que tem feito declarações nesse sentido é o ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez. Em seu discurso de posse, Rodríguez afirmou que em sua gestão combaterá o que ele chama de “marxismo cultural” e que não permitirá pautas que considera “nocivas” e que vinham sendo “impostas” ao país⁴¹.

Esses movimentos e as declarações de integrantes do atual governo brasileiro reforçam a ideia de que estaria em curso no Brasil uma “cristianização da educação” (MATTOS, 2019)⁴². Amana Mattos, ao analisar as disputas políticas nos textos de projetos de lei e suas implementações, aponta que, apesar de o processo de cristianização da educação ocorrer em paralelo ao Movimento Escola sem Partido, ambos possuem estreita ligação entre seus objetivos e atuações. A pesquisadora informou ainda que, no último dia 22 de fevereiro, uma série de projetos de lei (PL) que intensificam tal cristianização foram desarquivados no Congresso Nacional. Entre esses projetos estão o PL nº 943/15, de autoria do deputado federal Alfredo Kaefer (PSDB-PR), que propõe alterar a Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) para incluir o “ensino da Bíblia nos ensinos fundamental e médio”⁴³. Já o PL nº 9.164/17, de autoria

⁴⁰Para mais informações sobre essa declaração acessar: <https://oglobo.globo.com/sociedade/menina-sera-princesa-menino-principe-diz-ministra-da-mulher-familia-direitos-humanos-23341446>. Acesso em 7 jan. 2019.

⁴¹Para mais informações sobre as declarações do ministro acessar: https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/02/ricardo-velez-rodriguez-assume-ministerio-da-educacao-em-cerimonia-em-brasilia.ghtml?fbclid=IwAR0RNcuDt3xtDRDE_vZYL6RtaeDBvM69mkWILW8-inp-CRaX7Lo626hbs8U. Acesso em 8 jan. 2019.

⁴²Tese defendida pela pesquisadora Amana Mattos na mesa Resistências Interdisciplinares do Seminário Gênero Ameaça(n)do, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro no dia 28 de fevereiro de 2019.

⁴³Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1190656>. Acesso em 9 mar. 2019.

do deputado e ex-candidato à presidência Cabo Daciolo (Avante-RJ), vai na mesma direção do projeto anterior, mas de forma mais radicalizada, ao propor que se altere a LDB para que o ensino da Bíblia seja inserido nesta legislação educacional como “disciplina obrigatória no currículo do ensino fundamental e médio”⁴⁴. Outro projeto que foi desarquivado naquela data foi o PL nº 5.336/16, do deputado federal Jefferson Campos (PSD-SP), que visa acrescentar o parágrafo 10 no Art. 26 da LDB para “incluir a ‘Teoria da Criação’ na base curricular do ensino fundamental e médio”⁴⁵.

Considerações finais

A articulação de uma moral sexual conservadora com uma agenda político-econômica neoliberal, como posto acima, visa acelerar uma normatização neoliberal da vida, em que a economia de mercado passa a servir de princípio para a atuação do Estado (FOUCAULT, 2008). Assim, não é o fim do Estado o que se pretende, mas sim que ele deixe de interferir sobre os efeitos excludentes do mercado na sociedade e passe a agir cada vez mais no sentido de governamentalizar a população para submetê-la a uma lógica concorrencial em que cada pessoa passa a ser vista como um “espaço econômico” onde pode enfrentar os riscos individualmente” (FOUCAULT, 2008, p.198), já que a rede de proteção social estatal, esta sim, passa a ser eliminada. Ao se disseminar uma ética social empresarial, cada vez mais se fortalece o processo de judicialização dos conflitos sociais. É o que temos acompanhado no campo educacional quando tal ética se alia a uma pauta conservadora dos costumes. Diversos/as pro-

⁴⁴Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2163154>. Acesso em 9 mar. 2019.

⁴⁵Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2085037>. Acesso em 9 mar. 2019.

fessores/as e escolas vêm sendo atuados/as como forma de inibir práticas que visem à democratização do acesso, permanência e do aprendizado de crianças e jovens, mesmo que pela legislação atual tais práticas sejam teoricamente nulas.

Tal nulidade ocorreria porque a Constituição Federal de 1988 garante o livre exercício da profissão, de expressão e, principalmente, em um ambiente educacional, do livre debate de ideias, da livre difusão do conhecimento científico e cultural; essa estratégia de utilizar um discurso jurídico como forma de intimidação, se um por um lado pode realmente inibir a continuidade da abordagem de determinados temas, por outro pode alertar e envolver a comunidade escolar que por ventura esteja fora desse debate. “O que é isso que não querem que eu fale, que eu aborde em sala de aula?” pode ser a deixa para que um maior número de profissionais se interessem por determinada temática, fazendo com que tal estratégia tenha o efeito inverso do pretendido – eliminar essas temáticas e minar uma ética democrática no campo educacional –, apontando para o caráter incontrolável do processo social.

Se o campo educacional tem sido um dos alvos preferenciais do entrelaçamento da agenda (ultra)conservadora nos costumes com a agenda (ultra)neoliberal é porque ele ainda tem sido um dos grandes obstáculos nesse processo de construção de uma subjetividade empresarial. Além disso, esse campo tem sido constituído no contexto brasileiro, desde a década de 1980, por um projeto de intensificação do processo democrático. Tal processo passou a incorporar mais institucionalmente as questões de gênero na década de 1990 e, nas primeiras duas décadas do século XXI, questões ligadas a outros marcadores sociais da diferença, como orientação sexual, raça, etnia etc., que passaram a ser pensados e trabalhados nas políticas públicas educacionais e nas salas de aula de forma cada vez

mais interseccional. Essas ações auxiliaram no processo de subjetivação fortemente marcado por uma ética do cuidado de si e dos outros e, conseqüentemente, na inclusão – ou pelo menos no combate à exclusão, à discriminação e à estigmatização – de grupos sociais que historicamente engrossam as estatísticas da desigualdade social e de mortalidade em nosso país, em uma necropolítica marcada fortemente pela atuação (ou inércia) do Estado brasileiro e corroborada pelos valores conservadores.

A eleição de Jair Bolsonaro para presidente em outubro de 2018, mesmo com todo o seu discurso abertamente antidemocrático, racista, machista, lgbtfóbico, anti-Estado laico e com projeto (ultra)neoliberal a partir de um expressivo apoio popular nas ruas, nas redes sociais e nas urnas (57 milhões de votos), pode dar a entender que essa ética de(s)mocrática tenha alcançado a hegemonia no contexto brasileiro. No entanto, apesar de muitos indícios em contrário, acreditamos, como Eliane Brum (2019), que nem todos os 57 milhões de pessoas que votaram em Bolsonaro no segundo turno da eleição concordam em todos os aspectos e ações de seu governo que foram apontados aqui, tendo o escolhido mais por uma aversão ao PT do que por afinidade com as ideias de seus/suas apoiadores/as. Um indício disso pode ser visto nos resultados de uma pesquisa do Datafolha⁴⁶ divulgada no dia 7 de janeiro de 2019 apontando que, mesmo nesse ambiente convulsionado da sociedade brasileira, 54% da população responderam favoravelmente à pergunta “Educação sexual deve ser tema de aulas nas escolas?”. Para 71% da população, “temas políticos devem ser tema de aulas nas escolas”.

Assumimos, então, que o caráter incontrollável do processo de significação ou do processo ensino-aprendizagem, incorporado

⁴⁶O Datafolha ouviu 2.077 pessoas em 130 municípios entre os dias 18 e 19 de dezembro de 2018. Para maiores informações sobre esta pesquisa acessar: <<https://g1.globo.com/educa->

de certa forma por aquelas políticas públicas para a diferença, se torna aqui um obstáculo inquebrantável para a nova agenda conservadora neoliberal, atuando politicamente como uma espécie de resistência política e ontológica. Outros eventos que apontam para o caráter incontrolável do processo educativo é que, mesmo com toda essa articulação internacional ultraconservadora, a “Primavera Secundarista” de 2016, que ocupou diversas escolas em todas as regiões do país, contou com forte presença de mulheres negras e LGBT nas ocupações⁴⁷, inclusive entre as lideranças dessas ações (REAL, 2018; MARTINS, 2016), obstaculizando assim não só a efetivação dos interesses de grupos como o MESP e o Atlas Network como também o processo de de(s)mocratização, ao se oporem aos projetos de emendas constitucionais 241 na Câmara e 55 no Senado Federal, que congelam os investimentos públicos por 20 anos, ao Projeto de Lei nº 867/15, que visava implementar o Escola Sem Partido na educação brasileira. Além disso, nas ocupações estudantis havia pautas locais; muitas delas foram conquistadas. Danielly Real (2018) enumera muitas dessas conquistas estudantis, como a vitória contra a militarização das escolas em Minas Gerais; contra a fraude nas merendas em São Paulo; e a terceirização em Goiás; foram conquistadas verbas extras no Ceará para melhorar a merenda e reformar os prédios das escolas; no Rio de Janeiro, conseguiram acabar com a indicação política para o cargo de diretor, fazendo com que o processo fosse realizado por eleição direta; no Amazonas, conseguiram a implementação de uma lei que garante a liberdade de atuação dos

cao/noticia/2019/01/07/maioria-da-populacao-e-a-favor-da-educacao-sexual-e-da-discussao-de-politica-nas-escolas-diz-datafolha.ghtml?fbclid=IwAR3V-2-Ut92okxgdceZgSthPR080ZHDT8qZ_BBso_h59OG2Ta7mROuTf5k>. Acesso em 8 mar 2019.

⁴⁷ A ação política de ocupar as escolas ocorreu em todas as cinco regiões do país tendo como contexto mais geral além dos exemplos dos/as estudantes chilenos/as e argentinos/as nos anos anteriores, a Medida Provisória 746/2016 sobre a reforma do Ensino Médio, a PEC 241 na Câmara e da PEC 55 no Senado.

grêmios estudantis, a chamada Lei do Grêmio Livre. Esses são exemplos da não linearidade do percurso dos acontecimentos em que as disputas políticas podem, sim, alterar os rumos da história.

Referências

AUAD, Daniela. **O curso Gênero e Diversidade na Escola como uma proposta de política igualitária.** In: Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line: curso Gênero e Diversidade na Escola. Org.: Fabíola Rohden, Leila Araújo, Andreia Barreto. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

BAGGIO, K. G. Conexões ultraliberais nas Américas: o *think tank* norte-americano Atlas Network e suas vinculações com organizações latino-americanas. In: Encontro Internacional da Anphlac, 12., 2016, Campo Grande. **Anais eletrônicos...** Campo Grande: UFMS, 2016. Disponível em http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/Katia%20Gerab%20Baggio%20_Anais%20do%20XII%20Encontro%20Internacional%20da%20ANPHLAC.pdf. Acesso em 25 fev. 2019.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1.105-1.126, set./dez. 2004.

BALLESTRIN, L. M. A. **Rumo à teoria pós-democrática?** 2017. Disponível em https://m.box.com/shared_item/https%3A%2F%-2Fapp.box.com%2Fs%2Fbm0d52sjav3e975hzm0sifjktrsz4too/view/279234863517. Acesso em 05 mar. 2019.

BRUM, Eliane. O homem mediano assume o poder. **El País**. 04 jan. 2019. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/02/opinion/1546450311_448043.html?fbclid=IwAR2wx7K5Iri8EN-nDsVVIDms79uRz82ciDw5hoLWJohueTL4Cf8usVsQd8g8. Acesso em 08 mar. 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. 2^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **Cuerpos aliados y lucha política: hacia una teoría performativa de la asamblea**. Trad. María José Viejo Pérez. Barcelona: Paidós, 2017.

CARREIRA, Denise; GONÇALVES, Ednéia. **No centro da fogueira: gênero, raça e diversidade sexual nas eleições**. Ação Educativa, 2018. Disponível em <http://acaoeducativa.org.br/blog/2018/09/18/no-centro-da-fogueira-genero-raca-e-diversidade-sexual-nas-eleicoes/>. Acesso em 03 mar. 2019.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, Curitiba, v.33, n.66, p.141-155, 2017.

CORRÊA, Sônia. Ideologia de gênero: rastros e significados. **Folha de S. Paulo**, 05 nov. 2017. Disponível em <https://agoraequaesaoelablogfolha.uol.com.br/2017/11/05/ideologia-de-genero-rastros-e-significados/>. Acesso em 05 mar. 2019.

_____. **Eleições brasileiras de 2018: catástrofe perfeita?** SPW. Disponível em <http://www.cfmea.org.br/index.php/eleicoes/eleicoes-2018/4719-eleicoes-brasileiras-de-2018-a-catastrofe-perfeita>. Acesso em 08 mar. 2019.

_____. Fala no painel Democracia, direito Sexuais e direitos reprodutivos: panorama internacional. **Seminário Gênero Ameça(n)do**. UERJ, Rio de Janeiro, 28 fev. 2019.

CRUZ, Thalles do Amaral de Souza. **Diferença em disputa: os embates acerca do kit anti-homofobia (2004-2012)**. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

_____. **“Olha, eu fiz o GDE, meu bem!”: uma análise da capilaridade da política pública curricular no curso Gênero e Diversidade na Escola**. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HEILBORN, Maria Luiza *et aliae*. **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça/GPP-GeR – Módulo I: Políticas Públicas e Promoção da Igualdade**. Rio de Janeiro: Cepesc; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOWENKRON, Laura; MORA, Claudia. **A gênese de uma categoria**. Entrevista com Rogério Diniz Junqueira. Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos. 20 dez. 2017. Disponível em <http://clam.org.br/destaque/conteudo.asp?cod=12704>. Acesso em 04 mar. 2019.

LEITE, Vanessa. **Sexualidade adolescente como direito?** A visão de formuladores de políticas públicas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MACEDO, Elizabeth. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Arquivos analíticos de políticas educativas/Education policy analysis archives** [online], v. 24, n. 26, p.1-19, 2016.

_____. As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Comum Curricular. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.507-524, abr./jun. 2017.

_____. Repolitizar o social e tomar de volta a liberdade. **Educação em Revista**[online], v.34, p.1-15, 2018.

MARTINS, Valeria. **Sobre a participação das minorias nas ocupações estudantis:** resistir contra as opressões! 18 nov. 2016. Disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2016/11/18/sobre-participacao-das-minorias-nas-ocupacoes-estudantis-resistir-contra-as-opressoes/>. Acesso em 04 mar. 2019.

OLIVEIRA, J. M. Cidadania sexual sob suspeita: uma meditação sobre as fundações homonormativas e neoliberais de uma cidadania de ‘consolação’. **Psicologia & Sociedade**; v. 25(1), p.68-78, 2013.

ONU Mulheres. **Nota pública da ONU Mulheres Brasil sobre a garantia da educação sobre gênero na educação brasileira.** Brasília: ONU Mulheres, 2016. Disponível em <http://www.onumulheres.org.br/noticias/nota-publica-da-onu-mulheres-brasil-sobre-a-garantia-da-educacao-sobre-genero-na-educacao-brasileira/>. Acesso em 03 mar. 2019.

PARAÍSO, Marlycy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos

do *slogan* “ideologia de gênero”.In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Orgs.).**Pesquisas sobre currículos, gênero e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 23-52.

REAL, Danielly da Costa Vila. **Primavera Secundarista: engajamento estudantil nas ocupações de Vitória – ES em 2016**. 159f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018.

SERRANO-AMAYA, José Fernando. La tormenta perfecta: ideología de género y articulación de públicos. **Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana**, n. 27, p.149-171, dec. 2017.

SINTOMER, Yves. ¿Condenados a la posdemocracia?**Nueva Sociedad**, Buenos Aires, n.267, Enero/Febrero 2017. Disponível em <http://nuso.org/articulo/condenados-la-posdemocracia>. Acesso em 03 mar. 2019.

VARGAS, V. Los feminismos latinoamericanos y sus disputas por una globalización alternativa. In: MATO, D.(Org.). **Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización**. Caracas: Faces/UCV/Oceap/Cipost, 2003. p.193-215.

Recebido: 05/03/2019

Aceito: 30/03/2019

WHAT HAPPEN TO (CURRICULUM) CRITICAL THEORY? THE NEED TO GO ABOVE AND BEYOND NEOLIBERAL RAGE WITHOUT AVOIDING IT¹

JOÃO M. PARASKEVA

University of Massachusetts Dartmouth – EUA
<https://orcid.org/0000-0002-4060-2896>

RESUMO

Este capítulo examina algumas dificuldades mais óbvias em torno da teoria crítica, que levam à sua incapacidade de se impor como uma nova teoria cultural hegemônica. Investiga também, o papel dos principais educadores críticos na resolução de contradições flagrantes dentro da própria plataforma crítica. Assim sendo, coloco certos quadrantes da plataforma educacional contra hegemônica na rota do “epistemicídio” denunciada por Sousa Santos (2014), inserida no grande terreno da modernidade eurocêntrica ocidental. Argumenta que a construção social, realizada pelas políticas neoliberais, é um cobertor muito curto para cobrir ‘os problemas’ da teoria crítica e da pedagogia. Defende que as abordagens críticas posteriores, apesar das conquistas significativas mostram insuficiências claras, sendo incapazes de impedir a produção massiva de “Ocidentóticos” e esmagar os “mecnóticos” do currículo. Aponta como a luta entre movimentos educacionais e curriculares dominantes e contradominantes criou uma “involução” (GIL, 2009), um estado de regressão abrindo o caminho para o teorocídio, um legado fatal destinado a perpetuar uma limpeza epistemológica cirúrgica. Conclui defendendo a necessidade de curriculistas e curricólogos para liderarem a luta justa contra o epistemicídio. Para tanto, é decisivo continuar trabalhando em teorias e pedagogias itinerantes da sociedade – ICT – (PARASKEVA, 2016), defendendo diálogos não relativistas entre o norte e o sul globais, no Norte e no Sul (SANTOS, 2014).

Palavras-chave: Currículo. Teoria Crítica. Teoricídio.

1 In gratitude to the doctoral students of the Education Leadership and Policy Studies program at UMass Dartmouth. Also, a word of thanks to Liz JANSON They all alone know why.

ABSTRACT

This chapter examines some of the most obvious difficulties around critical theory, which lead to its failure to impose itself as a new hegemonic cultural theory. It also dissects the role of leading critical educators in resolving blatant contradictions within the critical platform itself. In this particular, I place certain quadrants of the counter-hegemonic educational platform in the route of ‘epistemicide’ denounced by Sousa Santos (2014), and inserted in the great terrain of Western Eurocentric Modernity. I argue that the social construction carried out by neoliberal policies is a very short blanket to explain ‘the problems’ of critical theory and pedagogy. I argue that critical and post all approaches, despite significant conquests, show clear insufficiencies and were incapable of stopping the mass production of ‘Occidentotics’ and smashing curriculum ‘mechanotics’. I examine how the struggle between dominant and counter dominant educational and curriculum movements created what an ‘involution’ (Gil, 2009), a state of regression, paving the way for a theoreticide a lethal device aimed to perpetuate a surgical epistemological cleansing. I end arguing for the need for curriculumists and curriculumologists to lead the just struggle against the epistemicide. In order to do that it is crucial to keep working within an itinerant educational and curriculum theory and pedagogy of society -ICT – (Paraskeva, 2016) champion non-relativist dialogues between the global north and south and within the north and south (Santos, 2014).

Key-words: Curriculum. Critical Theory. Theoreticide.

RESUMEN

Este capítulo examina algunas de las dificultades más obvias en torno a la teoría crítica, que llevan a su fracaso para imponerse como una nueva teoría cultural hegemónica. También analiza el papel de los principales educadores críticos en la resolución de contradicciones flagrantes dentro de la propia plataforma crítica. En este particular, coloco ciertos cuadrantes de la plataforma educativa contra hegemónica en la ruta de “epistemicida” denunciada por Sousa Santos (2014), e insertada en el gran terreno de la Modernidad Eurocéntrica Occidental. Sostengo que la construcción social llevada a cabo por las políticas neoliberales es una manta muy corta para explicar “los problemas” de la teoría crítica y la pedagogía. Sostengo que los enfoques críticos y posteriores a todos, a pesar

de las importantes conquistas, muestran claras deficiencias y fueron incapaces de detener la producción masiva de ‘Occidentotics’ y el currículo aplastante ‘mecanotics’. Examiné cómo la lucha entre los movimientos educativos y curriculares dominantes y contrarios fue lo que creó una “involución” (Gil, 2009), un estado de regresión, que allanó el camino para un teorema, un dispositivo letal destinado a perpetuar una limpieza epistemológica quirúrgica. Terminó argumentando la necesidad de que los curriculistas y los curricólogos lideren la lucha justa contra el epistemicida. Para hacer eso, es crucial seguir trabajando dentro de una pedagogía y una pedagogía de la sociedad, curricular e itinerante, la ICT – (Paraskeva, 2016) defiende diálogos no relativistas entre el norte y el sur globales y en el norte y el sur (Santos, 2014).

Palabras-clave: Currículo. Teoría Crítica. Teoricídio.

The Great Regression

I suggest that we learn to think about capitalism coming to an end with out assuming responsibility for answering the question of what one proposes top utinits place.

(STRECK, 2014, pg. 44).

Once upon a time, a cook decided to gather all the birds in the world and asked the birds what kind of seasoning that they would like to be marinated in when they are cooked and eaten. The cooker was all of democracy, so it was claimed. One of the chickens replied that “we the birds don’t want to be eaten whatsoever period.” The cook replied “that is out of the question.” Democracy doesn’t go that far. This little story describes rather well the metaphor of our globalized world. The world is organized in such a way that we just have the right to choose the flavoring for us to be marinated in before being consumed. And, this world has been sold to all of us as a democratic world, that paradoxically the sovereignty of each nation is an object of museum. This little story, shared by Eduardo GALEANO (2010), is

a vivid example of the sadism and brutality of late global capitalism, which makes capitalism, democracy, equality, freedom, and justice mutually exclusive realities and thus a divisive social issue. Let's take a look to some features of our current momentum.

Between 1900 and 1999, the US used 4,500 million tons of cement. Between 2011 and 2013 China consumed 6,500 million tons of cement. That is, in just 3 years China consumed 50% more cement than US consumed in the preceding century (HARVEY, 2016). In the US, the top 0.1% has accumulated more wealth than the entire bottom 90%. With the advent of globalization, inequality becomes a global nightmare. Globalization globalized the few and localized the rest (BAUMAN, 1998). Global inequality is much greater than inequality within any individual country.

In the U.S., in the summer 2017, in different states, for the first time in the history, a significant number of commercial places were prevented from taking off due to high temperatures between 123 and 125 degrees Fahrenheit, at a time when President Trump is walking away from Paris agreement. In the U.S., a kid drops out of school every 41 seconds, and the 'school to prison pipeline' became domesticated. In the U.S., in June 2014, student loan debt was approximately \$1.3 trillion that affected 44 million borrowers who had an average outstanding loan balance of \$37,172). What is shocking is that for much lower debt "the European Union and IMF promptly tore Greece apart. For comparable or lower sums, recession, austerity measures, personal sacrifice, unemployment, and poverty are imposed on the millions of citizens of indebt countries" (Lazzarato, 2015, p. 65). In Texas, one school district reinstates corporal punishment. Now students who misbehave in class will be paddled until they get better grades. They are now shipping paddles to their teachers to be used as corporal punishment when students misbehave (SMITH, 2017).

Also, in the U.S., the shocking numbers of African Americans and minorities murdered by the police and incarcerated has become the 'norm.' In the U.S., the child poverty rate nearly doubled from 18% to 33%.

In Brazil, the legacy of the Workers Party government for more than a decade, despite all the controversies, corruptions, accusations, and achievements, was not able to 'avoid' the political carnage. Two decades later, the same nation that elected Lula da Silva and Dilma Rousseff, made a *u-turn* and elected a far-right former army captain Jair Bolsonaro. Venezuela. Hugo Chavez mythical leadership and conquests are on collapsing with Nicolas Maduro under constant attack both internally and externally.

Aleppo, Bagdad, Benghazi, Srebrenica, Ruanda, Matabeleland, Crimea, the so-called war on drugs 'in Mexico', just to mention a few examples, reinforce a 'subjectivity' that should never have been constructed: immigrant, refugees. Massive waves of human beings, like never before, have the right to freedom and to escape war and hunger crumble the 'welfare' of the West. New York, Washington, Paris, London, Madrid, Brussels, Frankfurt, Istanbul, Cairo, bit by bit, the spectrum of 'abnormality' becomes domesticated. Today, a terrorist attack may still make the headlines of major newspapers but sadly barely constitutes a surprise.

Of all of the people in the world without access to safe water, almost 40% live in Africa; 589 million sub-Saharan Africans live without electricity and cook by burning whatever they can find. The expansion of West Bank settlements under every Israeli government became the 'norm.' Israel is probably the only nation in the world without fixed borders. To throw more ashes into the fire, just recently the US President Trump cavalierly recognized Jerusalem as the capital of Israel. The UK 'bravely' decided on 'Brexit.' They are done

with the ‘other.’ What they ignore is that we all know that they have the privilege to ‘Brexit.’ As usual, ‘the other’ is disposable. Two years later, Brexit looks much more like ‘Nexit’ as it was not approved by British parliament yet. China decided to move towards the

Beijing consensus’, a new political management of the economy, a ‘nouveaux’ socialist political economy with Chinese characteristics (Enfu and Xiaoqin, 2017); in India, Modi’s elected government represents “a far right force with undeniable neo-fascist characteristics (Vanaik, 2018, p. 40).

Despite such apocalyptic events in the West and beyond, the second decade of the 21st century is creating the path for a far-right agenda to succeed as we can see in France, Germany, Austria, Belgium, the Netherlands, Hungary, and Finland. The ‘masses’ are placing their vote on candidates who insult people with disabilities, women, and people of color as well as unleashed an overt attack against immigrants. The error of casting the vote ‘just’ based on class, race, or gender dynamics persists. Welcome to the reign of low identity politics. Welcome to the real colors of the epistemicide. Democracy is being used to kill democracy (WOLF (2007). We are facing the normalization of shock, of chaos, to the cynicism of full blast blatant fascism and authoritarianism, peppered with sublime irony. To add more ashes to the Western fire, in Cataluña, people voted for independence from Spain.

As if such pandemonium is not enough, much of the political and educational left persists clinging to an archaic board, embarking on ‘theoretical timesharing,’ which helps the radical right to enjoy a prolonged and fat sabbatical. Shockingly, as some argue, people speak more about the end of the world than the end of capitalism. Such havoc reveals a sort of “Polanyic mechanic” unleashed by

global neoliberal ideological matrix that drove society to what has been defined as the inevitable way forward regardless its lethal consequences (GEISELBERGER, 2017, p. 12). Oddly, in a moment that we are witnessing, “the remarkable resurgence of ideological movements throughout the world somewhere in the [Western] left bank it is announced that the concept of ideology is now obsolete” (EAGLETON, 1991, pág. xi). The claim that we live in a non-ideological momentum is indeed an ideological claim (PARASKEVA & TORRES SANTOMÉ, 2012). It would be unreasonable to suggest that these economic, cultural, epistemological, and social transformations would not interfere with educational policies and politics. Indeed, education has been used to support one of the key arguments of neoliberal global impulses – especially since the fall of the Berlin Wall – which is the fading of the “iron curtain of ideology and the vigorous emergence of the velvet curtain of culture” (ŽIŽEK, 2008, pág. 661).

The global far-right resurgence is the larva of the capitalist new neoliberal volcano. It is the result of a social symptom perpetually ignored throughout the centuries, and it needs to be seen as the continuous materialization of ‘the’ eugenic framework that festers modernity, and solidifies Modern Western Eurocentrism; in a word, the Empire. Welcome to the return of fascism – as we will see later on, in a refined populist dimension –, the entrée of the neoliberal current hegemonic eugenic momentum one that solidifies ‘the epistemicide’ (SANTOS, 2014), and what I called education and curriculum epistemicide (PARASKEVA, 2011a; 2011b; 2014; 2016); this momentum welds a new nexus between education and political economy and takes it into a different level by kneeling public education and educators into new capitalist modes of production and consequently new conditions of class, gender, race, ethnic, sexual exploitation, inequality, and segregation required by market desires.

There is no capitalism without perpetual dynamics of exploitation, inequality, and segregation. Capitalism and a just society and democracy are blunt oxymorons.

The history of the capitalist system is one of perpetual crisis. However, what is new in the current crisis is that neoliberalism dried both the central right and central left political options stimulating a major transformation on the right political specter (PORTA, 2014, pág. 73), a specter that feeds and embraces a “dangerous populist wave, whose lethal feature relies not in its nationalistic conservative impulse, but in its eugenic reactionary creed” (KRASSTEV, 2014, pág. 130). Neoliberal globalization “is a gigantic repacking enterprise – the pouring of old philosophical wine into new ideological bottles” (STEGER, 2002, pág. 65). We are facing collapse, which is not simply related with economic and cultural factors, but also shows “a crisis of social imagination about the future” (BERARDI, 2012, p. 8). What we are facing is indeed the boot of mankind’s ideological revolution, one that frames the current Modern Western Eurocentric time, a paradoxical time.

On the one hand our current time is marked by huge developments and thespian changes, an era that is referred to as the electronic revolution of communications, information, genetics and the biotechnological. On the other hand, it is a time of disquieting regressions, a return of the social evils that appeared to have been or about to be overcome. The return of slavery and slavish work; the return of high vulnerability to old sicknesses that seemed to have been eradicated and appear now linked to new pandemics like HIV/AIDS: the return of the revolting social inequalities that gave their name to the social question at the end of the nineteenth century; in sum, the return of the

specter of war, perhaps now more than ever a world war, although whether cold or not is as yet undecidable (SANTOS, 2005, pág. vii).

We are witnessing an era of “random regression symptoms” (GEISELBERGER, 2017, pág. 10). Such paradox graphically reveals how modernity and the totalitarian cult of Modern Western Eurocentric epistemological framework are maxed out. In a tribute to Marx and Engels (2012), one would claim that “a [new] spectre is haunting Modern Western Eurocentrism – the spectre of otherness [and] all powers of Modernity [US, China, Russia, EU] entered in a holy alliance to exorcise this spectre” (pág. x). Perhaps this is the moment to dare “to learn to think about capitalism coming to an end with out assuming responsibility for answering the question of what one proposes top utinits place” (STREECK, 2014, pág. 44).

Game Over!

Let's go comrades, the European game is definitely finished, it is necessary to find something else (FANON, 1963, pág. 239).

Modernity is under the gun due the impossibility of perpetual submission from the ‘the other.’ That is, “the exclusion and cornering into poverty [better say, quasi extermination] of African, Asian, and Latin American and other non-Western otherness and their indomitable will to survive” pushed modernity to an unsustainable point (DUSSEL, 2013). Modernity got lost irremediably between the real(ity) and representations of the real(ity). For all practical purposes, the Western Cartesian modernity model, as a hegemonic matrix, with its arrogant claim to address global social issues, is not

just moribund, it is dead. Modernity, was/is a “misleading dream” (HARDING, 2008, pág. 23). Modernity’s final sentence was determined partially by modernity itself and its truly totalitarian cult, which was a cultural and economic napalm that attempted to erase all other epistemological manifestations, that paradoxically ended up being systematically reinforced and strengthened from the belligerent clashes with modernity. If colonialism is a crime against humanity, and colonialism and imperialism had no existence outside of modernity, then modernity is also not innocent in such crime against humanity. Not because it was inconsequential in dodging genocidal policies and practices, but precisely because its very existence relies on its capacity to perpetuate massive genocide. Peruvian public intellectual Quijano (1991) coined this Modern Western Eurocentric system of dominance, *el patron colonial de poder*, the ‘coloniality matrix of power’ (Mignolo, 2018).

Great achievements in areas, such as space conquest and technologies have been reduced to a pale inconsequentiality for the massive majority of the world’s population in face of slavery, genocide, holocaust, poverty, inequality, social and cognitive apartheid, intergenerational injustice, and the temerity to change nature, among other issues. Painfully all of these sagas are at the very root of such modern societal tech advancements. The twentieth century, “was the last Eurocentric century” (THERNBORN, 2010, p. 59). As Frantz FANON (1963) beautifully stated “let’s go comrades, the European game is definitely finished, it is necessary to find something else” (p. 239). The eugenicism of Eurocentrism is undeniable, an eugenicism that “asserts that only Europeans can progress and that Indigenous peoples are frozen in time, guided by knowledge systems that reinforce the past and do not look towards the future” (BATTISTE, 2002, pág. 4).

Needless to mention is how the educational/bildung system in general, curriculum, in particular, are both profoundly implicated in such epistemicide. In fact, by identifying particular forms of knowledge as ‘official,’ schooling participates in a blunt epistemicide (SANTOS, 1997; PARASKEVA, 2011a) – a lethal tool that feeds the dynamics of White supremacy and an eugenic Empire (hooks, 1994). What we need is to engage in a battle against the modern Western Eurocentric “monoculture of scientific knowledge [and fight for an] ecology of knowledges” (SANTOS, 2004, pag. xx), which is an invitation

to the promotion of non-relativistic dialogues among knowledges, granting equality of opportunities to the different kinds of knowledge engaged in an ever-broader epistemological disputes aimed both at maximizing their respective contributions to build a more democratic and just society and at decolonizing knowledge and power.

It is thus crucial to challenge *el patron colonial de poder* (Quijano, 1991) and its yoke of multiculturalism which is profoundly “Eurocentric, [that] create and describe cultural diversity within the framework of the nation-states of the Northern hemisphere” (SANTOS, 2004, págs. xx-xxi). Imperialism and colonialism are the specific formations through which the West came to “see,” to “name,” and to “know” indigenous communities (SMITH (1999, p. 60). Eurocentrism and its abyssal thinking is much more than a vision of ignorance and fear, and it “implies a theory of world history, that “legitimizes at one and the same time the existence of capitalism as a social system and the worldwide inequality that accompanies it” (AMIN, 2008, pág. 156). Eurocentrism is the epistemicide. It is the reinforcement of a severe Occidentosis. Eurocentrism is not actually a social theory, it is indeed “a prejudice that distorts social theories” (AMIN, 2008, pág. 166).

Modern Western Eurocentric thinking “is an abyssal thinking, a system of visible and invisible distinctions, the invisible ones being the foundation of the visible ones. The invisible distinctions are established through radical lines that divide social reality into two realms, the realm of “this side of the line” and the realm of “the other side of the line”. (SANTOS, 2007b, pág. 45). Such abyssal lines constitute the very core of “the epistemological foundation of the capitalist and imperial order that the global North has been imposing on the global South” (SANTOS *et al.* 2007, pág. ix). There is no ‘incomplete other’ (TODOROVA, 1997). Invisibility and non-existence of the “one side” are the roots of visibility and existence of the “another side”. In such context, not just knowledge, but the very question/answer “what is to think” is totally prostituted. How can ‘one’ actually claim that one really knows the things that one claims to know if an immense epistemological platform that congregates a myriad of other forms of episteme has been viciously produced as non-existent? Welcome to the colonial zone, a zone that is *par excellence*, the realm of incomprehensible beliefs and behaviors which in no way can be considered knowledge, whether true or false.

Modernity by itself “is not only a cultural revolution” (AMIN, 2008, pág. 88); one cannot delink the abyssal thinking from the political economy and culture of the material conditions of the epistemicide underlying the emergence and development of capitalism. It is actually the carburetor of such system. The very Western modern claim of “beyond the equator there are no sins,” was a kiss of death to the other side of the line (SANTOS, 2007b, págs. 49-50). Colonialism is “the blind spot upon which modern conceptions of knowledge and law are built” (SANTOS, 2007b, pág. 50). Thus, “modern humanity is not conceivable without modern sub-humanity” (SANTOS, 2007b, pág. 52).

Precisely because of this, why it is so difficult to destroy such social beast? Why does the creation of the world that we wish to see and so eloquently unpacked, for example, in the *Bamako Appeal* that “affirms the solidarity of the people of the north and the south in the construction of internationalism on an anti-imperialist foundation”(AMIN,2008,pág. 111) seem to be unreachable? Why the impossibility of having a sustainable critical theory and pedagogy before such social havoc? In fact, “it seems that there is no lack of issues that can promote anger, discomfort, and indignation” (SANTOS, 1999, pág. 22). The aggressiveness of neoliberal policies has caused serious mutilation to the construction of a robust critical theory and pedagogy. No question about it. The systematic attacks on public education, the financial and cultural strangulation of public institutions, the disqualification and de-professionalization of teachers, poor preparation of teachers, the attacks on bilingualism, condescension for special education programs, adulteration and militarization of public higher education, the destruction of tenure, the multiplication of adjunct faculty, attacks on the liberal arts, blindness cult on STEM programs, the elimination of all programs that the market does not want, the precariousness of teachers’ work, attacks on unions, the manipulation of faculty senates, all of this has caused serious difficulties to the critical project. Should not this ‘chaos’ be more than enough to help the emergence of a dominant critical theory and pedagogy? What more will it take for a critical social theory to be established as a cultural hegemony in the face of such social tragedy?

The paradox is that I know of few educators who do not identify themselves as advocates of critical thinking and engaged in developing critical skills in their students. If one randomly grabs the syllabi of any undergrad or grad program will certainly notice

listed in the learning objectives ‘the development of critical thought and critical skills’. As a phoneme and grapheme, the ‘critic’ colonized the academy. Now, if ‘we are all critical’ why is it that critical theory and pedagogy are always marginal? It seems that critical theory and pedagogies have also showed an inability to “sustain a convincing critique of the present social formation in face of the need for such critique” (POSTER, 1989, pág. 1).

I argue that the lethal social construction carried out by neoliberal policies is a very short blanket to explain ‘the problems’ of critical theory and pedagogy. Neoliberal *quasi* Armageddon is not enough to explain a number of natural insufficiencies within the very counter hegemonic platform, again, despite huge accomplishments. It is crucial a serious and deep analysis at the very core of critical social pedagogy and theory to understand such insufficiencies and ways of moving forward. This implies, as Cabral would put it, intellectual honesty.

What Happen to Critical Theory!

The following day, no one died
(SARAMAGO, 2009, pág. 1).

The golden age of critical theory, Terry EAGLETON (2003) would put it, is passing. Why? Why it is so difficult to build a critical theory? This question raise by Boaventura de Sousa SANTOS (1999) fuel intellectual restlessness in several leading critical scholars as well, especially those of a more Marxist or neo-Marxist inclination – who have always had a clear notion of certain inadequacies within their own approach. In “a world where there is so much to criticize, why has it become so difficult to produce a critical theory?” (SANTOS, 1999,

pág. 197). Even before such great regression, as we have examined earlier, that should “cause us enough discomfort or indignation to compel us to question ourselves critically about the nature and moral quality of our society and to seek alternatives that are theoretically based on the answers we give to such interrogations” (SANTOS, 1999, pág. 199), painfully, and odd as it might be, it is not been easy to edify such theoretical alternatives (SANTOS, 1999, pág. 200). Undeniably, over the last couple of decades, “disruptions have multiplied in the planetary landscape, but they have not produced a change in the dominant paradigm, a conscious movement of self-organization, or a revolutionary upheaval” (BERARDI, 2012, p. 11). Irrespective of countless noteworthy efforts, conceptual sophistication and accomplishments, from “critical structuralist, existentialist, psychoanalytical, phenomenological approaches” it is unquestionable the critical theories have been incapable of being hegemonic. Why?

Critical theory, among several issues, erroneously, perceived “society as a totality and, as such, proposes a total alternative to the society that exists” (SANTOS, 1999, pág. 201). That is, “there is no single principle of social transformation, and even those who continue to believe in a future socialist see it as a possible future in competition with alternative futures. There are no unique historical agents or a unique form of domination” (SANTOS, 1999, pág. 202). In this context, that decolonial thinkers have strongly and forcefully denounced Western Eurocentric modernity in its dominant and specific counter dominant forms as tout court inconsequential to address global and local needs (SANTOS, 1999, 2014; PARASKEVA, 2014; 2016a; GROSFUGUEL; 2010; 2011; MALDONADO-TORRES; 2003; 2008; WALSH, 2012). Furthermore, many of the concepts that were crucial “no longer have the centrality they once enjoyed or were

internally so reworked and nuanced that they lost much of their critical strength". (SANTOS, 1999, pág. 200). Critical theory needed to run away from mechanistic frameworks and move towards a major theoretical reconstruction to address the problems of the present (LUKÁCS, 2011). In Terry EAGLETON (2003) terms,

Structuralism, Marxism, Post-structuralism and the like are no longer the sexy topics as they were. What is sexy instead is sex. On the wider shores of the academia an interest in French philosophy has given way to the fascination with French kissing. In some cultural circles, the politics of masturbation exert far more fascination than the politics of the Middle East. Socialism is not out of sado-masochism. Among students of culture, the body is an immensely fashionable topic, but it is usually the erotic body not the famished body. There is a keen interest in coupling bodies, but not in laboring bodies (pág. 2).

The great Utopias, Frederic JAMESON (2014) argues, promised and pursued by powerful political movements and intellectuals over the past centuries, namely communism, socialism, and social democracy, for so many people are today a heap of concepts and obsolete practices in the suburbs of the scrapyards theory, a specimen of ideological scrap that for most even functions as a nightmare that offers nothing to the rail of utopia. In fact, the intention to believe in a utopia just painted with certain tones was one of the greatest pitfalls of Modernity and an undeniable symptom of epistemicide. That is, even the form of combating the epistemicide appeared proposed and defended in the form of another epistemicide. The critical post-critical platform was short to the utopian path. (AHMAD, pág. 38). There is a need for new utopian logic. Such new logic will not emerge

within a critical *agora* which is flooded with pundits swindling in either/or battles between “class politics or identity politics, social politics or cultural politics, equality or difference, redistribution or recognition” (FRASER, 1997, pág. 3). Such either/or vacuity corrodes the post-socialist condition that is

an absence of any credible overreaching emancipatory project despite the proliferation of fronts of struggle; a general decoupling of the cultural politics of recognition from the social politics of redistribution; and a decentering of claims for equality in the face of aggressive marketization and sharply rising material inequality (FRASER, 1997, pág. 3).

In Nancy FRASER (2003, pág. 9) articulations “neither redistribution alone, nor recognition alone can suffice to overcome injustice today” In fact, they are false antitheses. A comprehensive theory of justice requires both (FRASER, 2003). The move away from “the mechanistic and positivist conception of modern science along with the repudiation of Enlightenment optimism, faith in reason and emphasis in transcultural values and human nature” (BEST & KELLNER, 2001, p. 6), which could frame a postmodern turn, proved to be insufficient to the establishment of an hegemonic critical theory of society.

A web of multifarious complexities underpins the difficulties and ‘impossibilities’ social scientists faced and face in edifying a critical theory. First, “modern critical theory conceives of society as a totality and as such proposes a total alternative to society which exists” (SANTOS, 1999, p. 201). Second, for SANTOS (1999) industrialization doesn’t equate necessarily with progress and development (p. 203). Summing up, SANTOS (1999) speaks to the difficulties of building a critical theory today

The promises of modernity, because they have not been fulfilled, have become problems for which there seems to be no solution. However, the conditions that produced the crisis of modern critical theory have not yet become the conditions for overcoming the crisis. We face modern problems for which there are no modern solutions. According to one position, which we may term by recomforting postmodernity (*postmodernidade reconfortante*), the fact that there are no modern solutions and indicative that there are probably no modern problems, just as there were no promises of modernity before them. Therefore, accept and celebrate what exists. According to another position, which I term by disquieting or oppositional postmodernity, (*posmodernidade inquietante ou de oposicao*) the disjuncture between the modernity of the problems and the postmodernity of possible solutions must be fully assumed and must be transformed into a starting point to face the challenges of constructing a post-modern criticism. And this is my position (pág. 204).

Morover, the very revolutionary dynamics of change ‘changed’. Revolution, as a philosophy of praxis, poses more problems than solutions (DEAN, 2017). The idea that revolutionary change framed ‘just’ and ‘only’ possible via a ‘party’ is, in fact, one of the major challenges, especially when we witness the successful victories accomplished by countless social movements in interrupting and defeating capitalist ‘power matrix’ (QUIJANO, 1991; 2000a) and its ‘faked’ crises, innovations and transformations.

While the crisis of capitalism contains in itself enzymes to promote revolutionary change the truth of the matter is that such crisis mucks a myriad of challenges for critical theory and pedagogy as well. The challenge is not just to reconcile the incongruity between

the sagas of modernity and the solutions required by postmodernity. That is to say, the task is not to reconcile this chasm. Rather, the task is to challenge the very pillar upon which modernity was sustained and imposed a specific non-inclusive totalitarian power matrix, wholeheartedly based on a eugenic epistemological framework that aimed to wipe out all other epistemological realities (SANTOS, 1999; PARASKEVA, 2017). Boaventura de SANTOS (2014) termed this hell ‘the epistemicide.’ Hence, the way forward is not to assume a kind of ‘truth and reconciliation position’ between the frustrations of modernity and challenges of post-modernity.

Critical theories and pedagogies are thus faced with a gigantic challenge. A kind of dead end in what I would call the ‘cynicism of theory’, Peter SLOTERDIJK’s (1988) would put it. That is, critical theories and pedagogies of society need to openly assume not only the need ‘to reconcile the incongruity between the sagas of modernity and the solutions required by postmodernity’ (SANTOS, 1999) but also, the crude fact that in a way, they are an integral part of such incongruity. Admitting this will not shadow all of their major noteworthy accomplishments. It’s quite the opposite. Denying such ‘incongruity’ is actually undermining their accomplishments.

Somehow the future forces a painful encounter with the past, a past filled with great achievements, but the fact is that such achievements – many of them – did not sufficiently persist to devastate the power of capitalist modernity. Given this context, how does curriculum theory respond to this challenge of SANTOS and other decolonial intellectuals? What is the way forward? What rivers, streams, and adjacent rivers will we swim in? What is the future riverbed of the radical critical curriculum river? Where should the radical critical curricular river lead us? Should we abandon the river? How to duel with a past, which is also full of achievements?

How to face curriculum epistemicides? How to examine the role of curriculum theory in such epistemicide? How do we explain how we could be so inattentive to our 'own' functionalism, a functionalism that we paradoxically weave in our struggle against the dominant functionalist theories? What is our response as a field of study? What is the role of curriculum theory in an era in which truth is post-truth? It is obvious that none of these questions allows an easy answer; but it should make us think seriously about the importance of critical theory and pedagogy, particularly in terms of contributions tied to social and cognitive justice. In other spaces (PARASKEVA, 2011a; 2011b; 2104; 2016), I suggest possible paths to our theoretical field. I contend there is the need for a deterritorialization *tout court* and to assume an itinerant theoretical curricular perspective—an imperative for the project of decolonization.

The Generation of the Utopia: 'Don't Shoot Them!'

Social life becomes a swarm and in swarm it is not impossible to say 'no'. It's irrelevant
(BERARDI, 2012, pág. 15).

Emerging from a vast and complex multitude of work done by intellectuals such as, Carl Grünberg, Max Horkheimer, Leo Lowenthal, Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Friedrich Pollock, Eric Fromm, Jürgen Habermas, and many others through *The Institut für Sozialforschung* (Institute of Social Research) critical theory soon established a solid terrain of contestation and alternatives to traditional theories of society and imposed itself as “a theory of society against domination in all of its forms” (HELD, 1999, pág. 35). In the field of education such structure of domination has been unpacked

in one of the most influential oeuvres of the second part of last century – *The Pedagogy of the Oppressed*. Critical theory challenges the false notion of detached science, and runs “counter to prevailing habits of thought” (HORKHEIMER, 1989, pág. 218). It came as an important ideological weapon against knowledge-regulation toward knowledge-emancipation (Santos, 1999), critical consciousness and self-reflection, profoundly crucial in the struggles to interrupt and smashed the scientific cult of objectivity (ARATO&GEBHARDT, 1985). It is a non-unified theory (KELLNER, 1989, pág. 7) thus, spreading through a variety of approaches that engages in a multitude of critiques on “the crises of capitalism, authoritarianism, Nazism and fascism, manipulation of areas of culture and social relationships and individual development, Marxism and the state” (HELD, 1999, pág. 35). It is inherently a ‘supradisciplinary’ and not ‘interdisciplinary’ way of thinking, living and grasping reality. That is “it has refused to situate itself within an arbitrary or conventional academic division of labor. It traverses and undermines *boundaries* between competing disciplines, and stresses interconnections between philosophy, economics, and politics, and culture and society” (KELLNER, 1989, pág. 7).

Such multifarious critical approaches had a huge impact within the educational and curriculum fields. During the 1970s and 1980s, the curriculum field was swamped by a plurality of scholars exhibiting a myriad of distinct critical approaches, although fundamentally based on a Western Eurocentric epistemological matrix (some of them severe), with tremendous repercussions within and beyond the ‘global north,’ especially in Europe and Latin America² (PARASKEVA, 2014, 2016, 2017). The struggle of this generation follows the historical struggles for a just curriculum, since Parker, Adaams,

² The examples are countless. While in Spain the critical river flows into the education and

Dewey, Bode, Rugg, Counts, DuBois, through the Civil Rights Movement, the Students Revolt, the Romantic critics, Black-power movement, Anti-Vietnam war and anti-nuclear war as well as Anti-colonial wars campaigns, woman rights, among others (KLIEBARD, 1995; PINAR, ET AL, 1995; SCHUBERT, 1980; PARASKEVA, 2011a; 2011b). One witnessed a cocktail of national-world events that profoundly influenced new cultural and social perspectives pushing for radical transformations. Universities soon “became the cockpit of culture as a political struggle” (EAGLETON, 2003), and society was faced with an educational architecture that was probably “at odds with the tasteless, clueless philistines who run the world and whose lexicon stretches only words like oil, golf, power and cheeseburger” (pp. 25-26). While social dissatisfaction was at its high level, “there was a visionary hope” (EAGLETON, 2003, pág. 24), one that a group of scholars are so undeniably responsible to champion in our field.

Some of the intellectuals of these generation of the utopia were also notoriously influenced by the works of Gramsci, Williams, Freire among others, and making the neo-Marxist approach in education more accurate by paying close attention to issues, such as ideology, power, hegemony, identity, discourse; others were trying to go beyond these perspectives; and others were reacting against such platforms, which they saw as trapped within dangerous ideological and cultural compromises and mortgaged to eugenic economic interests, and an eugenic view of the scientificity of science and its questionable

curriculum field through the works of José Gimeno Sacristán, Julia Varela, Mariano Enguita, Jurjo Torres Santomé, and many others, and in Brasil through the works of Paulo Freire, Tomaz Tadeu da Silva, Antonio Moreira, Nilda Alves, Dermerval Saviani, Gaudencio Firgotto, Alfredo Veiga Neto, and more recently Elizabeth Macedo and Alice Lopes, and others, in Argentina Adriana Puigros, in Mexico Alicia de Alba and in South Africa Jonathan Jassen, In this regard see DARDER, Antonia; MAYO, Peter and PARASKEVA, Joao (2016). The Internationalization of Critical Pedagogy. An Introduction. In Antonia Darder, Peter Mayo and Joao Paraskeva (Eds), *International Critical Pedagogy Reader* New York: Routledge, págs, 1 – 14

objectivity. We were witnessing the heyday of *neogramscisnism* (Paraskeva, 2011a; 2011b).

To promote a better understanding of the work of this divergent group of critical scholars, I conceptualized a map for charting their theoretical contributions—what I referred to as the critical curriculum river (PARASKEVA, 2011a, 2014, 2016). This metaphor, drawn from Vincent HARDING’s novel *There Is a River*, is an ideological card used to reveal the various critical tributaries that have taken critical curriculum theorists in many different directions. Although this non-monolithic group of scholars has never occupied a dominant position in the field, it is undeniable how much they have contributed to the struggle for a more just curriculum. As Mia COUTO (2008, pág. 89) argues, “no river separates anyone, quite the opposite it weaves the destinies of the living”

We are facing a generation of scholars who fought vigorously for a just education and curriculum, which never failed to see the conquest of social justice, equality and freedom in the horizon. We are talking about a group of intellectuals who dared to dream, who challenged instituted eugenic powers, that many of them never enjoy areas of academic comfort and in some cases faced fascist dismissals; we are before a generation that in so many was instrumental in belligerent battles for some civil rights that we enjoy today -inclusively within the academia – a fact that so many of us ignore or marginalize. We are talking about a group of thinkers and social activists that dare to open the chest to the bullets for a ‘world we all wish to see’ (AMIN, 2008), that knew quite well that to do justice of the worlds of the world, curriculum the way it has been produced needed to face a radical overhaul. Such cluster of intellectuals, as ONDJAKI (1992) would say, “gave themselves the task of inventing a struggle against an education that already existed and one that

had to come into existence” (p. 9); a group of scholars within and beyond our own field that magnetized social justice and equality as the horizon and bestride against all odds towards such horizon. We are talking about a generation of intellectuals that “was born in a time when time does not happen” (COUTO, 2008, pág. 23), that knew fully well that what “really matter was the journey” (COUTO, 2008, pág. 32), and that they needed “to believe that there was a noble cause, a reason why it was worth living” (COUTO, 2008, pág. 95).

I call this handful of fighters, following PEPETELA’s (1992) novel, *The Generation of the Utopia*. In PEPETELA’s (1992) exegesis *the generation of the utopia* unpacks the role of Angolan intellectuals and its intricate nexus with other African intellectuals as well as Portuguese anti-fascist intellectuals, groups and the communist party in the struggle against 500 years of bloody Portuguese colonialism towards freedom and justice. It is an exegesis that examines the accomplishments and frustrations of a generation that pursuit the utopia of an independent nation fighting tenaciously towards such utopia and got lost almost three decades later in a painful dystopia of a totalitarian regime with all its consequences. This generation, PEPETELA (1992, pág. 22) argues, “soon understood, right at the heart of the Empire, that the *batuques* (drums) that they heard in the childhood pointed to another journey that was not the journey imposed by the Portuguese fado”. A generation that dwelled acutely natural dialectics between nationalism and internationalism, Marxism and Communism, an utopia that forced painful purges within class, race and gender dynamics.

There is a slight difference between ‘utopian generation’ and ‘generation of the utopia.’ I consider the generation of educational scholars as the ‘generation of the utopia’ as they exemplified the possibility of another world through education, and a more just and

relevant curriculum, as the way to make this dream become closer to realizing. In our field, however, as I will examine later on, we ended up moving from utopia to what I call involution. Despite that, it is crucial to understand that our debt to this generation will be undeniably forever open. As Mia COUTO (2008, pág. 27) would put it, such generation were the *Naparamas*, “avenger of my people’s sorrows, fighters against those who make war, warriors of justice”.

Such generation of utopia reflects an era in which “the conflict broke out on the streets over the uses of knowledge” (EAGLETON, 2003, pág. 25). The impetus for social emancipation propelled the very idea of cultural revolution that migrated not just from the so called third world to the well-heeled West” (EAGLETON, 2003, p. 25), but also from other Parthenon’s of the Western modern hegemonic power in a “heady mélange of FANON, Marcuse, Reich, Beauvoir, Gramsci and Godard” (EAGLETON, 2003, pág. 25). The unsustainability of Modern Western Eurocentric oppression, segregation and exploitation was the organic compost feeding a collective belief about the possibility of impossibility yet possibility. The utopia of a world one wished to see (AMIN, 2008) was naturally sustained on the streets in a web of major resistance against colonialism and imperialism battles from Southern Africa and Northern Africa, Middle East, Asia, South and Central America, East and West Europe to the US. Needless to say, that in these battles, “humanities lost their innocence” (EAGLETON, 2003, pág. 26). It is undeniable that these mélanges of social cultural events flipped the table reminding even those on the left that battles between production and consumerism required a more sophisticated left equation.

The generation of utopia helped galvanizing and materializing social justice and curriculum relevance as the utopia within and beyond a generation of educators. That is, such generation did not

just draw a utopian picture in the lost horizon, they actually dared to draw multiple Western epistemological paths that would lead to that horizon. The utopia was wrapped as real. The generation of utopia was responsible for the construction and stimulation of a fantastic and more than just utopia in a given utopian generation. The utopian generation was in a way authored by a complex non-monolithic generation of the utopia. However, like any political battle, the struggles waged by the ‘generation of the utopia’ had advances, retreats, contradictions, victories, and defeats that would eventually lead to the weakening and crisis of the utopian generation. The turning back between the generation of utopia and the utopia generation would prove fatal to critical theories and pedagogies. Despite enormous evident successes, it was always a high road for the advocates of a critical theories and pedagogies. Its zenith did not last long. Such prominent collective leadership would face severe criticism, not only from the dominant tradition, but also from the very core of the progressive tradition itself. I will focus my point on the devastating challenges from within its own ranks.

For instance, LISTON&ZEICHNER (1987) expressed the urgent need to accurately perceive the meaning of radical or critical pedagogy within the critical education platform. WEXLER (1987) mercilessly criticizes the critical theory overemphasis on reproduction and resistance, which made “the new sociology of education historically backward-looking and ideologically reactionary” (p. 127), claiming for the need to incorporate post-structural and postmodern tools to better understand society, schools and curriculum – a juicy epistemological avenue explored by scholars, such as Giroux, McLaren, Pinar, Doll, Grument, Miller and others.

However, a major blast was well articulated by LISTON (1988). He argued that the works of a particular radical Marxist tradition within this

river (including the works of Apple and Wexler) exhibit a “functionalist approach and have neglected crucial empirical investigations” (pág. 15). LISTON’s claims that particular radical critical Marxist approaches were criticizing functionalist dominant and counter-dominant traditions relied precisely on a functionalist approach. To add more ashes ELLSWORTH’s (1989, pág. 299) denounces a reactionary impulse of the political (related with the functionalist approach) and edifies an acerbic critique of the shortcomings of critical pedagogy, arguing, “What diversity do we silence in the name of liberatory pedagogy?” The contradictions within the critical platform were not unnoticed by Giroux (1996, págs. 691-695) as well; he openly challenge the reductionism of correspondence and reproduction exhausted narratives, and the capacity to create a language that allows for competing solidarities and political vocabularies that do not reduce the issues of power, justice, struggle, and inequality to a single script, a master narrative that suppresses the contingent, historical, and the everyday as a serious object of study. Also, Apple & Weis (1983), McCarthy (1988), Apple and Carlson (1998) and others have tried to address some puzzling silences produced by the critical platform, regarding class, race, gender, and sexuality, thus running away from any uni-dimensional theory in which economic form was the determinant category (Freire, 1990). Critical theory could not thus resist to its overt functionalism of challenging a grand narrative with another master narrative, one that obliterates the nexus science, society and the subject (Popkewitz, 1978), and needed to recognize another dimension of the political battle, that is linguistic genocide (DARDER, 2001).

Make no mistakes. The ‘generation of the utopia’ achieved many accomplishments. However, they have been incapable of interrupting the epistemicide. This is not a minor issue and establishes a clear

line between critical poststructural and post-modern and feminist theories and decolonial and anti-colonial intellectuals that saw critical poststructural and post-modern and feminist theories as fundamentally part of the Western Eurocentric epistemological matrix contaminated with the same virus that produced and legitimized other non-Western Eurocentric epistemologies as ‘nonexistent’ (SANTOS, 2014; Paraskeva, 2016; Smith, 1999). To say that radical and critical theories and pedagogies are ‘part of the epistemicide’ might be read as a loaded statement. However, the fact is that they mercilessly ignored that the struggle against the dominant groups and specifically against neoliberalism could never be completely victorious by working only within a modern Western Eurocentric epistemological platform itself, after all the first and ultimate responsible for the major atrocities committed historically. There is clearly an unconscious connivance that is urgent to interrupt. It is undeniable though that through curriculum in its form and contents, neoliberalism is increasingly imposing itself as a public pedagogy that has been responsible for the production of what BERARDI (2012, pág. 15) calls “swarms” which increasingly makes our task more complex. A swarm, he (2012) states:

is a plurality of living beings whose behavior follows (or seems to follow) rules embedded in their neutral system. Biologists call a swarm a multitude of animals of similar size and bodily orientation, moving together in the same direction and performing actions in a coordinated way, like bees building a hive or moving toward a plant where they can find resources for making honey (págs. 15-16). Within social havoc, that is “in conditions of social hypercomplexity, human beings tend to act as a swarm. Social life becomes a swarm and in swarm it is not impossible to say no. It’s irrelevant (BERARDI, 2012, pág. 15).

Notwithstanding the violence and cruelty of neo-liberalism that we should not minimize in our analyses, we must also realize the contradictions that emerge at the very heart of counter dominant platforms; that is, in the battle between dominant and counter dominant groups regardless of accomplishments from the latter, it would also ended up producing a surge within the very own counter hegemonic tradition exposing the wounds created, among others, by a myriad of critical, poststructuralist, postmodernist, feminist crucial wrangles. Such wrangles would end up proved being insufficient. I argue such insufficiency as one of the enzymes to help us forward. The battle between traditional hegemonic movements and ‘the generation of the utopia,’ despite noteworthy accomplishments of the latter, tended to create a diffuse and opaque zone, a kind of theoretical putrefaction, a theoretical pitch, a profound impasse. Paradoxically, the great and unmistakable advances of the generation of the utopia created a long and hesitant moment. The great and massive theoretical evolution and development – dominant and counter dominant – led to an involution, a curriculum involution. Evolution meant involution, a state of regression that delays our epistemological just walk towards the utopia. Should the field’s utopia be pillared in a utopian theory? What a great avenue to be itinerantly explored in a future.

Curriculum Involution

Capitalism needs a human being who has never yet existed – one who is prudently restrained in the office and widely anarchic in the shopping mall
(EAGLETON, 2003, pág. 28)

As I was able to argue elsewhere (PARASKEVA, 2017), the clashes bet we end ominant and specific counter-dominant traditions and

with in each of these traditions fuel edwhatI would call, drawing from José GIL (2009), a ‘curriculum involution.’ In such some times-ruthless struggles, neither the dominant nor the counter-dominant traditions were able to claim full victory; thus we keep experiencing an increasing void between, on one hand, the absence of the consolidation of the a fully segregated curriculum — we do have count less examples of counter-dominant victories — and, on the other hand, the full absence of the emergence of the new human being. And within such impasse, the epistemicide keeps being perpetuated. There is thus avoid defined by a paradox: neither the ‘old human being’ died, nor the ‘creation’ of the new human being was fully materialized. Neither the old social order remained safe, nor the new social order emerged. That is, while capitalism needs and seeks “a human being who has never yet existed — one who is prudently restrained in the office and widely anarchic in the shopping mall” (EAGLETON, 2003, pág. 28), counter hegemonic movements and groups, while able in many successful ways, to deconstruct how lethal is such capitalist social casserole, they have been also unable to break the modes and conditions of production propelling the capitalist matrix, and in so doing flourishing the emergence of a new autonomous human being free from the social and cognitive chains of oppression, segregation and inequality. The inability to fully establish ‘their human being’ is the malaise affecting dominant and counter-dominant platforms.

Counter-dominant movement were unable to fully destroy the dominant tradition and impose not just an alternative curriculum platform, but an non-abyssal curriculum that respect non-Western Eurocentric epistemological frameworks. To rely on José GIL’s (2009) framework, these battles represented no ‘real’ tragedy as they were stripped of their tragic dimension. Instead, a curriculum

involution occurred (GIL, 2009), that, in too many ways, points into a ‘regression.’ No transformation occurred. The improvement drove into regression. Such involution reflects a “positive feedback” which define the hypercomplex epistemological environment of our times (BERARDI, 2012), that is a “modern time without modern solutions a time of strong questions and weal answers” (SANTOS, 2009, pág. 3). Contrary to negative feedback, positive feedback “increases the magnitude of a perturbation in response to the perturbation itself” (BERARDI, 2012, pág. 12).

These belligerent battles that opposed hegemonic and counter hegemonic movements and also the wrangles within such movements, promoted a kind of theoretical *coup d'etat*, an attack on the space and time of theory, a theoretical mope, a theorycide, paving the way for a dangerous anti-intellectual intellectualism one of the enzymes of the de-skilling of teachers. Anti-intellectualism is the new form of intellectualism forcing educators to comply with corporate models of schooling, and partnering with the dangerous cult of trivializing teaching as a mere technical skill. In such dangerous spiral of social and pedagogical disaster, one witnesses overtly concerted attacks on theory – honestly of any kind -, in a field populated by thirsty rationales based on buzzwords such as ‘turn around models.’ Intellectualism is becoming a rare collectable in school settings (PARASKEVA, 2013). Such theorycide fueled by curriculum involution (GIL, 2009) forces us to examine not just critical theory, but the very future of theory in our field within what JoséGIL (1998) calls “antinomy of power”; in doing so, and being a “theory of society against domination in all of its forms” (HELD, 1999, p. 35), as we stated previously, critical theory and pedagogies of society “are a discourse of power and on power” (GIL, 1998, p. 58.9).

JoséGIL (1998) scrutinizes on the limits of power within a thesis and antithesis yarn; that is the limits of power needed to

be contemplated between and within a thesis, that states that “all power has a beginning and an ending in time and has limited spatial territory” (GIL, 1998, pág. 56.9) and an antithesis that states that “power has neither a beginning nor an ending in time nor does it have spatial limits” (GIL, 1998, pág. 56.9). That is the proof of the thesis relies on the fact that “if the power had neither a beginning nor an ending in time, each power, at any given time, could only constitute of or be a link in a vaster power that would have preceded it and would follow it” (GIL, 1998, pág. 56.9). As for the antithesis, “if power had an absolute beginning and an end in time, there would be time preceding this beginning, and time after the end, when there could be no power” (GIL, 1998, pág. 57.9). I argue that curriculum scholars need to deal with both ‘contradictory definitions.’ That is, there is a fundamental contradiction on the definition on the limits of power in both thesis and antithesis. To better understand the accomplishments, frustrations and failures of critical theories and pedagogies of society one needs to understand in which way critical impulses fit and respond to such antinomy. That is, what is the palpable finitude of critical theory? Is critical theory a framework designed out of finitude? Whose finitude? Can we divagate on the infinitude of the critical? How big is such infinitude? Whose infinitude? Who defines such finitude? What constitutes such finitude or the lack thereof? Is it really important or not to figure that out? How can one explore both time and space of such critical framework even if it is ‘finiteless’ or ‘infiniteless’? In which space and time can we explore the what/whose continuity and discontinuity of critical approaches? Are the Modern Western Eurocentric counter dominant traditions completed exhausted? Exploring the (in)finitude of critical theory will allow one to understand what kind of “elements of impotence or weakness” (GIL, 1998, pág. 56.9) it carries, as well as the real colors

of space and time “preceding its beginning and its end” (GIL, 1998, pág. 56.9). That is, knowing fully well that “there is no future without death” (SARAMAGO, 2009), and knowing that critical approaches are not dead and very far from that state, I guess I don’t want to ask “what is its future,” but I would state that it is important to understand and examine what actually died or needs to die within the multitude of the critical platform, so a future could be real. To unpack the knots of the involution that our field faces, one has to understand the real limits of critical theory and pedagogy.

One of the fundamental limitations relies on its incapacity to break from the heavy chains of the Western modern Eurocentric epistemological platform. Although critical theories and pedagogies understood fully well that any given (counter)power produces naturally “another space of power” (GIL, 1998, pág. 58.9), the truth is that the debates and challenges and battles occurred only within Western modern Eurocentric epistemological agora. Pundits within both dominant and counter-dominant traditions wield arguments based just on a particular Eurocentric framework, that proofed to be part of the problem, i.e. the epistemicide (SANTOS, 2014), the curriculum epistemicide (PARASKEVA, 2016a; 2016b; 2016c; 2017). That is while José GIL (1998, pág. 57.9) is accurate when he claims that “any power that has territorial frontiers must always cross them to better assure its power,” the truth is that most critical theory and pedagogies repeatedly fail to recognize that a sustainable and just cross of such frontiers will never happen in a sustainable way, if they will not strip themselves from the totalitarian cult of Modern Western Eurocentric epistemological rationale. Critical theory and pedagogies antinomy of power needs to explode with the chains of its coloniality shares (SANTOS, 2007a), a colonial zone that is now paved by such involution(ary) momentum that produces a dangerous

ossification of the hypertrophy of theory of any kind, as odd as it might be. I would argue that the (in)finity of critical approaches needed to consciously assume not just such curriculum involution, but also, importantly, its very own ‘skin on the game,’ an involution that by not creating a ‘transformation and tragedy’ (GIL, 1999) ended up solidifying the matrix the lethal impact of the colonial zone. Curriculum involution is a current perpetrator of the epistemicide.

In this sense, and as a way to address such curriculum involution, and as I argued elsewhere (PARASKEVA, 2011a; 2104; 2017), critical theories and pedagogies needs to decolonize, to de-link. Such process pushes one for an itinerant curriculum theoretical path. Such itinerant move, to challenge the dangerous of a putrefied involution momentum, calls for “exfoliation processes” (GIL, 1998, págs.127-128.9), a metamorphosis that helps one to understand how the critical and pedagogical impulses unfolds and occupies (or not) certain spaces. In this process of unpeeling, splitting, breaking, inflating, shrinking, paces and paves a ritual that opens the door for an infralanguage that “opens passageways between heterogeneous spaces” (GIL, 1998, pág. 139.9). Those passageways needed to be sentient that there is a huge and rich diverse epistemological vein beyond the Western modern Eurocentric one in which critical theories and pedagogical persist in operating. Such ‘infralanguage’, or as JoséGIL (1998) argues an infra(sensual)language, explodes out of the clash, touch, wrangle, between theoretical turfs. Critical and pedagogical approaches needed to take advantage of such momentum to challenge the ur-fascism (ECO, 2017) and the severe occidentosis facing Modern Western Eurocentric epistemological matrix.

Severe Occidentosis

Diversity is the hallmark of freedom
(AL-L-AHMAD, 1984, p.113).

One of the great consequences and symptoms of such “random regression” (GEISELBERGER, 2017, pág. 10) or “paradoxical time” (SANTOS, 2005), is the emergence of a ferocious “populism” (MOUFFE, 2005; LACLAU, 2005; PANIZZA, 2005), that has been able to complexify fascist and extreme right impulses, what Umberto ECO (2017) calls ‘ur-fascism or eternal fascism’, which is the “return of dangerous last century authoritarian forms in different historical circumstances” (ECO, 2017, pág. 14). Ur-fascism, or better say, ‘ur-eugenicism’, not only takes advantage of a massive set of unsystematic regression phenomena, but also triggers a dangerous chain of equivalences (LACLAU, 2005), due to a short circuit between experiences and expectations (Santos, 1999). Such short-circuits paved the way for the emergence of “regressive movements” (PORTA, 2017, pág. 73). Populism implies the production of populist subjects (PANIZZA, 2005) reinforcing the eugenic hegemony of modern Western Eurocentric ‘abyssal matrix’ (SANTOS, 2014), a matrix that is fertilized by and pollinates curriculum content and form, teacher education and evaluation, thus becoming increasingly cruel and brutal in the sedimentation and development of an overt epistemicide. In fact When right wing parties win, Franco ‘Bifo’ BERARDI (2012) argues, “their first preoccupation is to impoverish public schooling and to grow up media conformism [and] the result of the spread of ignorance and conformism [is a] a dark blend of techno-financial authoritarianism and aggressive populist action,” a lethal devise aimed to perpetuate a surgical epistemological cleansing (pág. 12).

One of the enzymes of such compost of cleansing is what Jalal AL-L-AHMAD (1987) calls Occidentosis, a plague from the West, an illness like tuberculosis “that closely resembles an infestation of weevils” (AL-L-AHMAD, 1987, pág. 27). In his (1984) words,

Occidentosis, has two poles or extremes – two ends of one continuum. One pole is the Occident, by which I mean Europe, Soviet Russia, and North America, the developed and industrialized nations that can use machines to turn raw materials into more complex forms that can be marked as goods. The other pole is Asia and Africa, or the backward developing and non-industrialized nations that have been made into consumers of Western goods (pág. 27).

Modern Western Eurocentric artillery is not confined just to the military and its massive mechanisms of production and markets, but it is spread through world global terrains, such as “UNESCO, FAO, UN and ECAFE, which constitute the basis for the Occidentosis for all non-Western nations” (AL-L AHMAD, 1987, pág. 30). As a plague, Occidentosis, which started when the West began the production and cleansing of the Other, exhibits different symptoms in different non-Western nations. Occidentosis is the “aggregate of events in the life, culture, civilization, and mode of thought of a people having no support tradition, no historical continuity, no gradient of transformation, but having only what the machine brings them” (AL-L AHMAD, 1987, pág. 34). It characterizes an era

in which we have not yet acquired the machine, in which we are not yet versed in the mysteries of its structure. Occidentosis characterizes an era in which we not have yet grown familiar with the preliminaries to the machine, the new sciences and technologies. Occidentosis characterizes

an era in which the logic of the market place and the movements of oil compel us to buy and consume the machine (AL-L AHMAD, 1987, pág. 34).

In examining such puzzled ‘mechanosis’ that infects the non-Western and Western abyssal matrix, Jalal AL-L AHMAD (1987, p. 35) turns to education to understand the ‘whys’ and ‘hows’ in which non-Western nations failed to build the machine and grow-up Occidentotic. The Iranian society, Jalal AL-L AHMAD, (1987, pág. 112) argues is sustained by an education system that foster the plague, that reinforces occidentosis. Diversity that should be viewed as a “hallmark of freedom” is negatively tainted; the diversity in the way our schools operate is the diversity of wild grasses” (AHMAD, (1987, pág. 113). Moreover, such occidentosis, is also pumped by “Occidentotic intellectuals” (AHMAD, 1987, pág. 35), what I called elsewhere (PARASKEVA, 2016) the sepoys of coloniality. Such sepoys have been instrumental in ‘copy pasting’ the very worst of the Modern Western Eurocentric matrixes in non-Western non-Eurocentric nations an overt example of the real colors of coloniality.

The sepoys of coloniality – so many of them in the academia – are the amplifiers and loudspeakers of a noisy silence about the richness of the very non-Western epistemological perspectives and quite responsible for the fact that “there is no original research, no discovery, no invention, no solution, just these repairman, start-up men, operators of the Western machinery and industrial goods, calculators of the strength of materials, and such absurdities” (AHMAD, 1987, pág. 115). Education and curriculum are clearly at the very root of such Occidentosis, a pandemic that feeds an eugenic abyssal matrix and it is oxygenated by ‘the’ abyssal thinking (SANTOS, 2014)

Itinerant Curriculum Theory; An Alternative Utopian Logic

I argue that critical approaches, despite significant conquests, show clear insufficiencies and were incapable of stopping the mass production of ‘occidentotics’ and smashing curriculum ‘mechanotics.’ Some of the insufficiencies that are structural were addressed in the course of the historical processes towards a more just and equal society, education, and curriculum. To keep denying these insufficiencies is to assume a comfortable position, jamming curriculum theory, or what remains of it, in the mud of the involution and regression. Such insufficiencies triggered a *hypertrophia theoricae*, among others: (a) anti-functionalist functionalism, eugenic institutionalism, academicism and Western cult of the scientificity of science, abyssal matrix, exoticizing the other, casteless focus, spiritual vacuity.

We have a duty to fight collectively so that, as JoséGIL (1998) would say, “critical theory does not become and petrified as a tribal theory”; critical theory is not devoid of infinity and I hope we do not want to be ourselves to embark on the daydream of instituting it. To address such insufficiencies, I argue that we need to be committed to “exfoliation processes” (GIL, 1998, págs. 127-128.9), which situates the complicated conversation (PINAR, 2004) into a totally different level. Critical approaches, reflect a combination of interactions with the concrete real(ity), relations “that imply exfoliations” (GIL, 1998, pág. 126.7) morphs, within and beyond the Modern Western Eurocentric cronospace. Such exfoliations will help peeling and heeling specific dogmatic and reductive armoires of the present/past, essential processes, which allows theory to “turn onto” a different just epistemological level of praxis (GIL, 1998, pág. 126.7) fostering what TIBEBU (2011) calls “polycentric egalitarian humanism

that reflects the recognition and respect of human diversity on the basis of real equality” (pág. XIX). Exfoliation processes will allow just conditions for de-linking to decolonize, break, and dissolve the modern Western Eurocentric matrix and its uniqueness; it will help the critical platform to be better equipped to challenge eugenic processes of defoliation that erupted right in the first “morning of the Occident in black Africa, that was spangled over with smiles, with cannon shots, with shining glass beds, a morning of accouchement: the known world was enriching itself by a birth that took place in mire and blood” (KANE, 1997, pág. 154).

This might well be a battle of the infinite, a battle for the infinite and within the infinite, yet not an infinite battle. The “infinite is then the possible” (PESSOA, 2006, p. 56), a present possible “as the only reality is the eternal present, the undying now (PESSOA, 2006, pág. 47). Critical theories and pedagogies need a new logic towards the utopia of a just world. To do that critical theories need to radically de-link from its own oppressive epistemological Western Eurocentric matrix without renegading it and engage in what I (Paraskeva, 2016; 2011) coined as itinerant curriculum theory (hereafter ICT), one that pushes for a non-abyssal momentum. ICT is a new conceptual grammar (Jupp, 2017) that moves itinerantly within and beyond “(a) the coloniality of power, knowledge, and being; (b) epistemicides, linguisticides, abyssality, and the ecology of knowledges; and, (c) poststructuralist hermeneutic itinerancy” producing a new non-abyssal alphabet of knowledge (Paraskeva, forthcoming). ICT is thus a way to challenge curriculum epistemicides (Paraskeva, 2016; Santos, 2014) and implies “to deterritorialize both curriculum and teacher education fields which cannot be done without counteracting linguisticides or epistemological euthanasia” (Moreira, 2017, p. 3; Paraskeva, 2011) carried out by the colonial powers in the past (but

still going on in the present). In so doing floods the terrain with a language beyond Western Eurocentric linguistic formations, hoping for alternative philosophy of praxis. ICT aims toward “a general epistemology of the impossibility of a general epistemology” (Santos, 2007, p. 67). Sentient that subaltern and marginalized individuals and communities have been oppressed by theory (Smith, 1999, p. 39), ICT implies a

a theorist that is an epistemological radical, an epistemological pariah, who is challenging and challenged by a theoretical path that is inexact yet rigorous; s/he ‘runs away’ from any unfortunate ‘canonology’. Such itinerant theory(ist) provokes (and exists in a midst of) a set of crises, and produces laudable silences. It provokes an abstinence of theoretical uniformity and stabilization. The theory(ist) is a volcanic chain, who shows a constant lack of equilibrium, is always a stranger in his/her own language. It is not a sole act, however; it is a populated solitude. ICT challenges the sociology of absences and how certain non-Western epistemologies have been rendered as nonexistent; challenges any form of *indeginstoude*; that is, it challenges any form of romanticization of indigenous cultures and knowledges, and it is not framed in any dichotic skeleton of West-rest (Paraskeva, 2011, pp. 177-178).

ICT opens the veins of the oppressive Modern Western Eurocentric epistemological canon. It is against any canon (Paraskeva, 2011). It is, as Darder (2016) argues, “an epistemology of liberation that can persistently challenge structures of authority, hierarchy, and domination in every aspect of life must be cultivated, nurtured and embodied within the blessed messiness and unwieldy chaos of everyday life within schools and communities” (p. 12). ICT

confronts and throws the subject to a permanent unstable question of “what is there to think?” (Paraskeva, 2011). ICT pushes one to think in the light of the future as well as to question how “we” can actually claim to really know the things that “we” claim to know, if “we” are not ready specifically to think the unthinkable, to go beyond the unthinkable and master its infinitude (Paraskeva, 2016a; 2011). In this sense, ICT is “a theory of change” (Spivak, 1988, p. 3), that goes beyond confrontation as the matrix for change and assumes a commitment to ‘radical co-presence’ (Santos, 2014), or, better said, a subaltern radical co-presence towards a non-abysal path. ICT “travels extensively through the ‘other side of the epistemic abyss” (Moreira, 2017, p. 2). ICT challenges book worship (Tse Tung, 2007, p. 45) and the yoke of writing as *prima facere* condition to the legitimacy of what is knowledge (Smith, 1999). In that sense, ICT is an ethical take; it is the subaltern momentum. ICT is people’s theory. It is a clear call against the precariousness of any fixed theoretical position. ICT is “not merely invocation or evocation; it exemplifies how ideas can be added powerfully to the sources of curriculum studies by substantially including Works” (Schubert, 2017, p. 10). above and beyond the Modern Western Eurocentric epistemological dominant and counter-dominant traditions.

An itinerant curriculum theory is inherently “an exfoliation” (GIL, 1998, pág. 127) metamorphosis, a sill of infinite mourning’s” (COUTO, 2008, pág. 105), an anti and post “mechanotic” (AL-L AHMAD, 1987, pág. 31) momentum that will seek to create “a powder, gentle, maneuverable, and capable of blowing up men without killing them, a powder that, in vicious service, will generate a life, and from the exploded men will be born the infinite men that are inside him” (COUTO, 2008, pág. 68). ICT is a “new form of political affirmation grounded a global *epistemological* visions and interests to be favored and

courses of action to be followed that are sustained in peoples history” (POPKEWITZ, 1978, pág. 28). In this regard, an itinerant theoretical path without floodgates because the best sentinel is always to have no floodgates (COUTO, 2008). In so doing the itinerant curriculum theory honors a legacy of accomplishments and frustrations, understanding that de-linking will always be to make theory, a just theory. To delink and decolonize, while honoring the legacy of the critical path taking it into a different level, it is also a decolonial attempt to do critical theory (KELLNER, 1989, pág. 2). In so doing an itinerant curriculum theory re-thinks utopianism. While it is “in the nature of utopia not to be realized” (SANTOS, 1995, PÁG. 481), SUCH NEW LOGIC NEEDS TO BE DE-LINKED FROM COLONIALITY MATRIX AND DECOLONIZE IT AS WELL. Utopian’s legitimacy relies on a “new epistemology and psychology, which resides on the virtual archeology of the present” SANTOS, 1995, pág. 481). This implies moving from traditional hegemonic and counter-hegemonic utopian frameworks and engage in what Boaventura de Sousa SANTOS(1995) defines as “heteretopia”:

Rather than the invention of a place elsewhere or nowhere, I propose a radical displacement within the same place: ours. From orthotopia to heretotopia, from the center to the margin. The purpose of this displacement is to allow a telescopic vision of the center and a microscopic vision of what the center is led to reject, in order to reproduce credibility as the center (SANTOS, 1995, pág. 481).

Such heterotopia is different. It implies processes of de-linking from coloniality and modernity, decolonize it; it responds to Jürgen HABERMAS (1981) CHALLENGE OF MODERNITY AS AN INCOMPLETE PROJECT WITH A COMMITMENT TO DECOLONIZE IT. IT HELPS ONE TO UNDERSTAND HOW IT IS CRUCIAL TO QUESTION THE REAL EPISTEMOLOGICAL

COLORS OF OUR BATTLE FOR A JUST EDUCATION AND SOCIETY. Our task, is not to “shoot the utopist” (SANTOS, 1995) or the utopia that inhabits not just within us, but also bubbles out of the debris of modernity. As educational scholars our task is to de-link and decolonize it, a crucial commitment towards a ruthless critique of every existent epistemology as a sine qua non condition for a just curriculum theory. This is undeniably the very best battle we can engage to open up the Western Eurocentric cannon of democracy (Santos, 2007), and in doing so paving the way for a non-abysal and just society.

References

AHMAD, Aijaz (2008). *In Theory. Classes, Nations, Literatures*. London: Verso

Al-I-AHMAD, Jalal (1984). *Occidentosis. A Plague from the West*. Iran: Mizan Press.

AMIN, Samir (2009). *Eurocentrism. Modernity, Religion and Democracy. A Critique of Eurocentrism and Culturalism*. New York: Monthly Review Press.

AMIN, Samir (2008). *The World we Wish to See. Revolutionary Objectives in the Twenty-First Century*. New York: Monthly Review Press.

ANDERSON, Perry (2003). *The Indian Ideology*. London: VERSO.

ANDERSON, Perry (1998). *The Origins of Postmodernity*. New York: VERSO.

APPLE, Michael & WEIS, Lois (Eds) (1983). *Ideology and the Practice of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.

ARATO, Andrew & GEBHARDT, Eike (Eds) (1985). *The Essential Frankfurt School Reader*. New York: Continuum.

BATTISTE, Marie (2002). *Indigenous Knowledge and Pedagogy in the First Nations Education. A Literature Review with Recommendations*. Ottawa. Canada: Indian and Northern Affairs..

BAUMAN, Zygmunt (1998). *Globalization. The Human Consequences*. London: Blackwell Publishers.

BERARDI, ‘Bifo’, Franco (2012). *The Uprising. On Poetry and Finance*. Los Angeles: Semiotext(e).

BEST, Setevn & KELLNER, Douglas (2001). *The Postmodern Turn. Science, Technology and Cultural Studies in the Third Millennium*. New York: The Guilford Press.

CARLSON, Dennis & APPLE, Michael (1998). *Power, Knowledge, Pedagogy*. Boulder: Westview Press.

COUTO, Mia (2008). *Terra Sonambula*. Lisboa: Leya.

DARDER, Antonia (2012). *Culture and Power in the Classroom. Educational Foundations for the Schooling of Bicultural Studies*. Boulder: Paradigm.

DARDER, Antonia (2011). *A Dissident Voice. Essays on Culture, Pedagogy and Power*. New York: Peter Lang.

DARDER, Antonia; Mayo, Peter & PARASKEVA, Joao (2016). The Internationalization of Critical Pedagogy. An Introduction. En Antonia Darder, Peter MAYO & Joao Par askeva (Eds), *International Critical Pedagogy Reader*. New York: Routledge, págs. 1 – 14.

DARDER, Antonia & TORRES, Rodolfo (2004). *After Race. Racism After Multiculturalism*. New York: New York University Press.

DEAN, Jodi (2017). The Actuality Of Revolution. *Socialist Register*, Vol. 53, pp. 1-24

DOLL, William (1993) Doll, W. (1993). *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.

DUSSEL, Enrique (2013). *Ethics of Liberation: In the Age of Globalization and Exclusion*. Edited by Alejandro Vallega. Traducido por Eduardo Mendieta, Nelson Maldonado-Torres, Yolanda Angulo y Camilo Pérez Bustillo. Durham: Duke University Press.

EAGLETON, Terry (2003). *After Theory*. New York: Basic Books.

EAGLETON, Terry (1991). *Ideology: An Introduction*. London: Verso.

ECO, Umberto (2017). *Como reconhecer o Fascismo. Da Diferença Entre Migrações e Emigrações*. Lisboa: Antropos.

ELLSWORTH, Elizabeth (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), págs. 297–324.

FANON, Frantz (1967) *Black Skin White Mask*. Grove Press.

FANON, Frantz (1963). *The Wretched of the Earth*. New York: Grove Press.

FLANNERY, Kent & MARCUS, Joyce (2012). *The Creation of Inequality: How Our Prehistoric Ancestors Set the Stage for Monarchy, Slavery, and Empire*. Cambridge: Harvard University Press.

FRASER, Nancy (2003). *Social Justice in the Age of Identity Politics. Redistribution, recognition and Participation*. En Nancy Fraser & Alex Honneth. *Redistribution or Recognition? A Political – Philosophical Exchange*. New York: Verso, págs.7 – 109.

FRASER, Nancy (1997). *Justice Interrupts. Critical Reflections on the PostSocialist Condition*. New York: Routledge.

FREIRE, Paulo (1990). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

GIL, José (2009). *Em Busca da Identidade. O Desnorte*. Lisboa: Relógio D'Água

GIL, José (1998). *Metamorphoses of the Body*. Minnesota: University of Minnesota Press.

GEISELBERGER, Heinrich (2017). *O Grande Retrocesso. Um Debate Internacional sobre as Grandes Questões do Nosso Tempo*. Lisboa: Objectiva.

GIROUX, Henry (2011). *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum.

GIROUX, Henry (1996). *Towards a Postmodern Pedagogy*. En L. Cahoone (Ed), *From Modernism to Postmodernism. An Anthology*. Oxford: Blackwell Publishers, pp. 687–697, p., 691.

GIROUX, Henry (1992). *Border Crossings*. New York: Routledge.

GIROUX, Henry (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.

GRAMSCI, Antonio (1971). *Antonio Gramsci: Selections from the Prison Notebooks*. Edited by Q. Hoare & G. SMITH. New York: International Publishers.

GROSGOUEL, Ramón (2011). Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality. *Transmodernity. Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1 (1), págs.1-38.

GROSGOUEL, Ramón (2010). Epistemic Islamophobia. Colonial Social Sciences. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, VIII, 2, págs. 29 -39.

HABERMAS, Jürgen (1981). Modernity versus Postmodernity. *New German Critique*, 22, págs. 3 -14

HALL, Ian (2017) Narendra Modi and India's Normative Power. *International Affairs*, 23 (1), pp., 113 – 131.

HARDING, Sandra (2008). *Sciences from Bellow. Feminisms, Postcolonialities and Modernities*. Durham: Duke University Press.

HARVEY, David (2016). *Senior Loeb Scholar Lecture*. Harvard University. Graduate School of Design. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=pm_UgX--ef8&t=927s

HELD, David (1980) Introduction to Critical Theory. From Horkheimer to Habermas. Berkeley: University of California Press.

HORKHEIMER, Max (1989). *Critical Theory*. New York: Continuum

JAMESON, Frederic (2016). *American Utopia. Dual Power and the Universal Army*. New York: Verso.

JAMESON, Frederic (2014). *The American Utopia*. Graduate Center, CUNY, November 2017, Recuperado de www.youtube.com/watch?v=MNVKoX40ZAo&t=837s

JAMESON, Frederic (1991). *Postmodernism or the Cultural Logic of Capitalism*. Durham: Duke University Press

JAMESON, Frederic (1984). *Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke University Press.

JESSOP, Bob (2017). The Organic Crisis of the British State: Putting Brexit in its Place. *Globalizations*, 14 (1), págs.133 – 141.

JONES, Huw (2013). Theory, History, Context. En Simon Malpas & Paul Wake (Eds), *The Routledge Companion to Critical and Cultural Theory*. New York: Routledge, págs. 3 – 11.

KANE, Cheikh Hamidou (1997). Education and an Instrument of Cultural Defoliation. En Majid Rahema & Victoria Bawtree (Eds), *The Post-Development Reader*. London: ZED Books, págs. 154 – 156

KELLNER, Douglas (1989). *Critical Theory, Marxism and Modernity*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

KLEIN, Naomi (2017). No podemos ganar a los nacionalistas siendo mejores nacionalistas que ellos. *El Diario.es*. Recuperado de Nov. 2017 www.eldiario.es

KLIEBARD, Herbert (1995). *The Struggle for the American Curriculum: 1893–1958*. New York: Routledge.

KRASTEV, Ivan (2017). Futuros Maioritarios. En Heinrich Ginselberger (Ed.) (2017), *O Grande Retrocesso. Um Debate Internacional sobre as Grandes Questões do Nosso Tempo*. Lisboa: Objectiva, págs. 119 – 135.

LACLAU, Ernesto (2005). Populism: What's in a Name? En Francisco Panizza (Ed), *Populism and the Mirror of Democracy*. New York: VERSO, págs. 32 – 49.

FRANCA, Lingua (2000). *The Soal Hoax. The Sham that Shook the Academy*. Lincoln: University of Nebraska Press.

LISTON, D. & ZEICHNER, K. (1987). Critical Pedagogy and Teacher Education. *Journal of Education*, 169, págs. 117–37.

LUKÁCS, György (2011). Life and Work. En Francis Mulhern (Ed), *Lives on the Left. A Group Portrait*. London: Verso, págs. 3 – 13.

LUKÁCS, György (2009). *Lenin: A Study in the Unity of His Thought*. London: Verso.

LYOTARD, JEAN FRANCOIS (1993). *The Postmodern Explained*. Minnesota: University of Minnesota Press.

LYOTARD, JEAN FRANCOIS (1984). *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Minnesota: University of Minnesota Press.

MACEDO, Donaldo (2000). *Chomsky on Miseducation*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers.

MALDONADO-TORRES, Nelson (2008). *Against War: Views from the Underside of Modernity*. Durham: Duke University Press.

MALDONADO-TORRES, Nelson (2003). Imperio y Colonialidad del Ser. Paper presented at the *Annual Meeting of the Latin American Studies Association* in Dallas, Texas, March 29, págs. 1 – 24.

MARX, KARL & ENGELS, FREDRICK (2012). *The Communist Manifesto. A Modern Edition*. New York: Verso.

MCCARTHY, Cameron (1988). *The Uses of Culture*. New York: Routledge.

MEMMI, ALBERT (1981) *The Colonizer and the Colonized*. Boston: Beacon Press.

MENNELL, Stephen (2009). Globalization and Americanization. En Bryan Turner (Ed.), *The Routledge international handbook of globalization studies*. New York: Routledge, págs. 554 – 568

MILANOVIC, Branko; LINDERT, Peter & WILLIAMSON, Davis (2007). Measuring Ancient Inequality. *National Bureau of Economic Research*, Working Paper N w13550, Recuperado de Feb 2016. Recuperado de www.nber.org

MIGNOLO, Walter (2004). Globalization, Civilization Processes and the Relocation of Cultures. En Frederic Jameson & Masao Miyoshi (Eds), *The Cultures of Globalization*. Durham: Duke University Press, págs. 32 – 53.

MOUFFE, Chantal (2005). ‘The End of Politics’ and the Challenge of Right Wing Populism. En Francisco Panizza (Ed), *Populism and the Mirror of Democracy*. New York: VERSO, págs. 50 – 71.

MUTHU, Sankar (2003). *Enlightenment against Empire*. Princeton: Princeton University Press.

ONDJAKI (1992). A Utopia é um Lugar Perto da Linha do Horizonte. In Pepetela *A Geração da Utopia*. Lisboa: Leya, págs. 9- 14.

PANIZZA,, Francisco (2005). Introduction. Populism and the Mirror of Democracy. En Francisco Panizza (Ed), *Populism and the Mirror of Democracy*. New York: Verso, págs. 1 – 31.

PARASKEVA, João (2017). *Towards a Just Curriculum Theory. The Epistemicide*. New York: Routledge.

PARASKEVA, João (2016a). *Curriculum Epistemicides*. New York: Routledge.

PARASKEVA, João (2016b). The Curriculum: Whose Internationalization? En João Paraskeva (Ed), *Curriculum: Whose Internationalization*. New York: Peter Lang, pp., -10

PARASKEVA, João (2016c) Opening Up Curriculum Canon to Democratize Democracy. En João Paraskeva & Sherly Steingerg (Eds), *Curriculum: Decanonizing the Field*. New York: Peter Lang, págs. 3-38.

PARASKEVA, João (2016d). Brutti, Sporchi and Cattivi. Towards a Non-Abysal Curriculum. *Revista Tempos e Espaços em Educacao*, 9 (18) págs. 75 – 90.

PARASKEVA, João (2014). *Conflicts Curriculum Theory*. Challenging Hegemonic Epistemologies. New York: Palgrave (upgrade paper back edition).

PARASKEVA, Joao (2013). Schools Rituals as Counter Hegemonic Performance. *Policy Futures in Education*, 11 (4), págs. 484 – 493.

PARASKEVA, João (2011a). *Conflicts Curriculum Theory*. Challenging Hegemonic Epistemologies. New York: Palgrave.

PARASKEVA, João (2011b). *Nova Teoria Curricular*. Lisboa: Edicoes Pedagogo.

PARASKEVA, João (2007a). *Ideologia, Cultura e Curriculo*. Lisboa: Didatica Editora.

PARASKEVA, João (2007b). Continuidades e Descontinuidades e Silêncios. Por uma Desterritorialização da Teoria Curricular. *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, (ANPEd), Brasil: Caxambu,.

PARASKEVA, João & TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2012). Poring Old Wine into New Ideological Bottles: Globalisms and the Rebooting of Mankinds Revolution. En João PARASKEVA & Jurjo Torres Santome (Eds), *Globalisms and Power. Iberian Educational and Curriculum Policies*. New York: Peter Lang, págs. vii – xxii.

PARIS, Jeffrey (2002). The End of Utopia. *Peace Review*, 12 (2) págs. 175 – 181.

PEDRONI, Thomas (2002). *Can Post Structuralism and Neo-Marxist Approaches be Joined? Building Compositive Approaches in Critical Educational Theory and Research*. Unpublished Paper, págs. 2- 6.

PEPETELA (1992). *A Geração da Utopia*. Lisboa: Leya.

PESSOA, Fernando (2006). *Textos Filosóficos*, Volume II. Lisboa: Nova Ática.

PINAR, William (2004). *What is Curriculum Theory?* Mawah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

PINAR, William, REYNOLDS, William SLATTERY, Patrick & TAUBMAN, Peter (1995). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.

POPKEWITZ, Thomas (1978). The Structure of Scientific Revolution. Values and Visions of a Social Order. *Theory and Research in Social Education*, 11 (9), págs. 20 – 39.

PORTA, Donatella Della (2014). Política Progressista e Políticas Regressiva no Neoliberalismo Tardio. En Heinrich Ginselberger (Ed.) (2017), *O Grande Retrocesso. Um Debate Internacional sobre as Grandes Questões do Nosso Tempo*. Lisboa: Objectiva, págs. 63-81.

POSTER, Mark (1989). *Critical Theory and Poststructuralism. In Search of a Context*. Ithaca: Cornell University Press.

QUIJANO, Anibal (2000). Colonialidad del poder y clasificación Social. *Journal of World Systems Research*, 6 (2), págs. 342 – 386.

QUIJANO, Anibal (1992). Colonialidad y Modernidad-Racionalidad. En H. Bonilla (org), *Los Conquistadores*. Bogotá: Tercer Mundo, págs. 437 – 447.

SARAMAGO, José (2009). *Death with Interruptions*. Orlando; Houghton & Mifflin Harcourt Publishing.

SCHUBERT, William (1980). *Curriculum Books; The First Eighty Years*. Landham: University Press of America.

SHARI'ATI, Ali (1980). *Marxism and other Western Fallacies. An Islamic Critique*. Leicestershire: Islamic Foundation Press

SLOTERDIJK, Pater (1988). *The Critique of Cynical Reason*. Minnesota: University of Minnesota Press.

SMITH, Alexander (2017). School District Votes To Bring Back Paddling For Disobedient Students. Do You Support This? American Web Media. Recuperado de Nov 27, 2017 americanoverlook.com/school-district-votes-to-bring-back-paddling-for-disobedient-students-do-you-support-this-3

SMITH, Linda (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: ZedBooks.

SOKAL, Alan (1996a). A Physicist Experiments With Cultural Studies. *Lingua Franca*, May/June. Recuperado de linguafranca.mirror.theinfo.org

Sokal, Alan (1996b). The Sokal Hoax a Forum. *Lingua Franca*, July/Aug. Recuperado de linguafranca.mirror.theinfo.org

SANTOS, Boaventura (2014). *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. Boulder: Paradigm.

SANTOS, Boaventura (2009). If God Were a Human Rights Activist: Human Rights and the Challenge of Political Theologies. Is Humanity Enough? The Secular Theology of Human Rights, 1, *Law, Social Justice and Global Development*. Recuperado de www.go.warwick.ac.uk/elj/lgd/2009_1/santos

SANTOS, Boaventura (2005). *Democratizing Democracy. Beyond the Liberal Democratic Cannon*. London: Verso.

SANTOS, Boaventura (2004). *A Gramatica do Tempo*. Porto: Afrontamento;

SANTOS, Boaventura (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, Junho, págs. 197-215.

SANTOS, Boaventura (1997). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento.

SANTOS, Boaventura (1995). *Towards a New Commons Sense*. New York: Routledge.

SANTOS, Boaventura; Nunes, J.& Meneses, Maria (2007). Open Up the Cannon of Knowledge and Recognition of Difference. En B. SANTOS (Ed), *Another Knowledge is Possible*. London: Verso, págs. ix–lxii.

SHARI' ATI (1980) *Marxism and Other Western Fallacies. An Islamic Critique*. NY: Islamic Foundation Press.

STEGER, Manfred (2009). Political Ideologies and Social Imaginaries in a Global Age. *Global Justice: Theory and Practice Rhetoric*, 29(2), págs.1–17.

STEGER, Manfred (2005). *Globalism: Market ideology meets terrorism*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

STEGER, Manfred (2002). *Globalism: The new market ideology*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

STRANGE, Susan (1996). *The retreat of the state: The definition of power in the world economy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

STREECK, Wolfgang (2014). How will Capitalism End? *New Left Review*, 87, págs. 35 – 64.

THERNBORN, Göran (2010). *From Marxism to Post-Marxism?* London: Verso.

TIBEBU, Teshale (2011). *Hegel and the Third World*. New York: Syracuse University Press.

TODOROVA, Maria (1997). *Imagining the Balkans*. Oxford: Oxford University Press.

VAROUFAKIS, Yanis (2011). *The Global Minotaur: America, the true origin soft he financial crisis and the future of the world economy*. London: Zed Books.

WALSH, Catherine (2012). 'Other' Knowledges, 'Other' Critiques Reflections on the Politics and Practices of Philosophy and Decoloniality in the Other America. *Transmo-dernity. Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(3), págs.11–27.

WATKINS, William (2001). *The White Architects of Black Education*. New York: Teachers College Press.

WEXLER, Philip (1987). *Social Analysis of Culture. After the New Sociology*. Boston: Rout ledge & Keganand Paul.

WEXLER, Philip. (1976). *The Sociology of Education: Beyond Inequality*. Indianapolis: The Bobbs-Merrill.

WOLF, NAOMI (2007). *The End of America: Letter of Warning to a Young Patriot*. White River: Chelsea Green Publishing Company.

ŽIŽEK, Slavoj (2008). Tolerance as an ideological category. *Critical Inquiry*, 34, págs. 660–682.

Recebido: 05/03/2019

Aceito: 30/03/2019

O QUE ACONTECEU COM A TEORIA CRÍTICA DO CURRÍCULO? A NECESSIDADE DE IR ALÉM DA RAIVA NEOLIBERAL, SEM EVITÁ-LA¹

JOÃO M. PARASKEVA

Universidade de Massachusetts-Dartmouth. Estados Unidos da América

<https://orcid.org/0000-0002-4060-2896>

RESUMO

Este capítulo examina algumas dificuldades mais óbvias em torno da teoria crítica, que levam à sua incapacidade de se impor como uma nova teoria cultural hegemônica. Investiga também, o papel dos principais educadores críticos na resolução de contradições flagrantes dentro da própria plataforma crítica. Assim sendo, coloco certos quadrantes da plataforma educacional contra hegemônica na rota do “epistemicídio” denunciada por Sousa Santos (2014), inserida no grande terreno da modernidade eurocêntrica ocidental. Argumenta que a construção social, realizada pelas políticas neoliberais, é um cobertor muito curto para cobrir ‘os problemas’ da teoria crítica e da pedagogia. Defende que as abordagens críticas posteriores, apesar das conquistas significativas mostram insuficiências claras, sendo incapazes de impedir a produção massiva de “Ocidentóticos” e esmagar os “mecanóticos” do currículo. Aponta como a luta entre movimentos educacionais e curriculares dominantes e contradominantes criou uma “involução” (GIL, 2009), um estado de regressão abrindo o caminho para o teorocídio, um legado fatal destinado a perpetuar uma limpeza epistemológica cirúrgica. Conclui defendendo a necessidade de curriculistas e curricólogos para liderarem a luta justa contra o epistemicídio. Para tanto, é decisivo continuar trabalhando em teorias e pedagogias itinerantes da sociedade – ICT – (PARASKEVA, 2016), defendendo diálogos não relativistas entre o norte e o sul globais, no Norte e no Sul (SANTOS 2014).

Palavras-chave: Currículo. Teoria Crítica. Teorocídio.

¹ Tradução de Nelson Santiago. Revisão Técnica de Maria Luiza Süsseskind.

WHAT HAPPEN TO (CURRICULUM) CRITICAL THEORY? THE NEED TO GO ABOVE AND BEYOND NEOLIBERAL RAGE WITHOUT AVOIDING IT

ABSTRACT

This chapter examines some of the most obvious difficulties around critical theory, which lead to its failure to impose itself as a new hegemonic cultural theory. It also dissects the role of leading critical educators in resolving blatant contradictions within the critical platform itself. In this particular, I place certain quadrants of the counter-hegemonic educational platform in the route of ‘epistemicide’ denounced by Sousa Santos (2014), and inserted in the great terrain of Western Eurocentric Modernity. I argue that the social construction carried out by neoliberal policies is a very short blanket to explain ‘the problems’ of critical theory and pedagogy. I argue that critical and post all approaches, despite significant conquests, show clear insufficiencies and were incapable of stopping the mass production of ‘Occidentotics’ and smashing curriculum ‘mechanotics’. I examine how the struggle between dominant and counter dominant educational and curriculum movements created what an ‘involution’ (Gil, 2009), a state of regression, paving the way for a theoreticide a lethal devise aimed to perpetuate a chirurgical epistemological cleansing. I end arguing for the need for curriculumists and curriculogos to lead the just struggle against the epistemicide. In order to do that it is crucial to keep working within an itinerant educational and curriculum theory and pedagogy of society -ICT – (Paraskeva, 2016) champion non-relativist dialogues between the global north and south and within the north and south (Santos, 2014).

Key-words: Curriculum. Critical Theory. Theoricide.

¿QUÉ SUCEDIÓ CON LA TEORÍA CRÍTICA DEL CURRÍCULO? LA NECESIDAD DE IR MÁS ALLÁ DE LA RAIVA NEOLIBERAL, SIN EVITARLA

RESUMEN

Este capítulo examina algunas de las dificultades más obvias en torno a la teoría crítica, que llevan a su fracaso para imponerse como una nueva teoría cultural hegemónica. También analiza el papel de los principales educadores críticos en la resolución de contradicciones flagrantes dentro de la propia plataforma crítica. En este particular, coloco ciertos cuadrantes de la plataforma educativa contrahegemónica en la ruta de “epistemicida” denunciada por Sousa Santos (2014), e insertada en el gran terreno de la Modernidad Eurocéntrica Occidental. Sostengo que la construcción social llevada a cabo por las políticas neoliberales es una manta muy corta para explicar “los problemas” de la teoría crítica y la pedagogía. Sostengo que los enfoques críticos y posteriores a todos, a pesar de las importantes conquistas, muestran claras deficiencias y fueron incapaces de detener la producción masiva de ‘Occidentotics’ y el currículo aplastante ‘mecanotics’. Examiné cómo la lucha entre los movimientos educativos y curriculares dominantes y contrarios fue lo que creó una “involución” (Gil, 2009), un estado de regresión, que allanó el camino para un teorema, un dispositivo letal destinado a perpetuar una limpieza epistemológica quirúrgica. Terminé argumentando la necesidad de que los curriculistas y los curricólogos lideren la lucha justa contra el epistemicida. Para hacer eso, es crucial seguir trabajando dentro de una pedagogía y una pedagogía de la sociedad, curricular e itinerante, la ICT – (Paraskeva, 2016) defiende diálogos no relativistas entre el norte y el sur globales y en el norte y el sur (Santos, 2014).

Palabras-clave: Currículo. Teoría Crítica. Teoricidio.

O grande retrocesso

Sugiro que aprendamos a pensar sobre o fim do capitalismo sem assumir a responsabilidade de responder à pergunta sobre o que se colocar em seu lugar.
(STREECK, 2014, p. 44)

Uma vez um cozinheiro decidiu reunir todas as aves do mundo e perguntou com que tipo de tempero elas gostariam de ser preparados, quando fossem cozidos e comidos. Diziam que o cozinheiro era democrático e uma das galinhas respondeu, “nós, as aves, não queremos ser devoradas de maneira alguma e ponto final.” Ao que o chefe respondeu, “isto está fora de cogitação.” A democracia não vai tão longe assim e esta história descreve muito bem a metáfora do nosso mundo globalizado, organizado de tal maneira onde temos apenas o direito de escolher de que modo queremos ser ‘temperados’ antes de sermos consumidos. Tal mundo nos foi ‘vendido’ como um mundo democrático onde, paradoxalmente, a soberania de cada nação é peça de museu. A pequena história, compartilhada por Eduardo Galeano (2010), é um exemplo vivo da brutalidade e sadismo do capitalismo global tardio, fazendo deste, junto com a democracia, igualdade, liberdade e justiça, realidades mutualmente excludentes e assim, objetos de divisão social. Vejamos algumas características do presente momento.

Entre 1900 e 1999, o Estados Unidos consumiu 4.500 milhões de toneladas de cimento. A China entre 2011 e 2013 consumiu 6.500 milhões de toneladas de cimento, ou seja, em apenas três anos a China consumiu 50% a mais do que todo cimento consumido no século anterior pelos Estados Unidos, onde 0,1% do topo da população acumulou mais riquezas que a totalidade dos 90% da parte inferior.

Com a chegada da globalização, a desigualdade se torna um pesadelo. A globalização globalizou uns poucos em detrimento do restante localizado (BAUMAN, 1998). A desigualdade global é muito maior do que a desigualdade dentro de um mesmo país. No verão de 2017 nos EUA, em diferentes estados, pela primeira vez na história um número significativo de estabelecimentos comerciais não foram adiante devido às altas temperaturas que oscilaram entre 50^oC/51^oC em um momento que o Presidente Trump se retira do Acordo de Paris. No EUA uma criança abandona a escola a cada 41 segundos e o conceito ‘da escola para prisão’, de alguma forma se naturalizou; em 2014, o débito do empréstimo estudantil era de aproximadamente 1.3 trilhão de dólares, que afetou 44 milhões de devedores que tinham um saldo médio pendente de 3,172 dólares. O que é surpreendente, pois por uma dívida menor, “a União Européia e o FMI quebraram a Grécia rapidamente. Por valores inferiores ou iguais a estes, recessão, medidas de austeridade, sacrifícios pessoais, desemprego e pobreza são impostos aos milhões de cidadãos dos países devedores” (LAZZARATO, 2015, p.65)

No Texas, o castigo corporal foi restaurado por um distrito escolar e estudantes, por mal comportamento, podem agora ser punidos até melhorarem suas notas. Palmatórias estão sendo enviadas aos professores para que sejam usadas em casos de mal comportamento (SMITH, 2017). Também no EUA, um número alarmante de minorias e afrodescendentes são assassinados pela polícia e encarceramento tem sido a norma; a taxa de pobreza na infância quase dobrou, passando de 18% para 33%.

No Brasil, o legado dos governos do Partido dos Trabalhadores por mais de uma década, apesar de todas as controvérsias, corrupção, acusações e realizações não seria capaz de ‘evitar’ a carnificina política. Duas décadas mais tarde, a mesma nação que elegeu Lula da

Silva e Dilma Rousseff, deu uma meia volta e elegeu um ex-capitão, Jair Bolsonaro, de extrema direita. Na Venezuela, a conquista e liderança míticas de Hugo Chavez se encontram em colapso com Nicolás Maduro sob constantes ataques, tanto interna quanto externamente.

Allepo, Bagdá, Srebrenica, Ruanda, Matabelelândia, Criméia e a chamada guerra às drogas ‘no México’, para mencionar apenas alguns exemplos, reforçam uma ‘subjatividade’ que nunca deveria ter sido construída: emigrantes, refugiados. Ondas maciças de seres humanos que, como nunca antes, têm direito à liberdade e fugir de guerras e fome, desintegram o bem-estar social do Ocidente. Nova York, Washington, Paris, Londres, Madri, Bruxelas, Frankfurt, Istambul, Cairo, pouco a pouco, o espectro da ‘anormalidade’ torna-se naturalizado. Hoje em dia, ataques terroristas podem ainda fazer manchetes nos principais jornais, mas já não causam, infelizmente, tanta surpresa.

De todas as pessoas sem acesso à água potável no mundo, quase 40% vivem na África; 589 milhões de africanos subsaarianos vivem sem eletricidade e, cozinham queimando qualquer coisa que possam encontrar. A expansão dos assentamentos judeus na Cisjordânia, sob qualquer governo israelense, se tornou normal. Israel é, provavelmente, o único país do mundo sem fronteiras definidas. Para botar mais lenha na fogueira, recentemente o presidente americano, Donald Trump, decidiu de forma arrogante reconhecer Jerusalém como capital de Israel. O Reino Unido optou bravamente pelo ‘Brexit’. Já se cansou do ‘outro’. O que eles ignoram, é que todos sabemos que eles têm o privilégio de ‘saída’ da União Européia. Como sempre, o ‘outro’ é descartado. Dois anos depois, Brexit se parece mais com ‘Nexit’, da Holanda, já que ainda não foi aprovado pelo Parlamento Britânico. A China decidiu avançar em direção ao Consenso de Beijing, um novo gerenciamento político da economia, uma ‘nova’ política econômica

socialista com características chinesas (ENFU; XIAOQUIN, 2017); na Índia, o governo eleito de Modi representa “uma força de extrema-direita com inegáveis características neofascistas” (VANAİK, 2018, p.40).

Apesar de tais acontecimentos apocalípticos no Ocidente e além, a segunda década do século XXI está preparando o caminho para uma agenda bem sucedida de extrema direita, como podemos ver na França, Alemanha, Bélgica, Áustria, Holanda, Hungria e Finlândia as ‘massas’ estão votando em candidatos que insultam pessoas com deficiências, mulheres e pessoas de cor não branca, assim como desencadeando um ataque aberto contra os emigrantes. O erro de votar em candidatos “apenas” com base na dinâmica de raças, classe ou gênero ainda persiste. Bem-vindos ao reinado da baixa política identitária. Bem-vindos às cores verdadeiras do epistemicídio. A democracia está sendo usada para matar a democracia (WOLF, 2007). Estamos diante da normalização do choque, do caos, do cinismo flagrante do fascismo e autoritarismo, condimentados com ironia sublime. Para jogar mais lenha na fogueira Ocidental, a Catalunha votou para se emancipar da Espanha.

Como se tal pandemônio não fosse suficiente, grande parte da esquerda educacional e política persiste em aderir a um quadro obsoleto, embarcando em um ‘compartilhamento de tempo teórico’, que ajuda a direita radical a usufruir de um prolongado e robusto período sabático. Chocante, como argumenta-se, as pessoas falam mais sobre o fim do mundo do que o fim do capitalismo. Um caos que revela uma mecânica Polanyic desencadeada por uma matriz ideológica neoliberal globalizada, que conduziu a sociedade ao que foi definido como um caminho para frente, inevitável, apesar de suas consequências fatais (GEISELBERGER, 2017, p.12). Estranhamente, em um momento que estamos testemunhando, “o notável ressurgi-

mento dos movimentos ideológicos em todo o mundo, em algum lugar na margem esquerda [ocidental], é anunciado que o conceito de ideologia é agora obsoleto” (EAGLETON, 1991, p. Xi). A afirmação de que vivemos em um momento não ideológico é, de fato, uma reivindicação ideológica (PARASKEVA; TORRES SANTOMÉ, 2012). Não seria razoável sugerir que essas transformações econômicas, culturais, epistemológicas e sociais não interferissem nas ‘políticas e Política’ educacionais. De fato, a educação tem sido usada para apoiar um dos principais argumentos dos impulsos globais neoliberais – especialmente desde a queda do Muro de Berlim – que é o enfraquecimento da “cortina de ferro da ideologia e o vigoroso surgimento da cortina de veludo da cultura” (ŽIŽEK, 2008, p. 661).

O ressurgimento global da extrema direita é a lava do novo vulcão capitalista neoliberal. É o resultado de um sintoma social perpetuamente ignorado ao longo dos séculos, e precisa ser visto como a materialização contínua da “estrutura eugênica” que fixa a modernidade e solidifica o eurocentrismo ocidental moderno; em uma palavra, o Império. Bem-vindo ao retorno do fascismo – como veremos mais adiante, numa refinada dimensão populista, a entrada do atual eugenismo hegemônico neoliberal que solidifica ‘o epistemicídio’ (SANTOS, 2014), e o que chamei de educação e currículo epistemicidas (PARASKEVA, 2011a; 2011b; 2014; 2016); esse ímpeto cria um novo nexos entre educação e economia política e os leva a um nível diferente, pondo de joelhos a educação pública e os educadores em novos modos de produção capitalistas e, conseqüentemente, novas condições de classe, gênero, raça, etnia, exploração sexual, desigualdade e segregação exigido pelos desejos do mercado. Não há capitalismo sem dinâmicas perpétuas de exploração, desigualdade e segregação. O capitalismo, uma sociedade e democracia justas são oximoros contundentes.

A história do sistema capitalista é de uma crise perpétua. Entretanto, o que se tem de novo na crise atual é que o neoliberalismo, é que tanto as opções de centro-esquerda ou centro-direita se esgotaram, estimulando uma importante transformação no espectro político da direita (PORTA, 2014, pg.73) que alimenta e abarca “uma onda populista perigosa, cuja característica fatal apoia-se não apenas no impulso nacionalista conservador, mas sim em sua crença eugenista reacionária” (KRASSTEV, 2014, p.130). A globalização neoliberal “é uma gigantesca releitura – colocar o velho vinho filosófico em novas garrafas ideológicas” (STEIGER, 20012, p.65). Nos defrontamos com um colapso que não está simplesmente relacionado com fatores culturais e econômicos, que também mostra “uma crise de imaginação social sobre o futuro” (BERARDI, 2012, p.8). Na verdade, estamos nos defrontando com o reinício de uma revolução ideológica da humanidade, que enquadra o nosso tempo no Moderno Eurocentrismo Ocidental, um tempo paradoxal.

Por um lado, nosso tempo atual é marcado por enormes desenvolvimentos e mudanças dramáticas, uma era que é chamada de revolução eletrônica das comunicações, informação, genética e biotecnologia. Por outro lado, é um tempo de regressões inquietantes, um retorno dos males sociais que pareciam ter sido superados. O retorno da escravidão e do trabalho escravo; o retorno da alta vulnerabilidade à velhas doenças que pareciam terem sido erradicadas e aparecem agora vinculadas a novas pandemias como o HIV/AIDS: o retorno das revoltantes desigualdades sociais que deram nome à questão social no final do século XIX; em suma, o retorno do espectro da guerra, talvez agora mais do que nunca uma guerra mundial, se fria ou não é ainda indizível.

Estamos testemunhando uma era de “sintomas de regressão aleatória” (GEILSELBERGER, 2017, p. 10). Esse paradoxo revela graficamente como a modernidade e o culto totalitário do arcabouço epistemológico do Eurocentrismo Ocidental Moderno estão superados. Em uma homenagem a Marx e Engels (2012), alguém poderia afirmar que “um [novo] espectro está assombrando o Eurocentrismo Ocidental Moderno – o espectro da alteridade [e] todos os poderes da modernidade [EUA, China, Rússia, UE] formaram uma santa aliança para exorcizar esse espectro”(p. x). Talvez seja esse o momento de ousar “aprender a pensar que o capitalismo chega ao fim, sem assumir a responsabilidade de responder à questão do que se propõe a colocar em seu lugar” (STREECK, 2014, p. 44).

Fim de jogo!

Vamos camaradas, o jogo Europeu está definitivamente terminado, é necessário encontrar outra coisa
(FANON, 1963, p. 239).

A modernidade está sob pressão da impossibilidade de uma perpétua submissão do “outro”. Isto é, “a exclusão e o encurralamento na pobreza (melhor dizendo, quase extermínio) da alteridade Africana, Asiática, Latino-Americana e outras alteridades não Ocidentais e suas indomáveis vontade de sobreviver” levou a modernidade a um ponto insustentável (DUSSEL, 2013). A modernidade se perdeu irremediavelmente entre o real e as representações do real. Para todos os efeitos práticos, o modelo da modernidade cartesiana ocidental, como uma matriz hegemônica, com sua arrogante reivindicação de abordar questões sociais globais, não está apenas moribundo e sim, morto. A modernidade foi/é um “sonho enganador” (HARDING, 2008, p.23). A sentença final da modernidade foi determinada, em

parte, pela própria modernidade e seu culto verdadeiramente totalitário, como um *napalm* cultural e econômico, que tentou apagar todas as outras manifestações epistemológicas e que, paradoxalmente, acabaram sendo sistematicamente reforçadas e fortalecidas a partir dos conflitos antagônicos com a modernidade. Se o colonialismo é um crime contra a humanidade, e o colonialismo e o imperialismo não existiriam fora da modernidade, então a modernidade também não é inocente em tal crime contra a humanidade. Não porque fosse irrelevante evitar políticas e práticas genocidas, mas precisamente porque sua própria existência depende de sua capacidade de perpetuar o genocídio em massa. O intelectual peruano Quijano (1991) cunhou este moderno sistema de dominação eurocêntrica ocidental, *el patron colonial de poder*, a “matriz de colonialidade do poder” (MIGNOLO, 2018).

Grandes realizações em áreas como a conquista do espaço e tecnologias se tornaram insequentes e pálidas para a grande maioria da população mundial frente à escravidão, genocídio, holocausto, pobreza, desigualdade, apartheid social e cognitivo, injustiça intergeracional e a audácia para mudar a natureza, entre outras questões. Dolorosamente, todos esses dramas estão na base de tais avanços modernos da tecnologia na sociedade. O século XX “foi o último século eurocêntrico” (THERNBORN, 2010, p. 59). Como Frantz FANON (1963) declarou lindamente, “vamos camaradas, o jogo europeu está definitivamente terminado, é necessário encontrar outra coisa” (p. 239). O eugenismo eurocêntrico é inegável, um eugenismo que “afirma que só os europeus podem progredir e que os povos indígenas estão paralisados no tempo, guiados por sistemas de conhecimento que reforçam o passado e não olham para o futuro” (BATTISTE, 2002, p. 4).

É desnecessário mencionar como o sistema educacional em geral, e o currículo em particular, estão profundamente implicados

em tal epistemicídio. Na verdade, ao identificar formas particulares de conhecimento como “oficiais”, a escolarização participa de forma contundente desse epistemicídio (SANTOS, 1997; PARASKEVA, 2011a) – uma ferramenta fatal que alimenta a dinâmica da supremacia branca e um império eugenista (HOOKS, 1994). Precisamos nos engajar em uma batalha contra o moderno eurocentrismo ocidental, “monocultura do conhecimento científico eurocêntrico ocidental [e lutar por uma] ecologia de saberes” (SANTOS, 2004, p. 432), que é um convite “para a promoção de diálogos não relativistas entre os saberes, promovendo igualdade de oportunidades aos diferentes saberes engajados em disputas epistemológicas cada vez mais amplas, que visam maximizar suas respectivas contribuições para construção de uma sociedade mais democrática e justa e em decolonizar o saber e o poder” . É, portanto, crucial desafiar *el patron colonialde poder* (Quijano, 1991) e seu jugo de multiculturalismo que é profundamente “eurocêntrico, [que] cria e descreve a diversidade cultural dentro da estrutura dos Estados-nação do Hemisfério Norte” (SANTOS, 2004, Idem). Imperialismo e colonialismo são as formações específicas pelas quais o Ocidente veio para “ver”, para “nomear” e para “conhecer” comunidades indígenas (SMITH, 1999, p. 60). O eurocentrismo e seu pensamento abissal são muito mais do que uma visão de ignorância e medo, e “implica em uma teoria da história mundial, que legitima ao mesmo tempo a existência do capitalismo como sistema social e a desigualdade mundial que o acompanha” (AMIN, 2008, p. 156). O eurocentrismo é o epistemicídio. É o reforço de uma Occidentosis severa. O eurocentrismo não é realmente uma teoria social, é de fato “um preconceito que corrompe as teorias sociais” (AMIN, 2008, p. 166).

O pensamento eurocêntrico ocidental moderno “é um pensamento abissal, um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo

os invisíveis a base dos visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas por linhas radicais que dividem a realidade social em dois domínios, o “deste lado da linha” e o do “outro lado da linha”. (SANTOS, 2007b, p. 45). Tais linhas abissais constituem o cerne do “fundamento epistemológico da ordem capitalista e imperial que o Norte global tem imposto ao Sul global” (SANTOS et al. 2007, p. 1). Não existe “outro incompleto” (TODOROVA, 1997). Invisibilidade e inexistência do “um lado” são as raízes da visibilidade e existência do “outro lado”. Em tal contexto, não apenas o conhecimento, mas a própria pergunta/resposta “o que é pensar”, é totalmente corrompida. Como alguém pode afirmar, de fato, que realmente sabe as coisas que afirma saber, se uma imensa plataforma epistemológica congrega uma miríade de outras formas de episteme que foram violentamente produzidas como não existentes? Bem-vindo à zona colonial, que é *par excellence*, o domínio de crenças e comportamentos incompreensíveis, que de modo algum podem ser considerados conhecimento, sejam verdadeiros ou falsos.

A modernidade por si só “não é apenas uma revolução cultural” (AMIN, 2008, p. 88); não se pode desvincular o pensamento abissal, da economia política e da cultura das condições materiais do epistemicídio subjacente à emergência e ao desenvolvimento do capitalismo. Na verdade, é o carburador de tal sistema. A reivindicação moderna ocidental de que “não existe pecados além do equador”, foi um beijo de morte para o outro lado da linha (SANTOS, 2007b, p. 49-50). O colonialismo é “o ponto cego sobre o qual as concepções modernas de conhecimento e direito são construídas” (SANTOS, 2007b, p. 50). Assim, “a humanidade moderna não é concebível sem a sub-humanidade moderna” (SANTOS, 2007b, p. 52).

Precisamente por isso, por que é tão difícil destruir tal fera social? Por que a criação do mundo que desejamos ver é tão eloquen-

temente desfeita, por exemplo no *Apelo de Bamako*, que “afirma a solidariedade do povo do norte e do sul na construção do internacionalismo sobre um alicerce anti-imperialista” (AMIN, 2008, p.111) parecem inacessíveis? Por que a impossibilidade de ter uma teoria e pedagogia crítica sustentável diante de tal destruição social? De fato, “parece que não faltam problemas que promovam a raiva, o desconforto e a indignação” (SANTOS, 1999, p. 22). A agressividade das políticas neoliberais causou graves mutilações na criação de uma teoria crítica e pedagogia vigorosas, e nada se questiona sobre isso. Os ataques sistemáticos à educação pública, o estrangulamento financeiro e cultural das instituições públicas, a desqualificação e a desprofissionalização dos professores, a sua má preparação, os ataques ao bilinguismo, a condescendência aos programas de educação especial, a adulteração e a militarização do ensino superior público, destruição da estabilidade profissional, a multiplicação de professores adjuntos, ataques às artes liberais, a fé cega em programas do tipo STEM², a eliminação de todos os programas que não interessam ao mercado, a precariedade do trabalho dos professores, ataques aos sindicatos, a manipulação de conselhos docentes, todo esse conjunto causou sérias dificuldades ao projeto crítico. Não deveria este “caos” ser mais que suficiente, para propiciar o surgimento de uma pedagogia e teoria crítica dominantes? O que mais será preciso para que uma teoria social crítica seja estabelecida como hegemonia cultural, diante de tal tragédia social?

O paradoxo é que conheço alguns poucos educadores, que não se identificam como defensores do pensamento crítico e se engajaram no desenvolvimento de habilidades críticas em seus alunos. Se alguém escolher aleatoriamente as ementas de qualquer programa

² Metodologia de Ensino que alia Ciências, Engenharia, tecnologias e Matemática. (Nota da Revisão Técnica/NRT)

de graduação ou pós-graduação, certamente irá notar nos objetivos de aprendizagem “o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades críticas”. Como fonema e grafema, o “crítico” colonizou a academia. Agora, se “somos todos críticos”, porque a teoria crítica e a pedagogia são sempre marginais? Parece que a teoria crítica e as pedagogias também mostraram uma incapacidade de “sustentar uma crítica convincente da atual formação social, diante da necessidade de tal crítica” (POSTER, 1989, p. 1).

Eu argumento que a letal construção social realizada pelas políticas neoliberais, é um cobertor muito curto para explicar “os problemas” da teoria e da pedagogia críticas. O quase Armagedom neoliberal não é suficiente para explicar uma série de insuficiências naturais dentro da própria plataforma hegemônica contrária, apesar das enormes realizações. É crucial uma análise séria e profunda no cerne da pedagogia e da teoria social críticas, para entender essas insuficiências e formas de avançar. Isto implica, como diria Amílcar Cabral, a honestidade intelectual.

O que aconteceu com a teoria crítica?

No dia seguinte, ninguém morreu
(SARAMAGO, 2009, p. 1)

A idade de ouro da teoria crítica, como Terry EAGLETON (2003) colocaria, está passando. Por quê? Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? Essa questão levantada por Boaventura de Sousa SANTOS (1999) alimenta também a inquietude intelectual de diversos estudiosos importantes da crítica, especialmente os de inclinação marxista ou neomarxista – que sempre tiveram uma noção clara de certas incoerências em suas próprias abordagens. Em “um mundo

onde há tanta coisa para criticar, por que se tornou tão difícil produzir uma teoria crítica?” (SANTOS, 1999, p. 197). Mesmo antes de tal retrocesso, como examinamos anteriormente, isso deveria “causar-nos bastante desconforto ou indignação, para obrigar-nos a questionar de forma crítica sobre a natureza e qualidade moral de nossa sociedade e buscar alternativas que são teoricamente baseadas nas respostas que damos para tais interrogações” (SANTOS, 1999, p. 199), dolorosamente, e por mais estranho que possa ser, não tem sido fácil erigir tais alternativas teóricas (SANTOS, 1999, p. 200). Inegavelmente, ao longo das duas últimas décadas, “as rupturas se multiplicaram no panorama planetário, mas não produziram uma mudança no paradigma dominante, um movimento consciente de auto-organização ou uma reviravolta revolucionária” (BERARDI, 2012, p.11). Independentemente dos inúmeros esforços notáveis, da sofisticação conceitual e realizações, a partir de “enfoques críticos estruturalistas, existencialistas, psicanalíticos e fenomenológicos”, é indiscutível que as teorias críticas têm sido incapazes de serem hegemônicas. Por quê?

A teoria crítica, entre várias questões, erroneamente discernia “a sociedade como uma totalidade e, como tal, propõe uma alternativa total à sociedade que existe” (SANTOS, 1999, p. 201). Isto é, “não existe um princípio único de transformação social e mesmo aqueles que continuam acreditando em um futuro socialista, o veem como um futuro possível em competição com futuros alternativos. Não há agentes históricos únicos ou uma forma única de dominação” (SANTOS, 1999, p. 202). Nesse contexto os pensadores decoloniais denunciaram forte e vigorosamente, a modernidade eurocêntrica ocidental em suas formas dominantes e especificamente contradominantes, e mesmo assim inconsequentes para atender às necessidades globais e locais (SANTOS, 1999, 2014; PARASKEVA, 2014;

2016a; GROSFUGUEL; 2010; 2011; MALDONADO-TORRES; 2003; 2008; WALSH, 2012). Além disso, muitos dos conceitos que foram fundamentais “não têm mais a centralidade que antes desfrutavam ou eram internamente tão retrabalhados e diferenciados, que perderam muito de sua força crítica”. (SANTOS, 1999, p. 200). A teoria crítica precisava fugir das estruturas mecanicistas e avançar em direção a uma grande reconstrução teórica, para abordar os problemas do presente (LUKÁCS, 2011). Em termos de Terry EAGLETON (2003),

Estruturalismo, marxismo, pós-estruturalismo e afins, não são mais os tópicos sensuais que foram um dia. O que é sexy é sexo. Nas margens mais amplas da academia, o interesse pela filosofia francesa deu lugar ao fascínio pelo beijo francês. Em alguns círculos culturais, a política da masturbação exerce muito mais fascínio do que a política do Oriente Médio. O socialismo não está fora do sadomasoquismo. Entre os estudantes de cultura, o corpo é um tópico totalmente na moda, mas geralmente é o corpo erótico e não o corpo faminto. Há um grande interesse em corpos copulando, mas não em corpos de trabalho (p. 2).

As grandes utopias argumenta Frederic Jameson (2014), prometidas e perseguidas por movimentos políticos e intelectuais poderosos ao longo dos séculos passados, ou seja, comunismo, socialismo e social democracia, já que muitas pessoas, hoje, são um monte de conceitos e práticas obsoletas nos subúrbios da teoria do ferro-velho, um espécime de sucata ideológica que, para a maioria, até funciona como um pesadelo, que nada oferece aos trilhos da utopia. De fato, a intenção de acreditar em uma utopia pintada com certos tons, era uma das maiores armadilhas da modernidade e um sintoma inegável do epistemicídio. Ou seja, até mesmo a forma de com-

bater o epistemicídio apareceu proposta e defendida na forma de outro epistemicídio. A plataforma crítica pós-crítica foi curta para o caminho utópico (AHMAD, p. 38). Há necessidade de uma nova lógica utópica. Tal lógica não emergirá em uma *ágora* crítica, que é inundada por especialistas burlando, ou não, batalhas entre “política de classe ou de identidade, política social ou cultural, igualdade ou diferença, redistribuição ou reconhecimento” (FRASER, 1997, p. 3). Tal vacuidade corrói a condição pós-socialista, que é “a ausência de qualquer projeto emancipatório de sobrealcance confiável apesar da proliferação de frentes de luta; uma dissociação geral das políticas culturais de reconhecimento das políticas sociais de redistribuição; e uma descentralização de reivindicações por igualdade, em face da mercantilização agressiva e aumento acentuado da desigualdade material” (FRASER, 1997, p. 3). Nas articulações de Nancy Fraser (2003, p. 9) “nem a redistribuição sozinha, nem o reconhecimento sozinho podem ser suficientes para superar a injustiça hoje”. De fato, elas são falsas antíteses. Uma teoria abrangente de justiça requer ambos (FRASER, 2003). O afastamento da “concepção mecanicista e positivista da ciência moderna, juntamente com o repúdio ao otimismo iluminista, a fé na razão e a ênfase nos valores transculturais e na natureza humana” (BEST; KELLNER, 2001, p. 6), que poderiam moldar uma virada pós-moderna, por sua vez mostrou-se insuficiente para o estabelecimento de uma teoria crítica hegemônica da sociedade.

Uma teia de complexidades variadas sustenta as dificuldades e os “impossíveis” que os cientistas sociais enfrentaram e enfrentam na estruturação de uma teoria crítica. Primeiro, “a teoria crítica moderna concebe a sociedade como uma totalidade e, como tal, propõe uma alternativa total à sociedade que existe” (SANTOS, 1999, p. 201). Segundo, para Santos (1999) a industrialização não equivale necessariamente ao progresso e desenvolvimento (p. 203). Em

suma, SANTOS (1999) fala das dificuldades de construir uma teoria crítica hoje:

As promessas da modernidade, por não terem sido cumpridas, tornaram-se problemas para os quais parece não haver solução. No entanto, as condições que produziram a crise da moderna teoria crítica, ainda não se tornaram condições para superar a crise. Enfrentamos problemas modernos para os quais não existem soluções modernas. De acordo com uma posição, que podemos denominar por reconfortar a pós-modernidade (pós-modernidade reconfortante), o fato de que não há soluções modernas e indicativo de que provavelmente não há problemas modernos, assim como não havia promessas de modernidade antes deles. Portanto, aceite e celebre o que existe. Conforme outra posição, que denomino pós-modernidade inquietante ou de oposição, a disjunção entre a modernidade dos problemas e a pós-modernidade das possíveis soluções deve ser plenamente assumida e deve ser transformada em um ponto de partida para enfrentar os desafios de construir uma crítica pós-moderna. E esta é a minha posição (p. 204).

Além disso, a própria dinâmica revolucionária da mudança “mudou”. A revolução, como filosofia da práxis, apresenta mais problemas do que soluções (DEAN, 2017). A ideia de que a mudança revolucionária enquadrrou ‘apenas’ e ‘somente’ através de um ‘partido’ é, de fato, um dos maiores desafios, especialmente quando testemunhamos as vitórias bem-sucedidas realizadas por inúmeros movimentos sociais em interromper e derrotar a “matriz de poder capitalista” (QUIJANO, 1991; 2000a) e suas ‘falsas’ crises, inovações e transformações.

Enquanto a crise do capitalismo contém em si enzimas para promover a mudança revolucionária, a verdade é que essa crise envolve múltiplos desafios para a teoria e a pedagogia críticas. O desafio não é apenas conciliar a incongruência entre as sagas da modernidade e as soluções exigidas pela pós-modernidade. Isto significa que a tarefa não é reconciliar este abismo. Justo o contrário, a tarefa é desafiar a própria base sobre o qual a modernidade foi sustentada e impôs uma matriz de poder totalitário não abrangente específica, baseada inteiramente em um quadro epistemológico eugenista que visava eliminar todas as outras realidades epistemológicas (SANTOS, 1999; PARASKEVA, 2017). Boaventura de Sousa Santos (2014) chamou este inferno de “o epistemicídio”. Assim, o caminho a seguir não é assumir uma espécie de “posição de verdade e reconciliação” entre as frustrações da modernidade e os desafios da pós-modernidade.

As teorias e pedagogias críticas enfrentam, assim, um desafio gigantesco. Uma espécie de beco sem saída no que eu chamaria de “cinismo da teoria”, de acordo com Peter Sloterdijk (1988). Ou seja, as teorias e pedagogias críticas da sociedade precisam assumir abertamente não apenas a necessidade de “conciliar a incongruência entre as sagas da modernidade e as soluções exigidas pela pós-modernidade” (SANTOS, 1999), mas também o fato concreto de que são partes integrantes de tal incongruência. Admitir isso, não irá obscurecer suas grandes e notáveis realizações. É exatamente o oposto: negar essa “incongruência”, na verdade, está minando suas realizações.

De alguma forma, o futuro força um doloroso encontro com o passado, um passado cheio de grandes conquistas, mas o fato é que tais conquistas – muitas delas – não duraram tempo suficiente para destruir o poder da modernidade capitalista. Dado este contexto, como a teoria do currículo responde a este desafio de Santos e

outros intelectuais decoloniais? Qual é o caminho a seguir? Em que córregos e rios adjacentes iremos nadar? Qual é o futuro leito de rio do currículo radical crítico? Onde deve o *rio curricular crítico radical* (PARASKEVA, 2011a; 2011b) nos conduzir? Devemos abandonar o rio? Como duelar com um passado, que também é cheio de conquistas? Como enfrentar epistemicídios curriculares? Como examinar o papel da teoria do currículo nesse epistemicídio? Como podemos explicar como poderíamos ser tão desatentos ao ‘nosso’ próprio funcionalismo que, paradoxalmente, criamos em nossa luta contra as teorias funcionalistas dominantes? Qual a nossa resposta enquanto um campo de estudo? Qual é o papel da teoria do currículo em uma época em que a verdade é pós-verdade? É óbvio que nenhuma dessas perguntas permite uma resposta fácil, mas deveria nos fazer pensar seriamente sobre a importância da teoria crítica e da pedagogia, particularmente em termos de contribuições atreladas à justiça social e cognitiva. Em outros espaços (PARASKEVA, 2011a; 2011b; 2104; 2016), sugiro caminhos possíveis para o nosso campo teórico. Eu argumento que existe a necessidade de uma desterritorialização mesmo assim, e de assumir uma perspectiva teórica curricular itinerante – um imperativo para o projeto de decolonização.

Geração da utopia: “não atirem!

A vida social torna-se um enxame e no enxame não é impossível dizer “não”. É irrelevante!

(BERARDI, 2012, p. 15).

Surgindo de uma vasta e complexa multidão de trabalhos de intelectuais como Carl Grünberg, Max Horkheimer, Leo Lowenthal, Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Friedrich Pollock,

Eric Fromm, Jürgen Habermas e muitos outros através do Institut für Sozialforschung (Instituto de Pesquisa Social), a teoria crítica logo instituiu um sólido terreno de contestação e alternativas às teorias tradicionais da sociedade e se impôs como “uma teoria da sociedade contra a dominação em todas as suas formas” (HELD, 1999, p. 35). No campo da educação, tal estrutura de dominação foi abordada em uma das obras mais influentes da segunda metade do século passado – A Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. A teoria crítica desafia a falsa noção de ciência desconectada e corre “contrária aos hábitos predominantes de pensamento” (HORKHEIMER, 1989, p. 218). Surge como uma importante arma ideológica contra o conhecimento-regulação em direção ao conhecimento-emancipação (SANTOS, 1999), consciência crítica e autorreflexão, cruciais nas lutas para interromper e romper o culto científico da objetividade (ARATO; GEBHARDT, 1985). É uma teoria não unificada, portanto (KELLNER, 1989, p. 7) espalhando-se por uma variedade de abordagens que envolvem uma vasta rede de críticas sobre “as crises do capitalismo, autoritarismo, nazismo e fascismo, manipulação de áreas da cultura e relações sociais e desenvolvimento individual, o marxismo e o Estado” (HELD, 1999, p. 35). É inerentemente um modo “supradisciplinar” e não “interdisciplinar” de pensar, viver e compreender a realidade. Isto é, “recusou-se a situar-se em uma divisão acadêmica arbitrária ou convencional do trabalho. Atravessa e se infiltra nas fronteiras entre disciplinas concorrentes, interconectando filosofia, economia, política, cultura e sociedade” (KELLNER, 1989, p. 7).

Tais abordagens críticas variadas tiveram um enorme impacto nos campos educacional e curricular. Durante as décadas de 1970 e 1980, o campo do currículo foi inundado por uma pluralidade de estudiosos, exibindo uma miríade de abordagens críticas distintas, embora fundamentalmente baseada em uma matriz epistemológica

eurocêntrica ocidental (algumas delas extremas), com repercussões dentro e além do “norte global”, especialmente na Europa e na América Latina (PARASKEVA, 2014, 2016, 2017). A luta desta geração segue os embates históricos por um currículo justo desde Parker, Adaams, Dewey, Bode, Rugg, Counts, DuBois, através do Movimento dos Direitos Civis, a Revolta dos Estudantes, os críticos Românticos, o movimento Black-power, Anti Guerra do Vietnã e contra guerra antinuclear, bem como campanhas de guerras anticoloniais, direitos da mulher, entre outros (KLIEBARD, 1995; PINAR, ET AL, 1995; SCHUBERT, 1980; PARASKEVA, 2011a; 2011b). O que se viu foi uma mistura de eventos nacional-globais que influenciaram profundamente novas perspectivas culturais e sociais impulsionando transformações radicais. Universidades “se tornaram campo de batalhas da cultura como uma luta política” (EAGLETON, 2003), quando a sociedade se deparou com uma arquitetura educacional que, provavelmente, estava “em desacordo com burgueses insensíveis e sem noção que governam o mundo, cujo léxico se estende apenas a palavras como óleo, golfe, energia e *cheeseburger*” (pp. 25-26). Embora a insatisfação social estivesse em seu nível mais alto, “havia uma esperança visionária” (EAGLETON, 2003, p. 24), aquela quando um grupo de estudiosos, inegavelmente, se responsabiliza por defender nosso campo.

Alguns dos intelectuais dessa geração da utopia também foram notoriamente influenciados pelos trabalhos de Gramsci, Williams, Freire dentre outros, tornando mais definida uma abordagem neo-marxista na educação, ao dedicar mais atenção à questões como ideologia, poder, hegemonia, identidade, discurso; outros tentavam ir além dessas perspectivas e outros reagiam contra essas plataformas, por se verem em armadilhas de compromissos ideológicos e culturais perigosos, comprometidos por interesses econômicos eugenis-

tas, em uma visão também eugênica da ‘cientificidade da ciência’ e sua questionável objetividade. Estávamos testemunhando o apogeu do neogramscisismo (Paraskeva, 2011a; 2011b).

Para promover uma melhor compreensão do trabalho desse grupo conflitante de acadêmicos críticos, conceitualizei um mapa com suas contribuições teóricas – que chamei de ‘rio do currículo crítico’ (PARASKEVA, 2011a, 2014, 2016). A metáfora, tirada do romance *Existe um Rio*, de Vincent Harding, é uma carta ideológica usada para revelar os vários afluentes críticos, que levaram os teóricos do currículo crítico em várias direções. Embora esse grupo não monolítico de acadêmicos não tenha nunca ocupado uma posição preponderante no campo, o quanto eles contribuíram para a luta por um currículo mais justo é inegável. Como Mia Couto (2008, p. 89) argumenta “nenhum rio separa ninguém, muito pelo contrário, tece o destino dos vivos”

Estamos diante de uma geração de estudiosos que lutaram vigorosamente por uma educação e um currículo justos, que nunca deixaram de ver no horizonte, a conquista da justiça social, igualdade e liberdade. Falamos de um grupo de intelectuais que ousaram sonhar, desafiaram os poderes eugênicos instituídos e, muitos deles sequer desfrutaram de áreas de conforto acadêmico e, em alguns casos, enfrentaram demissões fascistas. Estamos diante de uma geração que, em muitos casos, foi fundamental nas batalhas acirradas por direitos civis que desfrutamos hoje – principalmente no meio acadêmico – um fato que muitos de nós ignoramos ou menosprezamos. Estamos falando de um grupo de pensadores e ativistas sociais que ousaram a abrir o peito para as balas por um “mundo que todos desejamos ver” (AMIN, 2008), que sabiam muito bem que para fazer justiça no mundo o currículo, da maneira como foi produzido, teria que passar por uma reformulação radical. Tal grupo de intelectuais,

como diria Ondjaki (1992), “deu-se a tarefa de inventar uma luta contra uma educação que já existia e uma que deveria vir a existir” (p. 9); um grupo de estudiosos dentro e além de nosso próprio campo, que mirava na justiça social e a igualdade como horizonte, cavalgando contra tudo em direção a esse horizonte. Estamos falando de uma geração de intelectuais que “nasceu em uma época em que o tempo não acontece” (COUTO, 2008, p. 23), que sabia muito bem que “o que realmente importa é a jornada” (COUTO, 2008, p. 32), e que precisavam “acreditar que havia uma causa nobre, um motivo pelo qual valeria a pena” (COUTO, 2008, p. 95).

Eu chamo esse punhado de lutadores, seguindo o romance de Pepetela (1992), *A Geração da Utopia*. No livro, a geração da utopia revela o papel dos intelectuais angolanos e sua relação complexa com outros intelectuais africanos, intelectuais antifascistas portugueses, grupos e o partido comunista na luta contra 500 anos do sangrento colonialismo lusitano, buscando liberdade e justiça. É uma exegese que examina os feitos e frustrações de uma geração que busca a utopia de uma nação independente, que luta tenazmente por tal utopia e que, se perdeu quase três décadas depois em uma distopia dolorosa de um regime totalitário, com todas as suas consequências. Tal geração, defende Pepetela (1992, p. 22), “logo entendeu, bem no coração do Império, que os batuques que ouviram na infância apontavam para outra jornada que não era a jornada imposta pelos fados portugueses”. Uma geração que vivia uma dialética extremamente natural entre o nacionalismo e o internacionalismo, o marxismo e o comunismo, uma utopia que forçava expurgos dolorosos nas dinâmicas de classe, raça e gênero.

Há uma ligeira diferença entre “geração utópica” e “geração da utopia”. Considero a geração de estudiosos da Educação como a “geração da utopia”, ao vislumbrarem a possibilidade de um outro

mundo através da educação, assim como um currículo mais justo e relevante para tornar este sonho mais próximo de se realizar. Em nosso campo, porém, como examinarei mais adiante, acabamos mudando da utopia para o que chamo de involução. Apesar disso, é importante entender que nossa dívida com essa geração será, sem dúvida alguma, para sempre. Como diria Mia Couto (2008, p. 27), essa geração foram os *Naparamas*, “vingadores das tristezas do meu povo, lutadores contra aqueles que fazem a guerra, guerreiros da justiça”.

Tal geração da utopia reflete uma época em que “o conflito irrompeu nas ruas pelos usos do conhecimento” (EAGLETON, 2003, p. 25). O impulso para a emancipação social impulsionou a própria ideia de revolução cultural, que migrou não apenas do chamado terceiro mundo, para o Ocidente opulento” (EAGLETON, 2003, p. 25), mas também de outros Panteões do poder hegemônico moderno ocidental. em uma “mistura inebriante de Fanon, Marcuse, Reich, Beauvoir, Gramsci e Godard” (EAGLETON, 2003, p. 25). A insustentabilidade da moderna opressão Ocidental Eurocêntrica, segregação e exploração eram o composto orgânico que alimentava uma crença coletiva sobre a ‘possibilidade de impossibilidade ainda assim, possibilidade’. A utopia de um mundo que se desejava ver (AMIN, 2008) foi naturalmente sustentada nas ruas, numa teia de grande resistência contra as batalhas do colonialismo e do imperialismo da África Austral e do Norte da África, Oriente Médio, Ásia, América do Sul e Central, Europa Oriental e Ocidental para os EUA. Nem será preciso dizer que, nessas batalhas, “as humanidades perderam sua inocência” (EAGLETON, 2003, p. 26). É inegável que essa mistura de eventos culturais e sociais viraram a mesa lembrando, até mesmo aos da esquerda, que as batalhas entre produção e consumismo exigiam uma equação à esquerda mais sofisticada.

A geração da utopia ajudou a galvanizar e materializar a justiça social e a relevância do currículo como a utopia, dentro e além de uma geração de educadores. Ou seja, tal geração não apenas desenhou um quadro utópico no horizonte perdido, ela ousou traçar múltiplos caminhos epistemológicos ocidentais, que levariam a esse horizonte. A utopia foi envolvida como real. A geração da utopia foi responsável pela construção e estimulação de uma utopia fantástica e mais do que apenas utópica, em uma dada geração. A geração utópica foi, de certo modo, de autoria de uma complexa geração não monolítica da utopia. No entanto, como em qualquer batalha política, as lutas travadas pela “geração da utopia” tiveram avanços, retrocessos, contradições, vitórias e derrotas que acabariam por levar ao enfraquecimento e à crise da geração utópica. A reversão entre a geração da utopia e a geração utópica seria fatal para teorias e pedagogias críticas. Apesar dos enormes sucessos evidentes, sempre foi um caminho elevado para os defensores de teorias e pedagogias críticas. Seu auge não durou muito tempo. Essa proeminente liderança coletiva enfrentaria severas críticas, não apenas da tradição dominante, mas também do cerne da própria tradição progressista. Concentrarei meu foco nos desafios devastadores de suas próprias fileiras.

Por exemplo, Liston e Zeichner (1987) expressaram a necessidade urgente de perceber com precisão o significado da pedagogia radical ou crítica dentro da plataforma de educação crítica. Wexler (1987) critica impiedosamente a ênfase excessiva da teoria crítica na reprodução e resistência, que tornou “a nova sociologia da educação historicamente retrógrada e ideologicamente reacionária” (p. 127), reivindicando a necessidade de incorporar ferramentas pós-estruturais e pós-modernas para melhor entender a sociedade, escolas e currículo – uma avenida epistemológica succulenta explorada por estudiosos, como Giroux, McLaren, Pinar, Doll, Grument, Miller e outros.

No entanto, uma grande explosão foi bem articulada por Liston (1988). Ele argumentou que as obras de uma determinada tradição marxista radical dentro deste rio (incluindo as obras de Apple e Wexler), exibem uma “abordagem funcionalista e negligenciaram investigações empíricas cruciais” (p. 15). As alegações da Liston de que determinadas abordagens marxistas críticas, criticavam as tradições funcionalistas dominantes e contra dominantes, baseadas precisamente em uma abordagem funcionalista. Para jogar mais lenha, Ellsworth (1989, p. 299) denuncia um impulso reacionário do aspecto político (relacionado com a abordagem funcionalista) e edifica uma crítica ácida das deficiências da pedagogia crítica, argumentando: “Que diversidade nós silenciemos em nome de pedagogia libertadora?” (DARDER, 2001) As contradições dentro da plataforma crítica também não foram ignoradas por Giroux (1996, p. 691-695), que abertamente desafia o reducionismo de correspondência e reprodução de narrativas ultrapassadas e a capacidade de criar uma linguagem, que permita solidariedades competitivas e vocabulários políticos que não reduzam as questões de poder, justiça, luta e desigualdade a um único roteiro, uma narrativa mestra que suprima o contingente, histórico e o cotidiano como objeto sério de estudo. Além disso, Apple e Weis (1983), McCarthy (1988), Apple e Carlson (1998) e outros, tentaram abordar alguns silêncios enigmáticos produzidos pela plataforma crítica, em relação a classe, raça, gênero e sexualidade, fugindo assim de qualquer teoria unidimensional na qual a forma econômica era a categoria determinante (FREIRE, 1990). A teoria crítica não pôde, portanto, resistir ao seu funcionalismo exacerbado de desafiar uma grande narrativa com outra narrativa mestre, que destruía a ciência de ligação, a sociedade e o sujeito (POPKEWITZ, 1978), e precisava reconhecer uma outra dimensão da batalha política, ou seja, o genocídio lingüístico (DARDER, 2001)

Não se engane. A “geração da utopia” alcançou muitas conquistas. No entanto, eles foram incapazes de interromper o epistemicídio. Esta não é uma questão menor e estabelece uma linha clara entre as teorias críticas pós-estruturais, pós-modernas, feministas, os intelectuais decoloniais e anticoloniais, que consideravam as teorias críticas pós-estruturais, pós-modernas e feministas como fundamentalmente parte da matriz epistemológica eurocêntrica ocidental, contaminada com o mesmo vírus que produziu e legitimou outras epistemologias eurocêntricas não ocidentais como “não existentes” (SANTOS, 2014; PARASKEVA, 2016; SMITH, 1999). Dizer que as teorias e pedagogias radicais e críticas são “parte do epistemicídio” pode ser lido como uma afirmação pesada. No entanto, o fato é que eles impiedosamente ignoraram que a luta contra os grupos dominantes e especificamente contra o neoliberalismo nunca poderia ser completamente vitoriosa, trabalhando apenas dentro de uma plataforma epistemológica ocidental eurocêntrica, afinal o primeiro e último responsável pelas principais atrocidades cometidas historicamente. Há claramente uma conivência inconsciente que é urgente interromper. É inegável que através do currículo em sua forma e conteúdo, o neoliberalismo está se impondo cada vez mais como uma pedagogia pública que tem sido responsável pela produção do que Berardi (2012, p. 15) chama de “enxames”, o que torna nossa tarefa cada vez mais complexa. Um enxame, ele (2012) afirma, “é uma pluralidade de seres vivos cujo comportamento segue (ou parece seguir) regras embutidas em seu sistema neural. Os biólogos chamam um enxame de uma multidão de animais de tamanho semelhante e orientação corporal, movendo-se juntos na mesma direção e realizando ações de forma coordenada, como abelhas construindo uma colmeia ou movendo-se em direção a uma planta onde podem encontrar recursos para fazer mel” (p. 15-16). Dentro do caos social,

isto é, “em condições de hipercomplexidade social, os seres humanos tendem a agir como um enxame. A vida social torna-se um enxame e no enxame não é impossível dizer não. É irrelevante”(BERARDI, 2012, p. 15).

Não obstante a violência e a crueldade do neoliberalismo que não devemos minimizar em nossas análises, precisamos também perceber as contradições que emergem no âmago das plataformas contra dominantes, isto é, na batalha entre grupos dominantes e contra dominantes, independentemente das realizações dos últimos, também acabaria produzindo um surto dentro da própria tradição contra-hegemônica, expondo as feridas criadas, entre outras, por uma infinidade de aspectos críticos, pós-estruturalistas, pós-modernista, feminista, enfim discussões cruciais. Tais discussões acabariam sendo provadas como insuficientes. Eu defendo essa insuficiência como uma das enzimas para nos ajudar a avançar. A batalha entre os movimentos hegemônicos tradicionais e a “geração da utopia”, apesar das conquistas notáveis da segunda, tendeu a criar uma zona difusa e opaca, uma espécie de putrefação teórica, um argumento teórico, um impasse profundo. Paradoxalmente, os grandes e inconfundíveis avanços da geração da utopia criaram um momento longo e hesitante. A grande e maciça evolução teórica e o desenvolvimento – dominante e contra dominante – levou à uma involução, uma involução do currículo. Evolução significava involução, um estado de regressão que atrasa nossa epistemologia, apenas caminha em direção à utopia. A utopia do campo deveria ser baseada em uma teoria utópica? Que ótima avenida para explorar de maneira itinerante, num futuro.

Involução curricular

O capitalismo precisa de um ser humano que ainda não existiu – alguém que é prudentemente contido no escritório e amplamente anárquico no shopping.
(EAGLETON, 2003, pg. 28).

Como pude argumentar em outro lugar (PARASKEVA, 2017), os embates entre as tradições dominantes e contra dominantes específicas e dentro de cada uma dessas tradições alimentaram o que eu chamaria, tirando de José Gil (2009), uma “involução do currículo”. Em tais lutas, às vezes implacáveis, nem as tradições dominante nem a contra dominante foram capazes de reivindicar a vitória plena; assim, continuamos experimentando um vazio crescente entre, de um lado, a ausência da consolidação de um currículo totalmente segregado – temos inúmeros exemplos de vitórias contra dominantes – e , por outro lado, a completa ausência do surgimento de o novo ser humano. E dentro de tal impasse, o epistemicídio continua sendo perpetuado. Há, portanto, um vazio definido por um paradoxo: nem o “velho ser humano” morreu, nem a “criação” do novo ser humano foi totalmente materializada. Nem a velha ordem social permaneceu segura, nem a nova ordem social emergiu. Ou seja, enquanto o capitalismo precisa e busca “um ser humano que ainda não existiu – aquele que é prudentemente contido no escritório e amplamente anárquico no shopping” (EAGLETON, 2003, p. 28), movimentos contra hegemônico e grupos hegemônicos, embora capazes de muitas maneiras bem-sucedidas, desconstruírem quão letal é essa omelete social capitalista, também têm sido incapazes de quebrar os modos e condições de produção, impulsionando a matriz capitalista e, ao fazê-lo, favorece ao surgimento de um novo ser humano autônomo, livre das cadeias sociais e cognitivas da opressão, segregação e

desigualdade. A incapacidade de estabelecer completamente “o ser humano deles” é o mal-estar que afeta as plataformas dominantes e contra dominantes.

Os movimentos contra dominantes foram incapazes de destruir completamente a tradição dominante, e, impor não apenas uma plataforma curricular alternativa, mas um currículo não abissal, que respeite as estruturas epistemológicas eurocêntricas não ocidentais. Para confiar na estrutura de José Gil (2009), essas batalhas não representaram uma tragédia “real”, pois foram despojadas de sua dimensão trágica. Em vez disso, ocorreu uma involução do currículo (GIL, 2009), que de muitos modos aponta para uma “regressão”. Nenhuma transformação ocorreu. A melhoria levou à regressão. Tal involução reflete um “feedback positivo” que define o ambiente epistemológico hipercomplexo de nossos tempos (BERARDI, 2012), que é um “tempo moderno sem soluções modernas, uma época de fortes questionamentos e respostas sensatas” (SANTOS, 2009, p. 3). Ao contrário do feedback negativo, o feedback positivo “aumenta a magnitude de uma perturbação em resposta à perturbação em si” (BERARDI, 2012, p. 12).

Essas batalhas beligerantes que se opunham a movimentos hegemônicos e contra-hegemônicos e também as disputas dentro de tais movimentos, promoveram uma espécie de golpe de estado teórico, um ataque ao espaço e ao tempo da teoria, um golpe teórico, um teorícidio, abrindo caminho para um intelectualismo anti-intelectual perigoso, uma das enzimas da desqualificação de professores. O anti-intelectualismo é a nova forma de intelectualismo que obriga os educadores a cumprir os modelos corporativos de escolarização e a formar parcerias com o perigoso culto de banalizar o ensino como uma mera habilidade técnica. Em uma espiral tão perigosa de desastre social e pedagógico, testemunhamos ataques abertamente con-

certados à teoria – honestamente de qualquer tipo –, em um campo povoado por lendas sedentas baseadas em chavões como “modelos de reviravolta”. O intelectualismo está se tornando um raro colecionável na configuração escolar (PARASKEVA, 2013). Tal teoricióidio, alimentado pela involução do currículo (GIL, 2009) nos obriga a examinar não apenas a teoria crítica, mas o próprio futuro da teoria em nosso campo, dentro do que José Gil (1998) chama de “antinomia do poder”; ao fazê-lo, e sendo uma “teoria da sociedade contra a dominação em todas as suas formas” (HELD, 1999, p. 35), como afirmamos anteriormente, a teoria crítica e as pedagogias da sociedade “são um discurso de poder e no poder” (GIL, 1998, p. 58,9).

José Gil (1998) examina os limites do poder em um fio de tese e antítese; esses são os limites de poder necessários para serem contemplados entre e dentro de uma tese, que afirma que “todo poder tem um começo e um fim no tempo e tem território espacial limitado” (GIL, 1998, p. 56.9) e uma antítese que afirma que o “poder não tem começo nem fim no tempo, nem tem limites espaciais” (GIL, 1998, p. 56.9). Essa é a prova da tese que se baseia no fato de que “se o poder não teve nem um começo nem um fim no tempo, cada poder, em qualquer momento, só poderia constituir ou ser um elo num poder maior que teria precedido. e seguiria” (GIL, 1998, p. 56). Quanto à antítese, “se o poder tivesse um começo absoluto e um fim no tempo, haveria tempo precedendo este começo e o tempo após o fim, quando não poderia haver poder” (GIL, 1998, p. 57). Eu argumento que os estudiosos de currículos precisam lidar com ambas as “definições contraditórias”. Isto é, há uma contradição fundamental na definição dos limites do poder tanto na tese quanto na antítese. Para entender melhor as realizações, as frustrações e os fracassos das teorias e pedagogias críticas da sociedade, é necessário entender de que maneira os impulsos críticos se encaixam e respondem

a essa antinomia. Isto é, qual é a finitude palpável da teoria crítica? A teoria crítica é uma estrutura projetada a partir da finitude? Cujas finitude? Podemos divagar na infinitude crucial? Quão grande é essa infinitude? De quem é a infinitude? Quem define essa finitude? O que constitui tal finitude ou a falta dela? É realmente importante ou não descobrir isso? Como se pode explorar o tempo e o espaço de tal estrutura crítica, mesmo que seja “finito” ou “infinito”? Em que espaço e tempo podemos explorar o quê/ cuja continuidade e descontinuidade de abordagens críticas? As tradições modernas dominantes eurocêntricas ocidentais foram concluídas, exauridas? A exploração da (in) finitude da teoria crítica permitirá que se entenda que tipo de “elementos de impotência ou fraqueza” (GIL, 1998, p. 56.9) ela carrega, assim como as cores reais do espaço e do tempo “precedendo seu início e seu fim” (GIL, 1998, p. 56.9). Ou seja, sabendo muito bem que “não há futuro sem a morte” (SARAMAGO, 2009), e sabendo que abordagens críticas não estão mortas e muito distantes desse estado, acho que não quero perguntar “qual é o seu futuro?”, Mas eu diria que é importante entender e examinar o que realmente morreu ou precisa morrer dentro da multidão de plataforma crítica, para que um futuro possa ser real. Para desamararrar os nós da involução que nosso campo enfrenta, é preciso entender os limites reais da teoria e pedagogia críticas.

Uma das limitações fundamentais depende de sua incapacidade de romper com as pesadas correntes da moderna plataforma epistemológica eurocêntrica ocidental. Embora teorias e pedagogias críticas tenham entendido perfeitamente que qualquer (contra) poder produz naturalmente “outro espaço de poder” (GIL, 1998, p. 58.9), a verdade é que os debates, desafios e batalhas ocorreram apenas dentro do moderno epistemológico eurocêntrico ocidental, *ágora*. Peritos dentro de ambas as tradições, dominantes e contra dominan-

tes, empunham argumentos baseados apenas numa estrutura eurocêntrica particular, que prova ser parte do problema: o epistemicídio (SANTOS, 2014), o epistemicídio do currículo (PARASKEVA, 2016a; 2016b; 2016c; 2017). Ou seja, enquanto José Gil (1998, p.57.9) é preciso quando afirma que “qualquer poder que tenha fronteiras territoriais deve sempre cruzá-las, para melhor assegurar seu poder”, a verdade é que a teoria e pedagogias mais críticas, repetidamente falham em reconhecer que um cruzamento sustentável e justo de tais fronteiras nunca acontecerá de maneira sustentável, se elas não se afastarem do culto totalitário da racionalidade epistemológica do Ocidente Eurocêntrico Moderno. Teoria crítica e antinomias pedagógicas críticas do poder precisam explodir os grilhões de suas ações de colonialidade (SANTOS, 2007a), uma zona colonial que agora é pavimentada por tal ímpeto involucionário, que produz uma perigosa ossificação da hipertrofia da teoria de qualquer tipo, por mais estranho que possa ser. Eu argumentaria que o (in) finito das abordagens críticas, precisou assumir conscientemente, não apenas tal involução do currículo mas também, e muito importante, sua própria “pele no jogo”, uma involução que, ao não criar uma “transformação e tragédia” (GIL, 1999) acabou por solidificar a matriz do impacto letal da zona colonial. A involução do currículo é um atual causador do epistemicídio.

Nesse sentido, e como uma forma de abordar essa involução do currículo, e como argumentei em outro lugar (PARASKEVA, 2011a; 2104; 2017), as teorias e pedagogias críticas precisam descolonizar, *des-linkar*. Tal processo empurra para um caminho teórico do currículo itinerante. Tal movimento itinerante, para desafiar o perigoso impulso da involução putrefata, exige “processos de esfoliação” (GIL, 1998, p. 127-128.9), uma metamorfose que ajuda a entender como os impulsos críticos e pedagógicos se desdobram e ocupam (ou não)

certos espaços. Nesse processo de descortinar, dividir, romper, inflar e encolher, modula e pavimenta um ritual que abre a porta para uma infralinguagem que “abre passagens entre espaços heterogêneos” (GIL, 1998, p. 139.9). Essas passagens precisavam ser sencientes, para que haja uma enorme e rica veia epistemológica, além da moderna eurocêntrica ocidental, na qual teorias críticas e pedagógicas persistem em operar. Tal “infralinguagem” ou, como argumenta José Gil (1998), uma linguagem infra (sensual), explode do embate, do toque, da disputa entre campos teóricos. Abordagens críticas e pedagógicas necessárias para tirar proveito de tal momento para desafiar o ur-fascismo (ECO, 2017) e a grave ‘occidentosis’ diante da moderna matriz epistemológica eurocêntrica ocidental.

Occidentosis severa

Diversidade é a marca da liberdade
(AL-L-AHMAD, 1984, p.113).

Uma das grandes consequências e sintomas de tal “regressão aleatória” (GEILSELBERGER, 2017, p. 10) ou “tempo paradoxal” (SANTOS, 2005), é o surgimento de um “populismo” feroz (MOUFFE, 2005; LACLAU, 2005). Panizza (2005), que tem sido capaz de complexificar os impulsos fascistas e de extrema direita, o que Umberto Eco (2017) chama de “ur-fascismo ou eterno”, que é o “retorno de formas autoritárias perigosas do século passado em diferentes circunstâncias históricas”. (ECO, 2017, p. 14). Ur-fascismo, ou melhor, ‘ur-eugenismo’, não só tira proveito de um conjunto massivo de fenômenos de regressão não sistemáticos, mas também desencadeia uma perigosa cadeia de equivalências (LACLAU, 2005), devido a um curto circuito entre experiências e expectati-

vas. (Santos, 1999). Esses curtos-circuitos abriram caminho para o surgimento de “movimentos regressivos” (PORTA, 2017, p. 73). O populismo implica na produção de sujeitos populistas (PANIZZA, 2005), reforçando a hegemonia eugênica da moderna “matriz abissal” eurocêntrica ocidental (SANTOS, 2014), uma matriz que é fertilizada e poliniza conteúdo e forma curriculares, formação e avaliação de professores, tornando-se assim cada vez mais cruel e brutal na sedimentação e desenvolvimento de um epistemicídio evidente. Na verdade, quando os partidos de direita vencem, Franco ‘Bifo” Berardi (2012) argumenta, “sua primeira preocupação é empobrecer a escola pública e crescer o conformismo da mídia [e] o resultado da disseminação da ignorância e do conformismo [é] um mistura obscura de autoritarismo tecno-financeiro e ação populista agressiva”, um dispositivo letal, destinado a perpetuar uma limpeza epistemológica cirúrgica (p. 12).

Uma das enzimas desse composto de limpeza é o que Jalal Al-L-Ahmad (1987) chama Occidentosis, uma praga do Ocidente, uma doença como a tuberculose “que se assemelha a uma infestação de gorgulhos” (AL-L-AHMAD, 1987, p.27). Em suas palavras (1984),

Occidentosis, tem dois polos ou extremos – duas extremidades de um continuum. Um polo é o Ocidente, pelo qual me refiro à Europa, à Rússia e à América do Norte, as nações desenvolvidas e industrializadas que podem usar máquinas para transformar matérias-primas em formas mais complexas, que podem ser marcadas como mercadorias. O outro polo é a Ásia e a África, ou os países atrasados e não industrializados que foram transformados em consumidores de bens ocidentais (p. 27).

A moderna artilharia eurocêntrica ocidental não se limita apenas às forças armadas e seus mecanismos maciços de produção e

mercados, mas está espalhada por terrenos globais do mundo, como “UNESCO, FAO, UN e ECAFE, que constituem a base da Occidentosis para todas as Nações Não Ocidentais” (AL-L AHMAD, 1987, p. 30). Como uma praga, Occidentosis, que começou quando o Ocidente começou a produção e limpeza do Outro, exhibe sintomas diferentes em diferentes nações não ocidentais. Occidentosis é o “agregado de eventos na vida, cultura, civilização e modo de pensar de um povo sem tradição de apoio, sem continuidade histórica, sem padrões de transformação, mas tendo apenas o que a máquina lhes traz” (AL-L AHMAD 1987, p. 34). Caracteriza uma era

em que ainda não adquirimos a máquina, na qual ainda não somos versados nos mistérios de sua estrutura. Occidentosis caracteriza uma era em que ainda não nos familiarizamos com as preliminares da máquina, as novas ciências e tecnologias. Occidentosis caracteriza uma era em que a lógica do mercado e os movimentos do petróleo nos compelem a comprar e consumir a máquina (AL-L AHMAD, 1987, p. 34).

Ao examinar tal intrigante “mecanose” que infecta a matriz abissal não Ocidental e Ocidental, Jalal Al-L Ahmad (1987, p. 35) recorre à educação para entender os “porquês” e “comos” nos quais as nações não ocidentais falharam. para construir a máquina e crescer *Occidentosicamente*. A sociedade iraniana, Jalal Al-L Ahmad (1987, p. 112) argumenta, é sustentada por um sistema educacional que fomenta a peste, que reforça a occidentosis. A diversidade que deve ser vista como uma “marca da liberdade” é negativamente contaminada; a diversidade na forma como nossas escolas operam, é a “diversidade de gramas selvagens” (AHMAD, (1987, p. 113). Além disso, tais occidentosis, também são bombeados por “intelectuais occidentóides” (AHMAD, 1987, p. 35), o que eu chamei de *sepoys* da

colonialidade. Tais *sepoys*³ têm sido fundamentais em “copiar e colar” o pior das matrizes modernas eurocêntricas ocidentais, em nações não-ocidentais/não-ocidentalizadas, um exemplo evidente das cores reais da colonialidade.

Os sepoys da colonialidade – muitos deles na academia – são os amplificadores e alto-falantes de um silêncio barulhento sobre a riqueza das perspectivas epistemológicas não-ocidentais, e, bastante responsáveis pelo fato de que “não há pesquisa original, nenhuma descoberta, nenhuma invenção, nenhuma solução, apenas esses reparadores, homens iniciantes, operadores das máquinas ocidentais e bens industriais, calculadoras da força dos materiais e tais absurdos” (AHMAD, 1987, p. 115). A educação e o currículo estão claramente na raiz de tal Occidentosis, uma pandemia que alimenta uma matriz eugênica abissal e é oxigenada pelo “pensamento abissal” (SANTOS, 2014).

Teoria do currículo itinerante: uma lógica utópica alternativa

Afirmo que abordagens críticas, apesar de conquistas significativas, mostram claras insuficiências e foram incapazes de impedir a produção em massa dos ‘occidentóicos’ e ‘mecanóticos’ esmagadores do currículo. Algumas das insuficiências que são estruturais foram abordadas no curso dos processos históricos em direção a uma sociedade mais justa e igual, educação e currículo. Manter negando essas insuficiências é assumir uma posição confortável, interferindo na teoria do currículo ou no que resta dela, na lama da involução e da regressão. Tais insuficiências desencadearam uma *hypertrophia theoricae*, entre outras: (a) funcionalismo anti-funcionalista, insti-

³ Sepoy é o nome dado aos soldados de infantaria indianos empregados pelos exércitos da Companhia Britânica das Índias Orientais e do Exército Britânico da Índia. (NRT)

tucionalismo eugênico, academicismo e culto ocidental da cientificidade da ciência, matriz abissal, exotizar ‘o outro’, foco sem vínculo, vazio espiritual.

Temos o dever de lutar coletivamente para que, como diria José Gil (1998), “a teoria crítica não se torne e petrifique-se como uma teoria tribal”; a teoria crítica não é desprovida de infinito e espero que não desejemos ser nós mesmos para embarcar no devaneio de instituí-la. Para lidar com essas insuficiências, argumento que precisamos estar comprometidos com os “processos de esfoliação” (GIL, 1998, p. 127-128.9), o que situa a conversa complicada (PINAR, 2004) em um nível totalmente diferente. Abordagens críticas, refletem uma combinação de interações com a realidade concreta, relações “que implicam esfoliações” (GIL, 1998, p. 126.7) se transformam, dentro e além do crono espacial eurocêntrico ocidental moderno. Essas esfoliações ajudarão a descascar e adentrar os armários dogmáticos e redutivos específicos do presentes/passados, dos processos essenciais o que permite à teoria “voltar-se” a um nível epistemológico da práxis (GIL, 1998, p. 126.7) que promove o que Tibebe (2011) chama de “humanismo igualitário policêntrico que reflete o reconhecimento e o respeito da diversidade humana com base na igualdade real” (p. XIX). Os processos de esfoliação permitirão apenas condições para a desvinculação para descolonizar, quebrar e dissolver a moderna matriz eurocêntrica ocidental e sua singularidade, ajudará a plataforma crítica a ser melhor equipada para desafiar os processos eugênicos de desfoliação que surgiram logo na primeira “manhã do Ocidente na África negra, que foi enfeitada com sorrisos, com tiros de canhão, com canteiros de vidro brilhantes, uma manhã de parto: o mundo conhecido enriquecia-se de um nascimento que se dava em lama e sangue.” (KANE, 1997, p. 154).

Essa pode muito bem ser uma batalha do infinito, uma batalha pelo infinito e dentro do infinito, mas não uma batalha infinita.

O “infinito é então o possível” (PESSOA, 2006, p. 56), um presente possível “como a única realidade é o eterno presente, o imortal agora” (PESSOA, 2006, p. 47). Teorias e pedagogias críticas precisam de uma nova lógica para a utopia de um mundo justo. Para fazer isso, as teorias críticas precisam se desvincular radicalmente de sua própria matriz opressiva epistemológica ocidental eurocêntrica, sem renegá-la e engajar-se no que eu cunhei como teoria do currículo itinerante (doravante TCI) (PARASKEVA, 2016; 2011) aquela que empurra para um *momentum* não abissal. A TCI é uma nova gramática conceitual (JUPP, 2017) que se move de forma itinerante dentro e além de: (a) a colonialidade do poder, conhecimento e ser; (b) epistemicídios, linguicídios, abissalidade e ecologia de saberes; e, (c) itinerância hermenêutica pós-estruturalista “produzindo um novo alfabeto não-abissal de conhecimento” (PARASKEVA, 2020, no prelo). A TCI é, portanto, uma forma de desafiar os epistemicídios curriculares (PARASKEVA, 2016, SANTOS, 2014) e implicam “desterritorializar tanto o currículo quanto os campos de formação de professores que não podem ser feitos sem neutralizar linguísticos ou eutanásia epistemológica” (MOREIRA, 2017, p. 3; 2011) realizado pelos poderes coloniais no passado (mas ainda acontecendo no presente). Ao fazê-lo, inunda o terreno com uma linguagem além das formações linguísticas eurocêntricas ocidentais, na esperança de uma filosofia alternativa de práxis. A TIC visa “uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral” (SANTOS, 2007, p. 67). Sabendo que os indivíduos, comunidades subalternas e marginalizadas foram oprimidas pela teoria (SMITH, 1999, p. 39), a TIC implica

um teórico que é um radical epistemológico, um pária epistemológico, desafiador e desafiado por um caminho teórico inexato, ainda que rigoroso; ele/ela “foge” de qualquer “canonologia” lamentável. Tal teoria itinerante

te provoca (e existe em meio a) um conjunto de crises e produz silêncios louváveis. Provoca uma abstinência de uniformidade e estabilização teórica. A teoria/teórico é uma cadeia vulcânica, que mostra uma constante falta de equilíbrio, é sempre um estranho em sua própria língua. Não é um ato único, no entanto; é uma solidão povoada. A TCI desafia com a sociologia das ausências como certas epistemologias não ocidentais foram consideradas não-existentes; desafia qualquer forma de *indiginestude*; isto é, desafia qualquer forma de romantização das culturas e conhecimentos indígenas, e não se enquadra em nenhum esqueleto dicótico de *Ocidente morto*⁴. (PARASKEVA, 2011, pp. 177-178).

A TCI abre as veias do cânone opressivo epistemológico do Ocidente Eurocêntrico Moderno. É contra qualquer cânone (Paraskeva, 2011). É, como argumenta Darder (2016), “uma epistemologia da libertação que pode persistentemente desafiar estruturas de autoridade, hierarquia e dominação em todos os aspectos da vida, deve ser cultivada, nutrida e incorporada dentro da abençoada bagunça e caos incontrolável da vida cotidiana. escolas e comunidades” (p. 12). As TIC confrontam e levam o sujeito a uma permanente questão instável de “o que há para pensar?” (PARASKEVA, 2011). A TCI estimula a pessoa a pensar à luz do futuro, bem como a questionar como “nós” realmente podemos afirmar que realmente sabemos as coisas que “nós” afirmamos saber, se “nós” não estamos preparados especificamente para pensar o impensável, ir além do impensável e dominar sua infinitude (Paraskeva, 2016a; 2011). Nesse sentido, a TCI seria “uma teoria da mudança” (SPIVAK, 1988, p. 3), que vai além

⁴ Aqui Paraskeva faz mais um jogo de palavras tratando o ocidente como preguiçoso. Entendemos que como a origem do termo, em latim, remete à assassinato, a tradução não literal caberia. (NRT)

do confronto como matriz de mudança e assume um compromisso com a “copresença radical” (SANTOS, 2014), ou, melhor dito, uma copresença radical subalterna para um caminho não abissal. A TCI “viaja extensivamente através do ‘outro lado do abismo epistêmico” (MOREIRA, 2017, p. 2). A TCI desafia o culto de livros (TSE TUNG, 2007, p. 45) e o jugo da escrita como condição *prima facere* para a legitimidade do que é conhecimento (SMITH, 1999). Nesse sentido, a TCI é uma visão ética; é o momento subalterno. TCI é a uma teoria das pessoas.

É um apelo claro contra a precariedade de qualquer posição teórica fixa. TIC é “não apenas invocação ou evocação, exemplifica como as ideias podem ser adicionadas, poderosamente, às fontes dos estudos de currículo, incluindo substancialmente as Obras” (SCHUBERT, 2017, p. 10), acima e além das tradições epistemológicas dominantes e contra dominantes ocidentais modernas eurocêntricas.

Uma teoria do currículo itinerante é inerentemente “uma esfoliação” (GIL, 1998, p. 127) metamorfose, um peitoril do luto infinito” (COUTO, 2008, p. 105), um anti e pós “mecanótico” (AL-L AHMAD, 1987, p.31) impulso que procurará criar “um pó, suave, manobrável e capaz de explodir homens sem matá-los, um pó que, em serviço vicioso, criará uma vida e dos homens que explodirão, nascem os homens infinitos que estão dentro dele” (COUTO, 2008, p. 68). A TCI é uma “nova forma de afirmação política fundamentada em visões *epistemológicas* globais e interesses a serem favorecidos e cursos de ação a serem seguidos que são sustentados na história dos povos” (POPKEWITZ, 1978, p. 28). Nesse sentido, um caminho teórico itinerante sem comportas pois, a melhor sentinela é sempre não ter comportas (COUTO, 2008). Ao fazê-lo, a teoria do currículo itinerante honra um legado de realizações e frustrações, entendendo que a desvinculação será sempre fazer teoria, uma teoria justa. Para des-

vincular e decolonizar, enquanto honra o legado do caminho crítico levando-o a um nível diferente, é também uma tentativa decolonial de fazer uma teoria crítica (KELLNER, 1989, p. 2). Ao fazê-lo, uma teoria do currículo itinerante repensa o utopismo. Embora “não se deva realizar a natureza da utopia” (SANTOS, 1995, p. 481), essa nova lógica precisa ser desligada da matriz da colonialidade e decolonizá-la também. A legitimidade utópica se apoia em uma “nova epistemologia e psicologia, que reside na arqueologia virtual do presente” (SANTOS, 1995, p. 481). Isso implica partir dos arcabouços utópicos tradicionais hegemônicos e contra-hegemônicos e engajar-se no que Boaventura de Sousa Santos (1995) define como “heterotopia”:

Em vez da invenção de um lugar em outro lugar ou em nenhum lugar, proponho um deslocamento radical dentro do mesmo lugar: o nosso. Da ortotopia à heretotopia, do centro à margem. O objetivo desse deslocamento é permitir uma visão telescópica do centro e uma visão microscópica do que o centro é levado a rejeitar, a fim de reproduzir a credibilidade como centro (SANTOS, 1995, p. 481).

Tal heterotopia é diferente. Implica em processos de desvinculação da colonialidade e da modernidade, decoloniza-a; ela responde ao desafio da modernidade de Jürgen Habermas (1981) como um projeto incompleto com o compromisso de decolonizá-lo. Ajuda a entender como é crucial questionar as verdadeiras cores epistemológicas de nossa batalha por uma educação e uma sociedade justas. Nossa tarefa é não “atirar no utópico” (SANTOS, 1995) ou a utopia que habita não apenas dentro de nós, mas também borbulha dos escombros da modernidade. Como estudiosos da educação, nossa tarefa é desvinculá-lo e decolonizá-lo, um compromisso crucial para uma crítica implacável de toda epistemologia existente, como condição *sine qua non* para uma teoria justa do currículo. Esta é nega-

velmente a melhor batalha que podemos nos empenhar para abrir o canhão ocidental eurocêntrico da democracia (SANTOS, 2007), e ao fazê-lo abrindo o caminho para uma sociedade não abissal e justa.

Referências

AHMAD, Aijaz (2008). *In Theory. Classes, Nations, Literatures*. London: Verso

Al-I-AHMAD, Jalal (1984). *Occidentosis. A Plague from the West*. Iran: Mizan Press.

AMIN, Samir (2009). *Eurocentrism. Modernity, Religion and Democracy. A Critique of Eurocentrism and Culturalism*. New York: Monthly Review Press.

AMIN, Samir (2008). *The World we Wish to See. Revolutionary Objectives in the Twenty-First Century*. New York: Monthly Review Press.

ANDERSON, Perry (1998). *The Origins of Postmodernity*. New York: VERSO.

ANDERSON, Perry (2003). *The Indian Ideology*. London: VERSO.

APPLE, Michael ; WEIS, Lois (Eds) (1983). *Ideology and the Practice of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.

ARATO, Andrew ; GEBHARDT, Eike (Eds) (1985). *The Essential Frankfurt School Reader*. New York: Continuum.

BATTISTE, Marie (2002). *Indigenous Knowledge and Pedagogy in the First Nations Education. A Literature Review with Recommendations*. Ottawa. Canada: Indian and Northern Affairs.

BAUMAN, Zygmunt (1998). *Globalization. The Human Consequences*. London: Blackwell Publishers.

BERARDI, 'Bifo', Franco (2012). *The Uprising. On Poetry and Finance*. Los Angeles: Semiotext(e).

BEST, Setevn ; KELLNER, Douglas (2001). *The Postmodern Turn. Science, Technology and Cultural Studies in the Third Millennium*. New York: The Guilford Press.

CARLSON, Dennis ; APPLE, Michael (1998). *Power, Knowledge, Pedagogy*. Boulder: Westview Press.

COUTO, Mia (2008). *Terra Sonambula*. Lisboa: Leya.

DARDER, Antonia (2011). *A Dissident Voice. Essays on Culture, Pedagogy and Power*. New York: Peter Lang.

DARDER, Antonia (2012). *Culture and Power in the Classroom. Educational Foundations for the Schooling of Bicultural Studies*. Boulder: Paradigm.

DARDER, Antonia; Mayo, Peter ; PARASKEVA, Joao (2016). The Internationalization of Critical Pedagogy. An Introduction. En Antonia Darder, Peter MAYO ; Joao Paraskeva (Eds), *International Critical Pedagogy Reader*. New York: Routledge, p. 1 – 14.

DARDER, Antonia ; TORRES, Rodolfo (2004). *After Race. Racism After Multiculturalism*. New York: New York University Press.

DEAN, Jodi (2017). The Actuality Of Revolution. *Socialist Register*, Vol. 53, pp. 1-24

DOLL, William (1993) Doll, W. (1993). *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.

DUSSEL, Enrique (2013). *Ethics of Liberation: In the Age of Globalization and Exclusion*. Edited by Alejandro Vallega. Traducido por Eduardo Mendieta, Nelson Maldonado-Torres, Yolanda Angulo y Camilo Pérez Bustillo. Durham: Duke University Press.

EAGLETON, Terry (1991). *Ideology: An Introduction*. London: Verso.

EAGLETON, Terry (2003). *After Theory*. New York: Basic Books.

ECO, Umberto (2017). *Como reconhecer o Fascismo. Da Diferença Entre Migrações e Emigrações*. Lisboa: Antropos.

ELLSWORTH, Elizabeth (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), p. 297–324.

FANON, Frantz (1963). *The Wretched of the Earth*. New York: Grove Press.

FANON, Frantz (1967) *Black Skin White Mask*. Grove Press.

FLANNERY, Kent ; MARCUS, Joyce (2012). *The Creation of Inequality: How Our Prehistoric Ancestors Set the Stage for Monarchy, Slavery, and Empire*. Cambridge: Harvard University Press.

FRASER, Nancy (1997). *Justice Interrupts. Critical Reflections on the Post-Socialist Condition*. New York: Routledge.

FRASER, Nancy (2003). Social Justice in the Age of Identity Politics. Redistribution, recognition and Participation. En Nancy Fraser ; Alex

Honneth. *Redistribution or Recognition? A Political – Philosophical Exchange*. New York: Verso, p.7 – 109.

FREIRE, Paulo (1990). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

GIL, José (1998). *Metamorphoses of the Body*. Minnesota: University of Minnesota Press.

GIL, José (2009). *Em Busca da Identidade. O Desnorte*. Lisboa: Relógio D'Água

GEISELBERGER, Heinrich (2017). *O Grande Retrocesso. Um Debate Internacional sobre as Grandes Questões do Nosso Tempo*. Lisboa: Objectiva.

GIROUX, Henry (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.

GIROUX, Henry (1992). *Border Crossings*. New York: Routledge.

GIROUX, Henry (1996). Towards a Postmodern Pedagogy. En L. Cahoone (Ed), *From Modernism to Postmodernism. An Anthology*. Oxford: Blackwell Publishers, pp. 687–697, p., 691.

GIROUX, Henry (2011). *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum.

GRAMSCI, Antonio (1971). *Antonio Gramsci: Selections from the Prison Notebooks*. Edited by Q. Hoare ; G. SMITH. New York: International Publishers.

GROSGOUEL, Ramón (2010). Epistemic Islamophobia. Colonial Social Sciences. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, VIII, 2, p. 29 -39.

GROSGOUEL, Ramón (2011). Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality. *Transmodernity. Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1 (1), p.1-38.

HABERMAS, Jürgen (1981). Modernity versus Postmodernity. *New German Critique*, 22, p. 3 -14

HALL, Ian (2017) Narendra Modi and India's Normative Power. *International Affairs*, 23 (1), pp., 113 – 131.

HARDING, Sandra (2008). *Sciences from Bellow. Feminisms, Postcolonialities and Modernities*. Durham: Duke University Press.

HARVEY, David (2016). *Senior Loeb Scholar Lecture*. Harvard University. Graduate School of Design. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=pm_UgX--ef8;t=927s

HELD, David (1980) Introduction to Critical Theory. From Horkheimer to Habermas. Berkeley: University of California Press.

HORKHEIMER, Max (1989). *Critical Theory*. New York: Continuum

JAMESON, Frederic (1984). *Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke University Press.

JAMESON, Frederic (1991). *Postmodernism or the Cultural Logic of Capitalism*. Durham: Duke University Press

JAMESON, Frederic (2014). *The American Utopia*. Graduate Center, CUNY, November 2017, Recuperado de www.youtube.com/watch?v=MNVKoX40ZAo;t=837s

JAMESON, Frederic (2016). *American Utopia. Dual Power and the Universal Army*. New York: Verso.

JESSOP, Bob (2017). The Organic Crisis of the British State: Putting Brexit in its Place. *Globalizations*, 14 (1), p.133 – 141.

JONES, Huw (2013). Theory, History, Context. En Simon Malpas ; Paul Wake (Eds), *The Routledge Companion to Critical and Cultural Theory*. New York: Routledge, p. 3 – 11.

KANE, Cheikh Hamidou (1997). Education and an Instrument of Cultural Defoliation. En Majid Rahema ; Victoria Bawtree (Eds), *The Post-Development Reader*. London: ZED Books, p. 154 – 156

KELLNER, Douglas (1989). *Critical Theory, Marxism and Modernity*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

KLEIN, Naomi (2017). No podemos ganar a los nacionalistas siendo mejores nacionalistas que ellos. *El Diario.es*. Recuperado de Nov. 2017 www.eldiario.es

KLIEBARD, Herbert (1995). *The Struggle for the American Curriculum: 1893–1958*. New York: Routledge.

KRASTEV, Ivan (2017). Futuros Maioritarios. En Heinrich Ginselberger (Ed.) (2017), *O Grande Retrocesso. Um Debate Internacional sobre as Grandes Questoes do Nosso Tempo*. Lisboa: Objectiva, p. 119 – 135.

LACLAU, Ernesto (2005). Populism: What's in a Name? En Francisco Panizza (Ed), *Populism and the Mirror of Democracy*. New York: VERSO, p. 32 – 49.

FRANCA, Lingua (2000). *The Soal Hoax. The Sham that Shook the Academy*. Lincoln: University of Nebraska Press.

LISTON, D. ; ZEICHNER, K. (1987). Critical Pedagogy and Teacher Education. *Journal of Education*, 169, p. 117–37.

LUKÁCS, György (2009). *Lenin: A Study in the Unity of His Thought*. London: Verso.

LUKÁCS, György (2011). Life and Work. En Francis Mulhern (Ed), *Lives on the Left. A Group Portrait*. London: Verso, p. 3 – 13.

LYOTARD, Jean Francois (1984). *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Minnesota: University of Minnesota Press.

LYOTARD, Jean Francois (1993). *The Postmodern Explained*. Minnesota: University of Minnesota Press.

MACEDO, Donaldo (2000). *Chomsky on Miseducation*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers.

MALDONADO-TORRES, Nelson (2003). Imperio y Colonialidad del Ser. Paper presented at the *Annual Meeting of the Latin American Studies Association* in Dallas, Texas, March 29, p. 1 – 24.

MALDONADO-TORRES, Nelson (2008). *Against War: Views from the Underside of Modernity*. Durham: Duke University Press.

MARX, Karl ; ENGELS, Fredrick (2012). *The Communist Manifesto. A Modern Edition*. New York: Verso.

MCCARTHY, Cameron (1988). *The Uses of Culture*. New York: Routledge.

MEMMI, ALBERT (1981) *The Colonizer and the Colonized*. Boston: Beacon Press.

MENNELL, Stephen (2009). Globalization and Americanization. En Bryan Turner (Ed.), *The Routledge international handbook of globalization studies*. New York: Routledge, p. 554 – 568

MILANOVIC, Branko; LINDERT, Peter ; WILLIAMSON, Davis (2007). Measuring Ancient Inequality. *National Bureau of Economic Research*, Working Paper N w13550, Recuperado de Feb 2016. Recuperado de www.nber.org

MIGNOLO, Walter (2004). Globalization, Civilization Processes and the Relocation of Cultures. En Frederic Jameson ; Masao Miyoshi (Eds), *The Cultures of Globalization*. Durham: Duke University Press, p. 32 – 53.

MOUFFE, Chantal (2005). ‘The End of Poltics’ and the Challenge of Right Wing Populism. En Francisco Panizza (Ed), *Populism and the Mirror of Democracy*. New York: VERSO, p. 50 – 71.

MUTHU, Sankar (2003). *Enlightenment against Empire*. Princeton: Princeton University Press.

ONDJAKI (1992). A Utopia é um Lugar Perto da Linha do Horizonte. In Pepetela *A Geração da Utopia*. Lisboa: Leya, p. 9- 14

PANIZZA,, Francisco (2005). Introduction. Populism and the Mirror of Democracy. En Francisco Panizza (Ed), *Populism and the Mirror of Democracy*. New York: Verso, p. 1 – 31.

PARASKEVA, João (2007a). *Ideologia, Cultura e Currículo*. Lisboa: Didatica Editora.

PARASKEVA, João (2007b). Continuidades e Descontinuidades e Silêncios. Por uma Desterritorialização da Teoria Curricular. *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, (ANPEd), Brasil: Caxambu,.

PARASKEVA, João (2011a). *Conflicts Curriculum Theory*. Challenging Hegemonic Epistemologies. New York: Palgrave

PARASKEVA, João (2011b). *Nova Teoria Curricular*. Lisboa: Edicoes Pedagogo

PARASKEVA, Joao (2013). Schools Rituals as Counter Hegemonic Performance. *Policy Futures in Education*, 11 (4), p. 484 – 493.

PARASKEVA, João (2014). *Conflicts Curriculum Theory*. Challenging Hegemonic Epistemologies. New York: Palgrave (upgrade paper back edition).

PARASKEVA, João (2016a). *Curriculum Epistemicides*. New York: Routledge.

PARASKEVA, João (2016b). The Curriculum: Whose Internationalization? En João Paraskeva (Ed), *Curriculum: Whose Internationalization*. New York: Peter Lang, pp., 1- 10

PARASKEVA, João (2016c) Opening Up Curriculum Canon to Democratize Democracy. En João Paraskeva ; Sherly Steingerg (Eds), *Curriculum: Decanonizing the Field*. New York: Peter Lang, p. 3 – 38.

PARASKEVA, João (2016d). Brutti, Sporchi and Cattivi. Towards a Non-Abyssal Curriculum. *Revista Tempos e Espacos em Educacao*, 9 (18) p. 75 – 90.

PARASKEVA, João (2017). *Towards a Just Curriculum Theory. The Epistemicide*. New York: Routledge.

PARASKEVA, João ; TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2012). Poring Old Wine into New Ideological Bottles: Globalisms and the Rebooting of Mankinds Revolution. En João PARASKEVA ; Jurjo Torres Santome (Eds), *Globalisms and Power. Iberian Educational and Curriculum Policies*. New York: Peter Lang, p. vii – xxii.

PARIS, Jeffrey (2002). The End of Utopia. *Peace Review*, 12 (2) p. 175 – 181.

PEDRONI, Thomas (2002). *Can Post Structuralism and Neo-Marxist Approaches be Joined? Building Compositive Approaches in Critical Educational Theory and Research*. Unpublished Paper, p. 2- 6.

PEPETELA (1992). *A Geração da Utopia*. Lisboa: Leya.

PESSOA, Fernando (2006). *Textos Filosóficos*, Volume II. Lisboa: Nova Ática.

PINAR, William (2004). *What is Curriculum Theory?* Mawah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

PINAR, William, REYNOLDS, William SLATTERY, Patrick ; TAUBMAN, Peter (1995). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.

POPKEWITZ, Thomas (1978). The Structure of Scientific Revolution. Values and Visions of a Social Order. *Theory and Research in Social Education*, 11 (9), p. 20 – 39.

PORTA, Donatella Della (2014). Política Progressista e Políticas Regressiva no Neoliberalismo Tardio. En Heinrich Ginselberger (Ed.) (2017), *O Grande Retrocesso. Um Debate International sobre as Grandes Questoes do Nosso Tempo*. Lisboa: Objectiva, p. 63-81.

POSTER, Mark (1989). *Critical Theory and Poststructuralism. In Search of a Context*. Ithaca: Cornell University Press.

QUIJANO, Aibal (1992). Colonialidad y Modernidad-Racionalidad. En H. Bonilla (org), *Los Conquistadores*. Bogota: Tercer Mundo, p. 437 – 447.

QUIJANO, Anibal (2000). Colonialidad del poder y clasificación Social. *Journal of World Systems Research*, 6 (2), p. 342 – 386.

SARAMAGO, José (2009). *Death with Interruptions*. Orlando; Houghton ; Mifflin Harcourt Publishing.

SCHUBERT, William (1980). *Curriculum Books; The First Eighty Years*. Landham: University Press of America.

SHARI'ATI, Ali (1980). *Marxism and other Western Fallacies. An Islamic Critique*. Leicestershire: Islamic Foundation Press

SLOTERDIJK, Pater (1988). *The Critique of Cynical Reason*. Minnesota: University of Minnesota Press.

SMITH, Alexandrer (2017). School District Votes To Bring Back Paddling For Disobedient Students. Do You Support This? American Web Media. Recuperado de Nov 27, 2017 americanoverlook.com/school-district-votes-to-bring-back-paddling-for-disobedient-students-do-you-support-this-3

SMITH, Linda (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books.

SOKAL, Alan (1996a). A Physicist Experiments With Cultural Studies. *Lingua Franca*, May/June. Recuperado de linguafranca.mirror.theinfo.org

Sokal, Alan (1996b). The Sokal Hoax a Forum. *Lingua Franca*, July/Aug. Recuperado de linguafranca.mirror.theinfo.org

SANTOS, Boaventura (1995). *Towards a New Commons Sense*. New York: Routledge.

SANTOS, Boaventura (1997). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento.

SANTOS, Boaventura (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, Junho, p. 197 – 215.

SANTOS, Boaventura (2004). *A Gramática do Tempo*. Porto: Afrontamento;

SANTOS, Boaventura (2005). *Democratizing Democracy. Beyond the Liberal Democratic Cannon*. London: Verso.

SANTOS, Boaventura (2007a). *Another Knowledge is Possible*. London: Verso.

SANTOS, Boaventura (2007b). Beyond abyssal thinking. From global lines to ecologies of knowledges, *Review*, XXX (1), p. 45 – 89.

SANTOS, Boaventura (2009). If God Were a Human Rights Activist: Human Rights and the Challenge of Political Theologies. Is Humanity Enough? The Secular Theology of Human Rights, 1, *Law, Social Justice and Global Development*. Recuperado de www.go.warwick.ac.uk/elj/lgd/2009_1/santos

SANTOS, Boaventura (2014). *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. Boulder: Paradigm.

SANTOS, Boaventura; Nunes, J.; Meneses, Maria (2007). Open Up the Canon of Knowledge and Recognition of Difference. En B. SANTOS (Ed), *Another Knowledge is Possible*. London: Verso, p. ix–lxii.

SHARI' ATI (1980) *Marxism and Other Western Fallacies. An Islamic Critique*. NY: Islamic Foundation Press.

STEGER, Manfred (2002). *Globalism: The new market ideology*. Lanham, MD: Rowman ; Littlefield.

STEGER, Manfred (2005). *Globalism: Market ideology meets terrorism*. Lanham, MD: Rowman ; Littlefield.

STEGER, Manfred (2009). Political Ideologies and Social Imaginaries in a Global Age. *Global Justice: Theory and Practice Rhetoric*, 29(2), p.1–17.

STRANGE, Susan (1996). *The retreat of the state: The definition of power in the world economy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

STREECK, Wolfgang (2014). How will Capitalism End? *New Left Review*, 87, p. 35 – 64.

THERNBORN, Göran (2010). *From Marxism to Post-Marxism?* London: Verso.

TIBEBU, Teshale (2011). *Hegel and the Third World*. New York: Syracuse University Press.

TODOROVA, Maria (1997). *Imagining the Balkans*. Oxford: Oxford University Press.

VAROUFAKIS, Yanis (2011). *The Global Minotaur: America, the true origins of the financial crisis and the future of the world economy*. London: Zed Books.

WALSH, Catherine (2012). 'Other' Knowledges, 'Other' Critiques Reflections on the Politics and Practices of Philosophy and Decoloniality in the Other America. *Transmodernity. Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1 (3), p. 11–27.

WATKINS, William (2001). *The White Architects of Black Education*. New York: Teachers College Press.

WEXLER, Philip. (1976). *The Sociology of Education: Beyond Inequality*. Indianapolis: The Bobbs-Merrill.

WEXLER, Philip (1987). *Social Analysis of Culture. After the New Sociology*. Boston: Routledge ; Kegan and Paul.

WOLF, Naomi (2007). *The End of America: Letter of Warning to a Young Patriot*. White River: Chelsea Green Publishing Company.

ŽIŽEK, Slavoj (2008). Tolerance as an ideological category. *Critical Inquiry*, 34, p. 660–682.

Recebido: 05/03/2019

Aceito: 30/03/2019

EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS ÚLTIMOS 20 ANOS: CONQUISTAS, RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS

LUCINETE GADELHA DA COSTA

Professora da Universidade Federal do Estado do Amazonas – UEA, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ensino de Ciências na Amazônia. Líder do grupo de estudo e pesquisa em Formação de Professores para a Educação em Ciências na Amazônia (GEPEC/UEA)
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2433-123X>

ANA CLÁUDIA DA SILVA RODRIGUES

Professora do Departamento de Fundamentação da Educação, Centro de Educação, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Líder do grupo de Pesquisa Currículo Práticas Educativas.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6621-1861>

LUCIELIO MARINHO DA COSTA

– Professor do Departamento de Fundamentação da Educação. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Integrante do Grupo de Estudos Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo – PPGE/UFPB; Currículo e Práticas Educativas – UFPB.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5872-4349>

RESUMO

A luta dos últimos 20 anos por uma educação destinada aos povos do campo no Brasil constitui o objeto de estudo deste artigo. As questões de pesquisa foram: Quais políticas públicas se estabeleceram no Brasil para a educação do campo? Como os movimentos sociais populares do campo contribuíram para a instituição do debate sobre a escola do campo? Que avanços, retrocessos e resistências para a consecução de uma educação democrática se instauraram? O objetivo consistiu em analisar como os movimentos sociais populares do campo impulsionaram as discussões de políticas públicas destinadas às escolas do campo, no referido período. Os procedimentos metodológicos foram organizados a partir da abordagem qualitativa, o tipo de estudo é bibliográfico e documental. Os achados da pesquisa foram analisados numa perspectiva dialética. As reflexões resultantes indicam a construção de ações em prol da educação do campo na agenda governamental no período de 1998 a 2016, com conquistas legais significativas, resultantes de embates entre os movimentos sociais e o governo federal. Após afastamento da presidente da República, Dilma Rousseff, 2016 a 2018, estabelece-se um período de latência que propicia a nova estrutura da educação no Brasil, efetivada

através do Decreto nº 9.665, de 02 de janeiro de 2019, que excluiu a Secretaria da Educação do Campo da estrutura governamental, denotando a necessidade de novos estudos para verificação das consequências desta ação.

Palavras-chave: Educação do campo. Políticas públicas. Educação democrática.

EDUCATION OF THE FIELD IN THE LAST 20 YEARS: ACHIEVEMENTS, SETBACKS AND RESISTANCE

ABSTRACT

The struggle of the last 20 years for an education aimed at rural peoples in Brazil constitutes the study object of this article. The research questions were: what public policies were established in Brazil for rural education? How did the peasant social movements contribute to the institution of the debate on the peasant school? What advances, setbacks and resistances for the achievement of a democratic education have been established? The objective was to analyze how peasant social movements stimulated discussions of public policies aimed at the rural schools in the period. The methodological procedures were organized from the qualitative approach, the type of study is bibliographic and documentary. The research findings were analyzed in a dialectical perspective. The resulting reflections indicate the construction of actions for the education of the field in the governmental agenda from 1998 to 2016, with significant legal achievements resulting from clashes between the social movements and the federal government. After the removal of the president, Dilma Rousseff, 2016 to 2018, a latency period is established that provides the new structure of education in Brazil, implemented through Decree n. 9,665 of January 2, 2019, which excluded the Secretariat of Field Education from the governmental structure, denoting the need for further studies to verify the consequences of this action.

Keywords: Education of the field. Public policy. Democratic education.

EDUCACIÓN DEL CAMPO EN LOS ÚLTIMOS 20 AÑOS: CONQUISTAS, RETROCESOS Y RESISTENCIAS

RESUMEN

La lucha de los últimos 20 años por una educación destinada a los pueblos del campo en Brasil constituye el objeto de estudio de este artículo. Las cuestiones de investigación fueron: ¿qué políticas públicas se establecieron en Brasil para la educación del campo? ¿Cómo los movimientos sociales populares del campo contribuyeron a la institución del debate sobre la escuela del campo? ¿Qué avances, retrocesos y resistencias para la consecución de una educación democrática se instauraron? El objetivo consistió en analizar cómo los movimientos sociales populares del campo impulsaron las discusiones de políticas públicas destinadas a las escuelas del campo, en el referido período. Los procedimientos metodológicos se organizaron a partir del enfoque cualitativo, el tipo de estudio es bibliográfico y documental. Los hallazgos de la investigación fueron analizados en una perspectiva dialéctica. Las reflexiones resultantes indican la construcción de acciones en pro de la educación del campo en la agenda gubernamental en el período de 1998 a 2016, con logros legales significativos, resultantes de embates entre los movimientos sociales y el Gobierno Federal. Después de la expulsión de la presidenta de la República, Dilma Rousseff, 2016 a 2018, se establece un período de latencia que propicia la nueva estructura de la educación en Brasil, efectuada a través del Decreto n° 9.665, de 02 de enero de 2019, que excluyó a la Secretaría de Educación del Campo de la estructura gubernamental, denotando la necesidad de nuevos estudios para verificar las consecuencias de esta acción.

Palabras clave: Educación del campo. Políticas públicas. Educación democrática.

Introdução

Pensar a organização da educação não hegemônica, considerando a ação democrática participativa, alicerçada na atuação de movimentos e organizações sociais populares, para uma parcela da população que reside na zona rural do Brasil, durante um período de 20 anos, constituiu-se no objeto de estudo deste texto.

As motivações de pesquisa surgiram a partir das tentativas de invisibilidade, descaracterização e ocultação da atuação de movimentos e organizações sociais na formulação e implementação de políticas públicas para a educação do campo, por grupos políticos que ascenderam ao poder nas últimas eleições no Brasil. As questões que direcionaram a pesquisa foram: Quais políticas públicas se estabeleceram no Brasil para a educação do campo? Como os movimentos sociais populares do campo contribuíram para a instituição do debate sobre a escola campesina? Que avanços, retrocessos e resistências para a consecução de uma educação democrática participativa se instauraram?

O objetivo consistiu em analisar como os movimentos sociais populares do campo impulsionaram as discussões de políticas públicas, destinadas às escolas do campo. O foco foram os programas institucionais do governo federal, implementados e executados em parceria com instituições públicas, cujas ações foram voltadas para ofertar cursos de educação básica (alfabetização, ensinos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação (especialização e mestrado, para jovens e adultos de assentamentos de todas as regiões do país.

O aporte teórico utilizado para discutir os achados da pesquisa foram Santos, B. (2003, 2005), que estuda a categoria Democracia Participativa; Caldart (2000a, 2004a, 2005), que apresenta os princípios constitutivos dos projetos de educação para as escolas do campo; Arroyo (2012), que trata dos novos sujeitos que vivem no espaço geográfico campesino e suas novas identidades e Ball e Bowe (1992) e Ball (1994), que propuseram a análise de políticas a partir do que denominou de Ciclo Contínuo de Políticas – que é composto por cinco contextos: Influência, Produção de Texto, Prática, Efeitos/ Resultados e Estratégia Política. Neste texto abordaremos, princi-

palmente, o contexto de influência que nos ajuda a refletir sobre as incursões dos movimentos sociais populares do campo na produção de políticas para a educação nesses espaços.

Não se compreende políticas educacionais distantes das pessoas que as atuam, através de um processo de interpretação e tradução para colocá-las em ação, uma vez que estas políticas são resultado de processos históricos de constituição de sujeitos, responsáveis por sua criação em momentos históricos distintos, que serão posteriormente “recriadas” em outros espaços, por outros sujeitos, em outras realidades.

Existe uma necessidade de analisar políticas educacionais “considerando que estas se encontram permeadas por discursos oficiais e não oficiais, advindos daqueles que vivenciam as políticas, mas que nem sempre conseguem ter voz”. As disputas e interesses entre os formuladores da política são postos no “Contexto da Produção de Texto”, por representar também o momento em que essas políticas são formuladas. De acordo com Mainardes (2007, p. 105), “é importante salientar nesta análise que ‘texto’ nem sempre se refere a um documento escrito, mas ao formato que a política foi tomando no decorrer do tempo”.

Em muitos escritos sobre política educacional, frequentemente não se dá valor ao significado de política e/ou é definida superficialmente como em uma tentativa de “resolver um problema”. Geralmente, essa resolução de problema é feita por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática (BALL, 1992, p. 13).

Por isso, o “ciclo de políticas” preenche o espaço que existia ao se tentar analisar políticas como algo estático, visto que oferece uma estrutura conceitual para compreendermos que percursos foram construídos durante o processo de formulação, as compreensões e

novos significados de sua implantação, os efeitos e as consequências para os sujeitos envolvidos na política, ou seja, não ignoram as disputas e os embates durante o processo de elaboração e atuação da política.

Enfatiza-se que o “Contexto de Influência”, indicado por Ball (1992), independe das formas de governo instituídas nos países e para a formulação de políticas. Mainardes (2007, p. 27) expõe a “natureza complexa e controversa da política educacional, enfatizam os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas em nível local”, indicando “a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais”.

Neste aspecto compreende-se a política enquanto uma trajetória em relação ao contexto histórico, social e cultural. Não se reduz a algo estático, mas que tem caráter dinâmico, movimenta-se, interpreta, reinventa, interfere, infere, produz ações, sujeitos, atos, identidades. Agir na produção de políticas é dar sentido, ter sentido, criar sentidos. Por isso, a importância de se compreender que sujeitos/atores/organizações/movimentos contribuíram para a produção de políticas e programas para a educação do campo em um contexto considerado democrático participativo.

Para Santos, B. (2003, p. 50), as concepções alternativas não-hegemônicas de democracia surgiram após a segunda metade do século XX e buscaram entender a “democracia como forma de aperfeiçoamento da convivência humana”. Para o autor, discutir este conceito de democracia consiste em compreendê-la como “formasócio-histórica” que não é determinada por quaisquer tipos de leis naturais.

Santos, B. (2003) destaca ainda que práticas democráticas participativas ampliam o horizonte para experiências de emancipação social, visto que proporcionam que grupos sociais tomem parte e colaborem com a produção de políticas e programas que respondam

às demandas de parcelas da população que estão à margem da sociedade ou são segregadas localmente.

Nosso interesse residiu nas conexões entre os movimentos e organizações sociais e a elaboração de políticas e programas educacionais, a partir da atuação de sujeitos que compreendiam o processo democrático e disputavam o significado da democracia como práticas políticas de reconhecimento da diferença, especialmente no início do século XXI, quando o Brasil passou a ser governado por Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014; 1015-abril de 2016¹), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT).

Esse processo de disputa que se instaurou no país, entre os grupos e movimentos sociais organizados e o Estado resultou em uma inclusão de políticas e programas para atender a uma parcela da população que teve, até aquele período, seus direitos sociais e políticos negados. Neste texto discutiremos a compreensão de democracia participativa (SANTOS, B., 2003) e, através das seções sobre “As políticas e programas para educação do campo nos últimos 20 anos”, “Movimentos Sociais: tecendo leituras sobre sua atuação” e “Retrocessos e Resistências: novos espaços de aprendizagens” como direcionadoras das respostas às questões problemas formuladas.

Movimentos sociais: tecendo leituras sobre a atuação dos movimentos populares do campo no direcionamento de políticas públicas

Apesar da forte influência do Estado e sua aparente finalidade de manutenção da marginalização da educação rural ao longo do

¹ No dia 17 de abril de 2016 o Parlamento brasileiro aprovou, por 367 votos favoráveis e 137 contra, a instalação de um processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), eleita por mais 54 milhões de votos, dando posse a Michel Temer, então Vice-Presidente, para governar o país. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_presidentes_do_Brasil.

processo de escolarização no Brasil, constatam-se ao longo da história movimentos contra-hegemônicos que foram responsáveis por organizar as demandas dessa população e reivindicar uma educação contextualizada que observasse os contextos locais e valorizassem a cultura camponesa.

Faz-se necessário enfatizar que os movimentos sociais populares denunciaram e continuam denunciando o caráter excludente da educação e, por meio de processos de resistência, lutam pelo resgate de um espaço escolar que, de fato, seja emancipador.

Para que se construa esta possibilidade é necessário que se realize uma prática voltada para os interesses das camadas populares, uma vez que não devemos conceber a escola fora do contexto social e histórico. A escola pode se constituir em instrumento de dominação, como também, em espaço de luta por meio dos sujeitos que dela fazem parte, assumindo-se como espaço a serviço dos interesses dos trabalhadores.

É nesse sentido que movimentos sociais de reivindicação de uma educação popular do campo vão se constituindo, em um cenário paradoxal de educação rural, que oferece uma educação de caráter assistencialista, enquanto pretende despolitizar os povos do campo a partir de uma perspectiva de manutenção dos interesses dominantes.

Os movimentos sociais populares caracterizam-se como espaço coletivo, em que se organizam para reivindicar e efetivar seus interesses e analisar que enquanto espaços de socialização política, os movimentos permitem aos trabalhadores o aprendizado prático de como unir, organizar, negociar e lutar e partem em direção à formação da identidade social.

Os movimentos sociais de caráter popular, cuja prática, segundo Calado (2007, p. 99) vislumbra o “[...] compromisso com a

construção de uma sociabilidade alternativa ao modelo capitalista de organização social”. De modo geral, esses movimentos sociais têm em comum a luta por mudanças sociais que decorrem das contradições que se evidenciam na sociedade em seus aspectos econômicos, políticos e culturais.

Segundo Ribeiro (2010, p. 29), são “[...] os movimentos sociais populares, os portadores do novo, do projeto popular de sociedade e de educação [...]”. Nesse sentido, novas condições de dignidade e de justiça social, de transformação da ordem vigente, de respeito à dignidade humana dos desiguais são postas como legítimas nos processos reivindicatórios que precisam ser renovados e reorganizados, em diferentes contextos históricos.

Nesta perspectiva, diversos são os movimentos sociais que se empenharam e se empenham na busca da valorização das culturas diferenciadas (negros, indígenas, ribeirinhos, pescadores, agricultores etc.), dentre eles se destaca o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que luta há bastante tempo por direito à terra e a uma educação que atenda a diferentes realidades dos povos do campo, das florestas e das águas.

No Brasil há uma diversidade cultural com cidades e comunidades em contextos rurais, cada localidade possui costumes e cultura diferente e enfrentam dificuldades peculiares, como por exemplo, a enchente dos rios, vazantes, verão severo etc. Também podemos citar o calendário específico de cada localidade (época da colheita, produção, pescas, crença etc.). Ao pensarmos em diferentes realidades vem à tona a necessidade de uma educação contextualizada como parte das necessidades específicas dos povos dos diferentes campos.

Neste contexto os movimentos sociais populares do campo se originam dos conflitos em torno da luta por terra, mas também se

rebelam contra as relações sociais de produção marcadas pela exploração, pela dominação e degradação da pessoa humana, como a escravidão, contra a negação da cidadania, pelos direitos sociais e trabalhistas, pelo reconhecimento das diferentes culturas e avançam na luta em prol de políticas públicas e de ações afirmativas que atendem aos interesses da classe trabalhadora.

Os movimentos sociais populares do campo têm como foco principal de reivindicação pela Reforma Agrária, entendida como uma das bases para a construção de um novo projeto de sociedade que questiona o latifúndio brasileiro e busca melhores condições de vida para os camponeses.

Os movimentos em prol da educação sempre estiveram trilhando caminhos com algumas divergências referentes ao movimento pela transformação social, ou seja, formar cidadão do campo, tentando mostrar sua realidade sociocultural. São lutas pelo acesso à terra e por uma educação de que pudessem desfrutar, ao longo desse processo, conquistas no campo das políticas públicas.

Mais do que uma realidade diferente do modo de vida urbana, o campo é um espaço de existência social de vida que expressa todas as realizações materiais e não materiais da totalidade social. Verifica-se que as pessoas do campo não eram valorizadas e sempre foram considerados sem cultura, sem educação e, pior do que isso, era como se servissem, apenas, para o trabalho no campo. Tais condições históricas colaboraram para emergir a luta pela terra no interior do movimento, bem como sua luta pelo acesso à educação pública que, para os movimentos sociais populares do campo representa um movimento em prol da educação do/no campo das águas e das florestas.

Na década de 1990, destaca-se um esforço político organizativo, numa conjugação de forças de diferentes movimentos sociais

do campo que começaram a construir o Movimento por uma Educação de Campo, por entender que o modelo de educação e a escola rural não contribuíam com o projeto de campo que os camponeses pretendiam.

O Movimento por uma Educação do Campo defende um projeto de educação fundamentado na tradição da Educação Popular e como um conjunto estruturado de princípios, conceitos e práticas, trazendo um sentido claro de crítica ao sistema capitalista que controla os meios de produção e captura as sociabilidades que sustentam as comunidades tradicionais (ESMERALDO; MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2017).

Esse movimento tem como marcos de referência o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERRA), realizado no ano de 1997, na cidade de Brasília/Distrito Federal e a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada no ano de 1998, na cidade de Luziânia, no estado de Goiás, ambos protagonizados pelos movimentos sociais do campo.

A Educação do Campo considera os modos de produção da vida, a cultura, as características, as necessidades dos que vivem no campo. Portanto, é impossível pensar na Educação do Campo sem referi-la aos sujeitos concretos, históricos, à infância, à adolescência, à juventude, aos adultos que vivem e se constituem enquanto humanos, na luta para garantir a vida, através do acesso à terra.

Pode-se dizer que a luta pela educação do campo não é uma questão local ou regional, ela é abrangente. Quando falamos em Educação do campo, estamos falando de uma educação que foi forjada nas lutas dos movimentos sociais populares por políticas públicas, na luta por direitos para que possam ter condições de vida digna em seus territórios com moradia digna, educação, segurança, saúde, trabalho entre outros. Segundo Souza (2006) a educação do campo

é um território de conhecimento que está sendo construído para que se possa compreender o mundo desde suas raízes.

A Educação do Campo é uma construção de um novo conceito de educação, relaciona o conhecimento, a cultura e os saberes com uma linguagem contextualizada, formando sujeitos críticos e transformadores de sua realidade. Fernandes e Molina (2004) afirmam que a Educação do Campo pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, que trazem suas particularidades na organização do trabalho em suas diversas atividades econômicas; no espaço geográfico que revela a identidade territorial na organização política e de suas identidades culturais, bem como os seus conflitos trazidos nas lutas de resistências e de afirmação de diversidades.

A Educação do Campo busca valorizar o direito e a identidade do homem do campo, pois o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive, o povo tem direito a uma educação pensada vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

As políticas e programas para educação do campo

Nesta seção apresentaremos as políticas e programas iniciados durante o período do governo conhecido como de esquerda no Brasil. Esse processo político para Ball e Bowe (1992) faz parte de um ciclo constituído pelo que denominam de arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política de uso. Para os autores a “política proposta” se refere à política oficial relacionada às intenções do governo, de políticos responsáveis pela elaboração da política, de estudiosos e pesquisadores que influenciam com seus estudos os discursos produzidos, as escolas e autoridades locais de onde a política emerge. A “política de fato” se caracteriza pelos textos políticos que darão forma e serão responsáveis por colocar na prática a po-

lítica. E a “política em uso” se refere aos discursos e às práticas que se originam quando os profissionais que atuam no nível da prática começam a lidar com os textos políticos.

Ball e Bowe (1992) não compreendem este processo como estático, pois se inter-relacionam e não são lineares. Os contextos apresentam arenas, embates e têm grupos de interesses, por isso se denominam de arenas de disputas, pois através de disputas, embates e conflitos direcionarão a formação da política e consequente produção do texto político. Para Mainardes (2007),

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência.

É justamente nesse momento, de construção dos textos políticos, que abordaremos a influência dos movimentos sociais populares do campo nas políticas criadas para a população do campo. A arena política nesse período foi caracterizada, principalmente, pela disputa de dois modelos de educação: um com perspectivas neoliberais voltadas para o agronegócio e o outro o modelo agroecológico de respeito à diversidade e à formação humana. Registramos que não aprofundaremos as disputas desta arena que reverberaram

em políticas curriculares de caráter avaliativo. Mas, destacaremos como foi possível incluir, na produção dos textos políticos, princípios norteadores defendidos pelos movimentos sociais populares do campo.

Inicialmente esclarecemos que a Educação do Campo traz à tona a necessidade de uma educação que supere a dicotomia entre rural e urbano. No entanto, fica evidente a histórica ausência de políticas públicas que considerem, na sua formulação e atuação, as diferenças entre campo e cidade, no sentido de que a vida em ambos os meios se tece de maneira distinta e que políticas “universalistas”, baseadas em um parâmetro único (e geralmente urbanizado), que não se aproxima das necessidades, potenciais saberes e desejos dos que vivem no campo, acabam por reproduzir a desigualdade e a exclusão social, distanciando cada vez mais os sujeitos do campo do exercício de sua cidadania. Uma educação que afirme relações de pertença ao mesmo tempo diferenciadas e abertas para o mundo. “[...] pertencer significa se reconhecer como integrante de uma comunidade e um sentimento que move os sujeitos a defender as suas ideias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração” (BRASIL, 2002, p. 36).

Essas características são contempladas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), que norteia o funcionamento das escolas nesse contexto, trazendo uma nova forma de pensar a escola do campo como construtora de um projeto político e pedagógico na relação com um projeto de desenvolvimento para o país.

A proposta da escola no campo está atrelada à concepção camponesa em relação à terra, ao trabalho e à cultura com respeito aos seus tempos diferenciados diretamente ligados a valores de vida, memória, cultura de um povo. As suas inquietações e conflitos emer-

gem num processo dinâmico, de recriação, fazem parte de um contexto que engloba a sociedade, sua organização, sua estrutura, sua cultura e história. Desse modo, a educação está ligada a esse contexto e ao mundo de cultura que orienta um modelo homem/mulher que se pretende formar para responder aos desafios da sociedade.

Essa questão é retomada por Arroyo (2004) quando reflete acerca das práticas educativas na relação do particular com o universal, destacando que defender o específico do campo não significa desarticulá-lo do geral. Enquanto sujeitos, somos únicos, e a formação da classe trabalhadora do campo tem suas especificidades.

Nesse sentido, os movimentos sociais do campo não negam o construído no campo educacional, eles o reconstróem em uma diferente concepção, gerando uma nova perspectiva educacional, que vai muito além do aspecto de caráter pedagógico e não separa os três elementos fundamentais que são: campo, concepção de educação e políticas públicas.

Para Arroyo (2004, p. 97), “o reconhecimento dessa nova dinâmica humana que se revela no campo poderá ser o alicerce de nossas políticas educativas”. É preciso trazer para a escola a concreticidade das condições específicas do universo rural, da vida camponesa, entendendo esse conhecimento, valorizando o homem do campo e sua cultura, pois esta precisa ser estudada e contextualizada. Entendemos que o desafio da educação do campo é o de contribuir para a formação de sujeitos comprometidos com práticas sociais éticas, possibilitando o estabelecimento de novas formas de relações que se baseiem em valores humanos tais como a solidariedade, o respeito mútuo e a honestidade.

Na década de 90, a luta por uma Educação no e do Campo foi travada pelos educadores ligados aos movimentos sociais populares do campo que, num processo de resistência, construíram experiên-

cias, assumindo um compromisso na definição de uma política de Educação Popular do e no Campo. Dessa forma, o Movimento Por uma Educação no e do Campo passou a configurar a constituição de uma proposta educacional voltada aos sujeitos do campo, na defesa de seus interesses, na luta pela terra e pelo trabalho. Nesse sentido, Caldart (2008, p. 73) salienta:

O que nos parece fundamental entender para não nos desviarmos das discussões de origem é que a especificidade de que trata a Educação do Campo é do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos. Não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma (uma escola específica ou própria para o campo). Isso é reducionismo. Politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso.

Retomamos na construção de uma política para as Escolas do Campo a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 1998, em que foram discutidos e elaborados os princípios pedagógicos da Educação do Campo, que são: o papel da escola enquanto formadora de sujeitos, articulada a um projeto de emancipação humana; a valorização dos diferentes saberes no processo educativo, os espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; o respeito à temporalidade do homem do campo; o lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos; e por fim, a Educação do Campo como estratégia para o desenvolvimento do país (BRASIL, 2004b).

O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana é fundamentado na concepção de uma educação que respeita a cultu-

ra e a história de vida de cada camponês, perpassando a construção de um currículo contextualizado, o que, para Freire (2002, p. 51), constitui-se:

A partir das relações do homem com a realidade, resultante de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, o homem vai dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporizando os espaços geográficos. Faz cultura.

Os saberes construídos a partir da interação entre seres humanos e natureza, em seus cotidianos na busca de soluções para seus próprios problemas e desafios, também são conteúdos socialmente válidos, significando que o currículo, conforme Moreira (2001, p. 5),

[...] é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades. Essa constatação levanta, inevitavelmente, algumas questões. Que identidades os atuais currículos estão ajudando a produzir? Que identidades deveriam produzir? Identidades em sintonia com padrões dominantes ou identidades plurais? Identidades comprometidas com o arranjo social existente ou identidades questionadoras e críticas?

Os movimentos sociais populares do campo, diante desses questionamentos, têm, através de suas experiências, destacado a valorização dos diferentes saberes no processo educativo, salientando que o trabalho pedagógico na “escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os/as alunos/as, as comunidades possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os

saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento” (BRASIL, 2004b, p. 37).

Esses elementos estão destacados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), em seu artigo 28º, quando se refere à escola rural, dizendo que os “sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996). Essa legislação regulamenta o ensino escolar do campo, ampliando seu sentido de abrangência, considerando que a educação está relacionada ao mundo do trabalho.

Art. 28 – Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Defende-se a afirmação de uma identidade própria para o meio rural, que fortaleça novas formas de relações sociais e produtivas no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa. Isso pode ser percebido no artigo 2º, parágrafo único da referida legislação (BRASIL, 2002).

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na socie-

dade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

O entendimento da escola vinculada à realidade dos sujeitos é reforçado pelo artigo 6^o das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, que determinam o regime de colaboração entre os entes federados na oferta de educação às pessoas do campo. Essa é uma expressão da luta pela afirmação da identidade camponesa no respeito à diversidade, que caracteriza a população que vive no campo, como salienta Freire (1987, p. 32):

Tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante da recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará.

O respeito à temporalidade do homem do campo é outro princípio que estabelece uma relação com as formas de produção, respeitando peculiaridades, características de cada comunidade expressas através da cultura local. Essa atitude de respeito à temporalidade expressa uma visão oposta ao modelo capitalista, que considera a cultura/produção camponesa como atrasada e improdutiva, considerando que seu objetivo é a produção em larga escala, independente das formas desumanas que se possam utilizar para atingir suas finalidades.

Jesus (2004) destaca que o respeito à produção de conhecimento em diferentes temporalidades e à cultura de cada grupo social, na valorização dos ciclos de vida na terra por meio de conhecimentos e estratégias é um grande desafio da proposta da Educação do Campo.

O Princípio Pedagógico da Educação do Campo como estratégia para a construção de um projeto político de desenvolvimento social para o país se constitui como essência das lutas dos movimentos sociais do campo. Assim, o projeto de Educação do Campo se articula ao projeto popular de desenvolvimento do campo, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão reducionista e excludente do campo que ainda predomina em nosso país (CALDART, 2004a).

Mesmo conscientes de que a educação não resolve tudo, os movimentos sociais através da Educação do Campo questionam a forma escolar, buscando uma concepção de escola e de educador articulada com a luta dos trabalhadores. Segundo Freitas (1991), as novas formas escolares não nascerão nas universidades, podem até nascer com a nossa ajuda. Isso por uma razão básica relacionada aos objetivos educacionais que estamos perseguindo.

Na Educação do Campo, a escola é vista como um lugar social de aprendizagem, pois se constitui a partir de seus sujeitos, tornando-se singular e, principalmente, na construção, afirmação e fortalecimento da identidade camponesa. Os trabalhadores atuam com o objetivo de classe na transformação social. Considerando que se aprende na vida, a escola não pode estar isolada, pois é parte do cotidiano real dessa realidade. A escola, nesse processo formativo, precisa estar ao lado de outras agências formadoras, como destaca Freire (2002, p. 67):

Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre o seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre o seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua

instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de sua potencialidade, de que decorreria sua capacidade de opção.

Formar sujeitos envolvidos nas lutas sociais exige o reconhecimento de que a centralidade da escola precisa ser revista, pois a realidade é permeada de contradições. Precisamos conhecê-las e para isso necessitamos de outro tipo de escola, não a que omite, mas a que possibilita o desvelar dessas contradições. O espaço educacional se constitui como um centro de poder e, dependendo dos princípios que orientam seu funcionamento, poderá atuar na linha de manutenção das relações sociais vigentes ou abrir espaços concretos de encaminhamento dos interesses das camadas populares. Assim, a consciência da necessidade da escola, do aprender, da produção de conhecimento está ligada ao direito historicamente negado às camadas populares.

Para Caldart (2000a), ocupar a escola representa dois significados fundamentais, considerando que historicamente, assim como a terra de que foram arrancados, a escola também é um direito negado aos trabalhadores do campo que precisa ser recuperado na construção de uma nova sociedade, cujo modelo de desenvolvimento não pode prescindir da escolarização do povo, especialmente daquele que vive e trabalha no meio rural

Num contexto de construção de uma proposta contra-hegemonia, no embate político ideológico por afirmações de projetos inserem-se as proposições dos movimentos camponeses em defesa da Educação do Campo. Nesse sentido, Molina (2004, p. 19) afirma:

O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denunciar a luta por políticas públicas de educação no e do Campo, e para a mobilização popular em torno de outro

projeto de desenvolvimento. Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de educação do campo.

A proposição de uma escola diferente pelos movimentos sociais vai contra a lógica da expropriação dos trabalhadores, apresenta-se na identificação com a terra, com a cultura dos povos do campo, com a valorização da especificidade das relações sociais e produtivas que acontecem nesse espaço. Essa perspectiva na Educação do Campo não pode ser entendida deslocada da concepção da Educação Popular, que traz à tona a luta dos movimentos sociais populares, expressando as reivindicações dos trabalhadores por políticas públicas nas diversas áreas, como a saúde, a educação e o desenvolvimento local.

A partir dos princípios defendidos pelos movimentos sociais populares do campo que seus representantes, em disputa com forças políticas conservadoras que atuavam no Estado e promoveram durante muitos anos um processo de exclusão social, político e econômico da população camponesa, neste novo espaço democrático participativo conseguiram alicerçar as políticas públicas específicas para a educação do campo considerados por Santos e Silva (2016, p. 3), “como embriões de democratização, socialização de poder, superação de desafios, afirmação de identidades e seres humanos preocupados com o fortalecimento de ambientes coletivos”.

Durante o período de atuação dos movimentos sociais populares nas comissões responsáveis por pensar a política para a Educação do Campo, destaca-se a elaboração de documentos que consideravam os princípios dos grupos sociais do campo, tais como o Parecer CNE/CEB Nº: 36/2001 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002); a Resolução

CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Referências para uma política nacional de educação do campo. Criação de um grupo de trabalho permanente vinculado ao Ministério da Educação para pensar as políticas de educação para o campo. A partir deste grupo foram organizados os Cadernos de Subsídios (BRASIL, 2004b); o Parecer CNE/CEB Nº 1/2006 que trata de dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) (BRASIL, 2006); o Parecer CNE/CEB Nº 23/2007 – orientações para o atendimento da Educação do Campo (BRASIL, 2007); a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 – Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008); a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009); o Decreto nº 7.352, de 4/11/2010 – Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (BRASIL, 2010a) e a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 – que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010b).

Para operacionalizar estas políticas, após várias negociações, foram criados os programas responsáveis por conduzir e atender aos desafios da escolarização dos jovens e adultos das áreas rurais do país. Em ordem crescente apresentamos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (1998); Programa Saberes da Terra (2005); Projovem Campo Saberes da Terra (2007); Programa Nacional de Educação do Campo -PRONACAMPO (2012); Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo -PRO-CAMPO (2012).

As lutas dos movimentos sociais do campo pela terra, reforma agrária, vida digna, desdobrando-se em luta territorial, compõem os elementos que fazem parte das reflexões da proposta ideológica e filosófica da Educação do Campo. Nesse movimento de luta, os movimentos sociais incluíram a educação como um dos elementos constitutivos da luta por Reforma Agrária, associando-se ao conjunto de direitos historicamente negados a homens e mulheres do campo; foi assim que se deu o delineamento do PRONERA.

O PRONERA é uma política pública nacional, defendida e construída pelos sujeitos do campo em movimentos que resistiram e persistiram no processo de consolidação e sua institucionalização em 2009, com a Lei nº 11.947 (FERNANDES; TARLAU, 2017).

Foi no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, em julho de 1997, em Brasília, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e outros movimentos sociais do campo, que foram dados os primeiros passos para a implementação do PRONERA.

Na ocasião, um grupo de militantes e de educadores do MST se reuniu com professores universitários presentes no evento, com o objetivo de socializar experiências de universidades brasileiras que estavam desenvolvendo atividades em parceria com os movimentos. Segundo Molina (2003, p. 51), foi nessa ocasião que o MST desafiou os representantes das universidades para que “assumissem a tarefa de construir uma rede nacional entre as universidades, visando enfrentar o problema do analfabetismo nos assentamentos, uma das grandes dificuldades encontradas pelas educadoras e educadores da reforma agrária”.

Sobre a importância do I ENERA como espaço coletivo de discussão e planejamento de um projeto de educação pública para o campo brasileiro, Santos, C. (2009, p. 42) assinala que “[...] o que era

para ser um encontro sem grandes pretensões, objetivando a troca de experiências sobre o que vinha se fazendo em matéria de educação nos assentamentos, transformou-se no embrião de uma significativa mobilização nacional pela Educação do Campo”. Essa mobilização se materializou no fomento do PRONERA e na organização da I Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em julho de 1998, sendo um marco que originou a concepção de Educação do Campo.

O programa Saberes da Terra foi criado para oferecer qualificação profissional e escolarização para filhos de agricultores familiares, com idade entre 18 e 29 anos, que estavam fora da faixa idade/série para conclusão do ensino fundamental. Os cadernos de formação elaborados para orientação das atividades dos tutores responsáveis pelas aulas do programa respeitavam as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo.

O programa teve início em 2005 como mais uma ação da Secretaria Nacional de Juventude, através do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), que já conduzia as ações das modalidades Adolescente, Trabalhador e Urbano. Segundo dados do portal do programa, na página do Ministério da Educação, os projetos aprovados em parcerias com instituições de Ensino Superior públicas tinham como meta em 2008 atender 35 mil jovens.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) foi instituído em 2009 e pretendeu apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

O PRONACAMPO foi criado com o Decreto nº 7.352, de 2012, e instituído por meio de Portaria nº 86, de 1 de fevereiro de 2013, e tinha como objetivo o apoio financeiro e técnico para auxiliar no desenvolvimento de políticas públicas para o campo. Em seu primeiro artigo o referido decreto institui:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

Para viabilizar a execução desta política o PRONACAMPO se caracterizou como “um conjunto de ações articuladas que assegurem a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação do campo” (BRASIL, 2013, p. 04). Foi estruturado sob quatro eixos que organizavam as ações de I – Gestão e Práticas Pedagógicas; II – formação Inicial e Continuada de Professores; III – Educação de Jovens de Adultos e Educação Profissional; IV – Infraestrutura Física e Tecnológica.

O primeiro eixo referente à Gestão e Práticas Pedagógicas foi responsável pela execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo). Para isto o governo promulgou a Resolução nº 40/2011 que designou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão (SECADI) para elaboração de editais, avaliação e seleção dos livros. Os textos submetidos ao PNLD Campo compreendiam a alfabetização matemática, letramento e alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia,

integradas em coleções multisseriadas ou seriadas, disciplinares, interdisciplinares ou por área do conhecimento (BRASIL, 2013).

O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Temático foi destinado para atender às bibliotecas das escolas da rede pública de ensino e incluía as temáticas da diversidade, inclusão e cidadania buscando o desenvolvimento de valores, práticas e interações sociais. O Mais Educação Campo teve início em 2013 e tinha como objetivo contribuir para organizar a educação integral nas escolas do campo e de comunidades quilombolas; os recursos específicos eram destinados à ampliação da jornada escolar, integrando atividades de acompanhamento pedagógico e enriquecimento curricular nas diversas áreas do conhecimento.

O segundo eixo destinava-se à Formação Inicial e Continuada de Professores e à organização, acompanhamento e estruturação da Escola da Terra. O terceiro eixo referente à Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional se encarregou dos programas EJA Saberes da Terra e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Tais programas tinham como propósito promover a inclusão social através da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica através de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores a partir da realidade de cada região.

O quarto eixo que trata da Infraestrutura Física e Tecnológica tinha como área de atuação a construção de escola, inclusão digital, Luz para Todos na Escola, Transporte Escolar, além dos programas PDDE Campo – programa Dinheiro Direto na Escola e PDDE Água e Esgoto Sanitário – Programa Dinheiro Direto na Escola.

Elegemos neste texto o PRONERA para apresentar as principais características, avanços e dificuldades no processo de atuação política do programa para educação na reforma agrária, no estado da Paraíba. Especificamente detalharemos sua origem, parcerias du-

rante a execução das ações e estruturas dos cursos propostos, por entender que por ser este o primeiro programa aprovado, durante o que estamos compreendendo como período de democracia participativa, seus resultados contribuem para uma reflexão sobre a atuação desta política no “contexto da prática” (BALL, 1994).

A criação do PRONERA se deu em um cenário marcado por contradições, quais sejam: os objetivos e finalidades do projeto de educação do Estado e do projeto vislumbrado no PRONERA e as políticas públicas planejadas sob a égide dos preceitos do capital globalizado e o projeto político do movimento por Educação do Campo. De acordo com Jezine (2011), além de uma disputa de projetos políticos, sociais, culturais e educacionais, uma disputa no campo ideológico, presente nas formulações políticas e nas práticas sociais e culturais dos sujeitos.

Em todo o território brasileiro, no período 1998 a 2011, segundo dados do relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária, o PRONERA realizou e concluiu 320 cursos, em nível de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Fundamental, Médio e Superior, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos (BRASIL, 2015). Essas ações qualificaram a formação educacional e profissional de trabalhadoras e trabalhadores, melhorando suas vidas, reescrevendo seus territórios e mudando o campo brasileiro para melhor, contemplando 880 municípios brasileiros, em todas as unidades da federação.

A maioria dos cursos foi de alfabetização de jovens e adultos, contribuindo para a diminuição do índice de analfabetismo em todo o país. A diversidade de cursos de nível médio foi resultado da procura pela profissionalização para a formação de jovens lideranças para as comunidades, como também profissionais de nível superior de fora

do território, mas que passaram a atuar nos assentamentos, com a criativa experiência dos cursos de Residência Agrária (FERNANDES; TARLAU, 2017), destacando-se o acesso ao ensino superior com a criação de 54 cursos no período, quais sejam: pedagogia, história, geografia, sociologia, ciências naturais, agronomia, direito e medicina veterinária, entre outros.

Em 20 anos de história, o PRONERA contribuiu para o fortalecimento da identidade camponesa, através do acesso à educação em todos os níveis, promovendo formação profissional em nível médio e superior, por meio de acordos de cooperação com universidades, em todas as regiões brasileiras, contribuindo com as experiências agroecológicas e com a produção de tecnologias, inovando e criando lideranças de comunidades, cooperativas e associações de produtores (IPEA, 2016).

No estado da Paraíba, os cursos do PRONERA aconteceram em 64 municípios, beneficiando populações residentes em todas as regiões do estado, desde a Zona da Mata (Litoral) ao Sertão. Vale salientar que muitos cursos tiveram uma abrangência regional ou nacional, recebendo estudantes de vários estados brasileiros, o que ampliou o alcance do PRONERA na Paraíba para além de suas fronteiras (CORREIA, 2013).

Com um total de 21 cursos, a Paraíba se destaca entre os estados da Federação que mais desenvolveram o PRONERA no país, ao lado do Rio Grande do Sul e Bahia com 27 e 23 cursos, respectivamente (BRASIL, 2015). Em parceria com a UFPB, os cursos de formação foram iniciados no ano de 1999, com a realização do Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos, no *Campus I*, na cidade de João Pessoa, envolvendo cerca de 1.200 estudantes camponeses e o Curso de Magistério-Nível Médio [1], no *Campus III*, na cidade de Bananeiras, envolvendo 32 estudantes.

Em termos de formação de professores em nível superior para jovens e adultos assentados da Reforma Agrária, três áreas foram e/ou estão sendo contempladas: Ciências Agrárias, História e Pedagogia. Em relação a esse nível de formação, o PRONERA tem como principal objetivo proporcionar a formação profissional através de cursos superiores de graduação ou pós-graduação, de modo que os qualifiquem para que estes possam contribuir na promoção do desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária. Conforme explicitado no Manual de Operações do PRONERA, “os cursos devem contemplar as situações-problema vivenciadas pelos assentados a fim de que os alunos encontrem soluções para os problemas e, simultaneamente, se capacitem” (BRASIL, 2004a, p. 47).

A seguir apresentaremos algumas considerações sobre os cursos realizados e/ou em execução, no estado da Paraíba. **Curso de Licenciatura Plena em Ciências Agrárias.** Este foi realizado no período de 2004 a 2008, no *Campus* III da UFPB, na cidade de Bananeiras/PB, do qual participaram estudantes de assentamentos de diversos estados brasileiros: Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí, Sergipe, Maranhão, Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Tocantins, São Paulo, Paraná e Minas Gerais.

O referido curso foi normatizado pela Resolução do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba, Nº 41/2003, a qual aprovou o seu Projeto Político-Pedagógico, apresentando como propósito a formação de profissionais da educação, graduados em Ciências Agrárias, com formação técnico-pedagógica e preparo humanístico, político e psicossocial (UFPB, 2003).

Curso de Licenciatura em História. Este vem sendo realizado pelo Departamento de História do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA/UFPB), *Campus* I, na cidade de João Pessoa, para educadores dos movimentos sociais do campo, vinculados aos

Assentamentos da Reforma Agrária no Brasil e tem sido demandado pelos movimentos vinculados à Via Campesina. Sua criação se deu com a aprovação da Resolução N° 17/2004 do CONSEPE/UFPB.

A primeira turma deste curso aconteceu no período de 2004 a 2008, a segunda de 2008 a 2011 e a terceira no ano 2015, com estimativa de finalização neste ano de 2019. Ao finalizar sua terceira turma, segundo dados da coordenação deste curso, tem-se como estimativa a formação de um total de 150 camponeses e camponesas, oriundos de 23 estados brasileiros. De acordo com o Projeto Pedagógico do curso, os egressos poderão desenvolver ações educativas, formadoras, com perspectiva de atender a 05 assentamentos rurais por educando (UFPB, 2004).

Curso de Pedagogia – Licenciatura em Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A primeira turma desse Curso de Pedagogia foi ofertada no período de 2008 a 2011, no Centro de Educação da UFPB, também na cidade de João Pessoa/PB. Sua segunda turma foi iniciada no ano 2015, com estimativa de conclusão no ano 2018. Ao concluir sua segunda turma, no total, o curso tem como meta formar aproximadamente 70 educadores das áreas de assentamento rural da reforma agrária, de diferentes municípios do estado da Paraíba, Ceará e Pernambuco.

O referido curso foi aprovado pela Resolução N° 61/2007 do CONSEPE/UFPB e tem como objetivo proporcionar a formação de professores em nível superior em pedagogia, com aprofundamento na área de Educação de Jovens e Adultos (EJA), para atuar na docência nos níveis Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como em projetos educativos, nas áreas de assentamento.

Conforme consta em seu Projeto Político-Pedagógico, esse curso foi criado por iniciativa da Comissão Pastoral da Terra do Estado da Paraíba (CPT/PB), que teve como finalidade formar, em nível

superior, os/as estudantes egressos/as do Curso de Magistério em Nível Médio, anteriormente mencionado (UFPB, 2007).

Os cursos do PRONERA possuem uma estrutura de funcionamento que se diferencia dos demais, em funcionamento na universidade, ao adotar o Regime de Alternância, Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Ao tratar do Regime de Alternância, Hage (2011, p. 338) assinala que se trata da:

[...] possibilidade de organizar a escola e o ensino no campo, de modo a fortalecer a participação das famílias na escola, o diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes da tradição, articulação mais sólida entre educação e trabalho, e a valorização da vida e da cultura das populações do campo, na escola e na sociedade [...].

Essa organização funciona tendo, em cada disciplina, “uma atuação intensiva, presencial e outra não presencial, sob a forma de trabalho dirigido e executado na comunidade de origem das/os educandas/os. A parte intensiva se fará de forma concentrada, com 8 horas aulas por dia, perfazendo um total de 80% das horas/aula” (UFPB, 2007).

A organização por alternância foi baseada em experiências de educação, na França, apresentando-se como uma possibilidade educacional que pode coadunar com as necessidades sociais e históricas das populações do campo, combinando e alternando momentos na instituição educacional (Tempo Escola) e momentos no espaço comunitário (Tempo Comunidade), visando relacionar a realidade cotidiana e o conhecimento científico, valorizando a experiência, os saberes e a cultura do campo.

A metodologia da alternância adotada no Curso de Pedagogia possibilita espaços e tempos de estudo e aprendizagens diferenciados e o entrecruzamento de teoria e prática. A materialidade da vida

no campo, trazida para a sala de aula possibilita o diálogo com o conhecimento sistematizado e a partir das reflexões se torna um concreto pensado que alimenta a práxis.

A estruturação desses cursos, por ocorrerem em ritmo diferenciado dos demais da instituição forçam-na a buscar flexibilizar os trâmites e calendários letivos rígidos. Eles também trazem a presença dos camponeses e movimentos sociais para dentro da universidade, provocando essa instituição historicamente elitista a romper as cercas que a separam das classes trabalhadoras e trazem a marca dos sujeitos coletivos afirmando o direito ao conhecimento e à educação em todos os níveis.

Retrocessos e resistências: novos espaços de aprendizagens

Diante do atual contexto de negação de direitos educacionais que limita a criticidade própria da educação, é importante retomar a construção da Educação do Campo para fazer frente a ideologias neoliberais na educação e às diversas frentes de homogeneização e despolitização nas escolas e à defesa da construção de um currículo que atenda às especificidades a partir dos diferentes contextos em que estão inseridas nossas escolas.

A luta do Movimento da Educação do Campo é por uma escola popular e democrática, que se constituiria de dois modos complementares e interligados: por um lado, criando estruturas e processos democráticos que orientariam a vida escolar, valorizando o exercício de experiências democráticas em seu interior; e, por outro, construindo um currículo que considere seriamente os saberes, culturas e problemas reais dos sujeitos que a constituem.

Partindo do sentido amplo de educação como prática social, como processo em que se realiza a socialização da cultura e dos co-

nhecimentos produzidos pelo homem e da escola como o espaço privilegiado de apropriação e produção de saber, sendo este espaço (institucionalizado) orientado por concepções e normas existentes em função do alcance dos objetivos de formação, vemos a existência de diferentes níveis de decisão e de organização da educação em instâncias macro e micro (sociais e políticas), envolvendo também diferentes atores sociais.

Cabe, então, avaliarmos as relações entre uma esfera e outra em que, por um lado temos a produção e a inserção de orientações e regras que visam a influenciar ou conduzir a ação dos atores sociais (as políticas educacionais e de gestão, os marcos regulatórios, as diretrizes organizacionais e curriculares etc.); de outro lado, temos esses atores e as formas como se apropriam e transformam essas mesmas orientações e regras. Trata-se, por isso mesmo, de um fenômeno complexo, pois estão em disputa interesses, ideias, valores e intencionalidades diferentes (muitas vezes antagônicas) em relação à educação.

Em todo caso, no contexto brasileiro, estas orientações ou regras mais gerais que visam a influenciar a ação dos atores sociais no contexto da escola e os seus resultados – as políticas educacionais (de gestão, de organização e de financiamento) são marcadas pela lógica da descontinuidade (ausência de planejamentos de longo prazo) e pela centralização das decisões, desfavorecendo a articulação com os sistemas de ensino e o Governo Federal, o que, segundo Dourado (2007, p. 926), “evidencia limites estruturais à lógica político-pedagógica dos processos de proposição e materialização das políticas educacionais”. Isto implicaria em pequenas mudanças ou adequações no cotidiano escolar, mas não em possibilidades de mudanças significativas nos sistemas de ensino.

O autor destaca a necessidade do desenvolvimento de uma estrutura organizacional apropriada, que favoreça a construção de

uma cultura aberta à mudança como condições necessárias para que a escola possa se transformar continuamente.

Construir espaços democráticos tem sido um grande desafio nas escolas e precisa ser alcançado passo a passo desenvolvendo situações de participação coletiva em todas as suas atividades; com isso contribuirá decisivamente para ampliar os espaços de resistência e criará condições para significativas transformações que poderão assegurar melhores condições de vida ao conjunto da população.

É importante destacar, como o faz Bordenave (1989, p. 16), que “[...] a participação não é somente um instrumento para a solução de problemas, mas, sobretudo, uma necessidade fundamental do ser humano”. Nesse sentido, é de importância vital valorizar a reflexão coletiva, desencadeando momentos onde se dará um processo favorável ao amadurecimento do nosso compromisso, enquanto educadoras e educadores populares. Esse processo contribui para nos tornarmos críticos de nossa própria realidade, possibilitar-nos-á, enfim, alcançar um nível de consciência que nos conduza à busca de uma constante reconstrução de nosso fazer pedagógico.

No entendimento, portanto, de que toda ação humana intencional, tomada na relação dos homens entre si, que envolve relações de poder, seja consciente ou não, representa ações políticas e, entendendo também que nossas ações e omissões frente ao poder político institucionalizado refletirão sobre a vida de todos, é que concebemos a educação como um ato político.

Nessa perspectiva, Paulo Freire nos faz refletir sobre o sentido político da educação quando afirma que a negação da educação como ato político pode significar, por um lado a ingenuidade de quem acredita que seus atos são meramente neutros e indiferentes à realidade na qual atua; e pode, também, significar uma ação intencional de quem reconhece o poder da educação sobre a vida das pessoas.

Nessa direção, a neutralidade entendida por Freire (1997) não é possível na educação. Não se pode fazer educação afastada de uma intencionalidade que vincula utopias, desejos, objetivos, mesmo que estes estejam no inconsciente. A neutralidade na educação não é a livre atitude de quem não quer se posicionar politicamente sobre dada situação. Em suas próprias palavras ele nos indaga e instiga:

Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder a minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? 'Lavar as mãos' em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e descaso? (FREIRE, 1997, p. 126).

É, portanto, com a perspectiva de desvendar os mecanismos ideológicos que nos induzem a pensar que educação e política são dois processos que não se inter cruzam, no sentido de contribuir para que homens e mulheres saiam do estado de inconsciência das ações que os prendem à situação de eternos dominados, que Adriano Nogueira em diálogo com Paulo Freire nos impele a pensar a educação na concepção da educação popular, a qual é entendida como um processo de capacitação, organização e mobilização (FREIRE; NOGUEIRA, 1993).

Entendendo que a educação é sempre um ato político, podemos dizer que a educação mediada pelo processo de ensino-aprendizagem na produção de conhecimento possibilita a humanização. E nesta lógica os movimentos sociais populares vêm contribuindo em nossa conscientização, mobilização e na transformação, portanto, defendem uma perspectiva progressista e emancipatória de educação e de sociedade, em que se visualiza a necessidade da construção

da cultura da participação democrática no interior das instituições de ensino pela via do desenvolvimento da autonomia de educadores, estudantes e comunidades.

Considerações finais

Refletir sobre as políticas públicas que se estabeleceram no Brasil para a educação do campo foi um dos objetos de estudo deste texto. Após uma apresentação dos princípios balizadores das ações dos movimentos sociais populares do campo e das políticas públicas para a educação nos últimos 20 anos, verificamos que os documentos analisados e os autores estudados corroboraram com o argumento que a partir da ascensão do governo com viés político de esquerda houve uma atuação direta dos movimentos sociais no “contexto de influência” e na “produção de textos” (BOWE; BALL; GOLD, 1992), que direcionaram programas e projetos que priorizaram as minorias e a diversidade existente no Brasil.

Observou-se que os movimentos sociais camponeses contribuíram para a instituição do debate sobre a escola camponesa e através de práticas pedagógicas contextualizadas foram exemplos de respeito à diferença e à promoção da inclusão da população escolar do campo.

Os avanços encontrados foram na instituição de diretrizes para a educação escolar do campo e os programas que foram criados e implementados a partir da criação da SECADI, oportunizando que a parcela da população que reside no espaço camponês fosse contemplada com cursos de formação básica, profissional e de graduação, projetos de formação inicial e continuada para professores, livros didáticos, construções de escolas, infraestrutura e transporte que possibilitaram um atendimento humano, que favoreceu uma educação de qualidade para todos.

Como retrocessos registra-se que após o afastamento de Dilma Rousseff da presidência da República, período compreendido entre 2016 e 2018, estabelece-se um período de latência que propiciou a nova estrutura da educação no Brasil, efetivada através do Decreto nº 9.665, de 02 de janeiro de 2019, que excluiu a Secretaria da Educação do Campo da estrutura governamental, denotando a necessidade de novos estudos para verificação das consequências dessa ação.

Através deste trabalho apresentamos as reflexões resultantes das análises que indicaram a construção de ações em prol da educação do campo na agenda governamental no período de 1998 a 2016, com conquistas legais significativas resultantes de embates entre os movimentos sociais e o governo federal, que apresentou, no período, aspectos que podemos considerar como democráticos participativos.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. **In:** ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 10-27.

_____. Prefácio. **In:** KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir.; MOLINA, M. C. **A Educação Básica e o Movimento social do Campo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 9-12.

_____. O direito a tempos-espacos de junto e digno viver. **In:** MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de Educação do Campo: concepções, processos e desafios. **In:** NETO, Antônio Cabral **et**

al. Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. 145-173.

BALL, Stephen. **Education Reform:** a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARRETO, Elma S. de Sá. Políticas Públicas e Educação das Populações Rurais. **In:** MADEIRA, Felícia Reicher; MELO, Guiomar Nano de. **Educação na América Latina:** os modelos teóricos e a realidade social. SP: Cortez, 1985. p. 115-149.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação.** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 – Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 05 nov. 2010a. Seção 1, p. 1.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ipea. **II Pnera:** relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. MDA/INCRA/PRONERA. **Manual de Operações**. Ed. rev. e atual. Brasília: MDA/INCRA/PRONERA, 2004a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006**, Brasília: CNE, 2006. 10p.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 23/2007**, Brasília: CNE, 2007, 12p.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02/2008**, Brasília: CNE, 2008, 3p.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 05/2009**, Brasília: CNE, 2009, 5p.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo-PRONACAMPO. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 fev. 2013. Seção 1, p. 28. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/10-destaque/2-o-pronacampo>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo – GPTEC**: Caderno de Subsídios. Coordenação de RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos (coord.). Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004b.

_____. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2010b.

CALADO, Alder Júlio F. Movimentos Sociais por uma Sociabilidade Alternativa. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes. Pinto de (org.). **Educação e Movimentos Sociais**: novos olhares. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 93-121.

CALDART, Roseli Salette. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: <bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/.../escuela_del_campo.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2010.

_____. **Educação em Movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Elementos para construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia M. S. Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004a. v. 5. p. 13-51.

_____. **Escola é mais do que escola na pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000a. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/posteres/celiareginavendramini.rtf>. Acesso em: 04 ago. 2010.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004b.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000b.

_____. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do campo**: campo- políticas públicas – educação. Brasília, DF: INCRA – MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, R. S.; ARROYO, Miguel Gonzalez; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CORREA, D. M. N. **Relatório Final: II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária** – Superintendência Regional da Paraíba. João Pessoa: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2013.

DOURADO, Luiz F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite; MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, M. I. O Fortalecimento da Identidade Camponesa: repercussões do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária nos Estados do Ceará, Minas Gerais e Paraná (1998-2011). **Educ. Soc.** [online], v. 38, n. 140, p. 569-585, 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. **In:** MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

_____. Por Uma Educação Básica do Campo. **In:** ARROYO, Miguel. FERNANDES, B. Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social no Campo**, Brasília, 1999. p. 53-70. v. 2.

FERNANDES, Bernardo Mançano, MOLINA, Mônica C. O Campo da Educação do Campo. **In:** MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia M. S. Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, 2004. p. 53-89. v. 5.

FERNANDES, B. M.; TARLAU, Rebecca. Razões para mudar o mundo: a Educação do Campo e a contribuição PRONERA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 545-567, jul./set. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00545.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos de. Organização do Trabalho Pedagógico. **Revista de Estudos**, Novo Hamburgo, ano 14, n. 1, jul. 1991.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

IPEA. Instituto de pesquisa econômica aplicada. **Relatório da II Pesquisa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária: pesquisa qualitativa no Estado do Paraná**. Rio de Janeiro, 2016.

JESUS, Sônia M. S. Azevedo de. Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político da Educação do Campo. **In:**

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia M. S. Azevedo de (org.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, 2004. p. 109-130, v. 5.

JEZINE, E. O Pronera como Política de Acesso à Educação Superior e os Movimentos Sociais no Contexto da Globalização. **In:** TEODORO, A.; JEZINE, E. (org.). **Movimentos Educacionais e Educação de Adultos na Ibero-América: lutas e desafios**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 81-116.

KAUCHAKJE, Samira, Movimento Sociais no Século XXI: Matriz Pedagógica da participação sociopolítica. **In:** ALMEIDA, Maria de Lourdes, P.; JEZINE, Edineide (org.). **Educação e Movimentos Sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 75-92.

MAINAIRDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia M. S. Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. v. 5.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Contribuição do Pronera na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. 2003. Tese (Doutorado) – UnB, Brasília, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de Professores. **Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52. 2001.
RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação:**

Liberdade, Autonomia, Emancipação: princípios/fins da formação humana. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, B. S. A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 23, p. 137-202, 2005.

_____. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, C. A. **Educação do Campo e Políticas Públicas no Brasil**: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação. 2009. Dissertação (Mestrado) – UnB, Brasília, 2009.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Por Uma Política Pública de Educação do Campo. **Declaração final**. Luziânia -GO, 02 a 06 de agosto de 2004. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/documento_geral/>. Acesso em: 01 set. 2009.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

UFPB. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução nº 41/2003**. Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Agrárias – Licenciatura à Distância, do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias, Campus III de Bananeiras. João Pessoa, PB, 27 set. 2003.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução nº 17/2004**. Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de História–Licenciatura, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, para educadores dos movimentos sociais do campo, vinculados aos Assentamentos da Reforma Agrária do INCRA, no Brasil. Campus I. João Pessoa/PB, 07 jun. 2004.

UFPB. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Resolução N. 61/2007 –

Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade, para educadores dos movimentos sociais do campo vinculados aos Assentamentos da Reforma Agrária do INCRA, no Brasil, Campus I. João Pessoa, PB, 12 dez. 2007.

Recebido: 05/03/2019

Aceito: 30/03/2019

MODELOS PEDAGÓGICOS NA ESCOLA RURAL PARA VIVER A DEMOCRACIA

ROSER BOIX TOMÀS

Facultad Educación, Universidad de Barcelona – <https://orcid.org/0000-0001-9000-7967>

JOSEP RIUS ROIG

Escuela Rural Virolai, Barcelona – <https://orcid.org/0000-0002-4470-7134>

RESUMO

Atualmente, muitas escolas estão implementando modelos pedagógicos que apostam na democracia escolar. Estes são modelos em que as relações entre as pessoas da sala de aula e na escola não seguem uma hierarquia vertical clássica, mas a partir de uma abordagem horizontal e onde a organização tradicional do currículo por assunto se rompe para utilizar os conteúdos e as competências de forma mais transversal; a diversidade torna-se um valor pedagógico em vez de um problema. O objetivo principal do artigo é aprofundar o conceito de democracia escolar na escola rural como um processo que é necessário para viver, como já disse Dewey em 1916, em seu famoso livro *Democracia e Educação: Uma Introdução à Filosofia da Educação*; e isso pode ser feito a partir de modelos pedagógicos onde o trabalho colaborativo e as estratégias ativo participativas favorecem a vivência dos valores plurais, humanos e inclusivos na escola e ademais respondem a abordagens de justiça social, igualdade, equidade e participação, compartilhando-as com a comunidade de educação rural em todos os aspectos relevantes do centro e o agrupamento de escolas rurais, tanto do ponto de vista da gestão quanto dos aspectos relacionados a ela com a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: escola rural, democracia, valores plurais, aula multiseriada, modelos pedagógicos.

MODELOS PEDAGÓGICOS EN LA ESCUELA RURAL PARA VIVIR LA DEMOCRACIA

RESUMEN

En la actualidad, muchas escuelas están implantando modelos pedagógicos que apuestan por una democracia escolar. Se trata de modelos en los que las relaciones

entre las personas del aula y de la escuela no siguen una jerarquía clásica vertical sino que parten de un planteamiento horizontal y en donde la organización tradicional del currículum por materias se rompe para utilizar formas de organizar los contenidos y las competencias de forma más transversal; la diversidad se convierte en un valor pedagógico en lugar de un problema. El artículo tiene como objetivo principal profundizar en el concepto de democracia escolar en la escuela rural como un proceso que es necesario vivirlo, como ya nos decía Dewey en el año 1916, en su famoso libro *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*; y ello puede llevarse a cabo a partir de modelos pedagógicos donde el trabajo colaborativo y las estrategias didácticas activo-participativas favorecen la vivencia de los valores plurales, humanos e inclusivos en la escuela; pero además, responden a planteamientos de justicia social, igualdad, equidad y participación, compartiéndolos con la comunidad educativa rural en todos los aspectos relevantes del centro y de la agrupación de escuelas rurales, tanto desde la perspectiva de la gestión como de los aspectos propiamente relacionados con los aprendizajes de los alumnos.

Palabras-clave: escuela rural, democracia, valores plurales, aula multigrado, modelos pedagógicos.

PEDAGOGICAL MODELS IN THE RURAL SCHOOL TO LIVE DEMOCRACY.

ABSTRACT

At present, many schools are implementing pedagogical models that bet on a school democracy. These are models in which the relationships between the people in the classroom and the school do not follow a classic vertical hierarchy, but start from a horizontal approach and where the traditional organization of the curriculum by subject is broken to use ways to organize the contents and competences more transversally; diversity becomes a pedagogical value instead of a problem. The main objective of the article is to deepen in the concept of school democracy in the rural school as a process that is necessary to live it, as Dewey told us in 1916, in his famous book *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*; and this can be carried out from pedagogical

models where collaborative work and active-participative didactic strategies favor the living of plural, human and inclusive values in the school; but also respond to approaches of social justice, equality, equity and participation, sharing them with the rural education community in all relevant aspects of the center and the grouping of rural schools, both from the perspective of management and the aspects related to it with the learning of the students.

Introducción

“La enseñanza debe ser por la acción. La educación es la vida; la escuela es la sociedad” (Dewey, 1916)

La escuela es un reflejo de la sociedad, pero no se debe ver como espejo de la sociedad presente si no el de la potencialidad futura. Que en las escuelas se trabaje la democracia, entendida no sólo como un sistema político, sino como una forma de vida basada en valores universales y en derechos humanos, donde los individuos se sientan libres, respetados, escuchados, participantes en la toma de decisiones y responsables de las mismas es indispensable para avanzar hacia una mejora social.

Desde la perspectiva de la escuela rural, el reflejo es más cercano a la realidad ya que se parte de un aula multigrado, donde se encuentran niños y niñas de edades, intereses y capacidades distintas, como pasa en la sociedad. Además suelen ser comunidades más reducidas en número de miembros, hecho que propicia la flexibilidad en la gestión del grupo y permite desarrollar los valores democráticos desde una pluralidad más cercana. En estos casos, los maestros no pueden ser meros transmisores de contenidos, la verticalidad desaparece para dar lugar a la horizontalidad en la que el alumnado se convierte en miembro activo de la organización escolar, participando directamente en el proceso de aprendizaje propio y de los demás. Es esta participación la que convierte los niños en ciu-

dadanos críticos e implicados, puesto que desarrollan herramientas como el diálogo que les permite argumentar y cuestionar ideas, una actitud imprescindible para seguir evolucionando como sociedad democrática.

Este artículo pretende descubrir algunas de las claves de la escuela democrática destinadas a comunidades rurales donde los centros escolares forman una parte muy relevante de su vida social. Una primera parte está dedicada a la democratización obligatoria de la escuela rural por su propia idiosincrasia y las dinámicas que de forma natural la han llevado a este proceso. Por otra parte, se detallan los modelos pedagógicos y las actividades concretas que procuran, desde un punto de vista práctico, ayudar a los maestros a tender hacia el uso de unas metodologías mixtas y activas, en las que el libro de texto no sea el centro y la guía de las aulas sino un recurso más; donde el empoderamiento del alumnado participativo y responsable sea el motor de una mejor sociedad democrática futura.

La escuela rural como escuela democrática

Alain Touraine (2011, p16) apela a la necesidad de reconstruir la vida social, “y en poner fin a la dominación de la economía sobre la sociedad, lo que exige el recurso a un principio cada vez más general e incluso universal que se puede llamar de nuevo los derechos del hombre (o mejor humanos) que debe engendrar formas nuevas de organización, de educación y de gobernanza” para ser capaces, entre otras cosas, de exigir un respeto más real a la dignidad de todos los seres humanos. La dignidad humana es uno de los principios fundamentales de la democracia, junto con la libertad y los derechos de todos y cada uno de los miembros de la colectividad y la educación el medio a través del cual fomentamos (o debemos fomentar) esa dig-

nidad; la democracia no es solo una forma de gobierno sino un modo de vivir, una forma de vida como nos decía Freire (1974), en la que no existen barreras por razón de clase, sexo, raza y territorio nacional, y en la realización de una forma de vida social que se sustenta en los intereses que penetran recíprocamente y en donde el progreso o reajuste merece una importante consideración, en realidad, hace a una sociedad democrática más interesada que otras en organizar una educación deliberada y sistemática, Dewey (1995).

Práctica pedagógica multigrado y valores plurales democráticos

Los valores plurales democráticos que caracterizan la democracia pretenden destacar las cualidades de las sociedades y de los propios individuos que la conforman; son fundamentales para la sociedad actual porque forman la base de la misma y de su funcionamiento diario. Garantizan, además, uno de los derechos humanos básicos como es el derecho a una educación de calidad y equidad para toda la población.

Entre los valores de la democracia distinguimos la *libertad*, la *justicia*, la *igualdad*, la *participación*, la *solidaridad*, el *diálogo* y la *tolerancia*. Valores, que entre otros, impregnan la práctica pedagógica del aula multigrado, siempre desde la perspectiva de una clara limitación al autoritarismo, en donde se impone el poder de una figura de autoridad unitaria que suele ser el maestro y de un sistema educativo que como nos señala Fromm (2005) en su libro *El miedo a la libertad*, se halla determinado por la eliminación de la libertad y de los sentimientos del niño, para imponerle otros ajenos por medio de métodos reprochables.

Como decíamos, la práctica pedagógica del aula multigrado con una intencionada limitación al autoritarismo se sustenta bajos

unos fundamentales valores democráticos, de entre ellos vamos a destacar los siguientes:

- *Libertad.* El planteamiento activo-participativo en el aula multigrado conlleva que el niño aprende a gestionar su tiempo para poder realizar las tareas trabajando activamente y en el marco de un contexto donde se fomenta la autonomía de aprendizaje, tal y como ya nos señalaba Piaget (1949) “no se aprende a experimentar simplemente viendo experimentar al maestro o dedicándose a ejercicios ya totalmente organizados: sólo se aprende a experimentar probando uno mismo, trabajando activamente, es decir, en libertad y disponiendo de todo su tiempo” (p. 39); compartir espacio y tiempo con otros niños de edades distintas implica la necesidad de aprender a auto-gestionar el tiempo, de tomar decisiones en relación a los compromisos adquiridos en un contexto de libertad sin embargo, no debe confundirse este concepto abierto de libertad en el desarrollo de la práctica pedagógica como un estado de aislamiento individual sino como una capacidad que permite de forma colectiva, que el grupo clase pueda alcanzar los objetivos comunes traduciéndo-los en acciones y superando los problemas colectivos. “Renunciar a la libertad es renunciar a ser hombre” nos decía Rousseau (2017).
- *Justicia.* En el aula multigrado de la escuela rural se fomenta el reconocimiento y la participación de todos los miembros de la clase, inter-edades e inter-niveles, favoreciendo acciones y tareas concretas para que aprendan

quienes son y de donde vienen, cual es la cultura y el entorno rural en el que se encuentran inmersos, el papel de la escuela y de la comunidad educativa en la dimensión territorial. La diversidad natural existente en el aula crea un clima de respeto hacia las personas, autoestima y autoconocimiento. El alumnado comparte con sus compañeros sus conocimientos sobre su propio contexto cultural y ambiental.

- *Participación.* La participación es un derecho regulado desde 1948 en la Declaración de los Derechos Humanos, artículo 19 en el que se dice que: “Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión”; es además, el ejercicio democrático de la igualdad de oportunidades en la toma de decisiones y en el desarrollo de tareas. En el aula multigrado los alumnos participan activamente como sujetos involucrados, en la consecución de objetivos comunes. A través de metodologías didáctica activo-participativas se fomenta esta participación no solo en la realización de actividades, sino en su diseño, en la toma de decisiones sobre su pertinencia, se cuestionan los temas a tratar, se argumentan las resoluciones y se centran en los intereses y necesidades de aprendizaje reales de los niños. La participación adquiere un sentido porque permite la construcción de un proyecto común donde se pueden lograr aprendizajes personales y colectivos. Todo ello fortalece

las relaciones afectivas, de amistad, y el sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa y a la rural propiamente.

Los maestros rurales son, sin duda alguna, los principales gestores de la participación de los alumnos en los procesos de aprendizaje. Se promueve una participación sentida y real que surge de forma natural entre los niños de diferentes edades, más allá de la verticalidad; el modelo pedagógico activo-participativo del aula multigrado facilita que el maestro diseñe y ofrezca espacios de participación entre los mismos alumnos y entre los alumnos, el maestro y la comunidad educativa.

- *Solidaridad y tolerancia.* En la escuela rural, por la convivencia de distintas edades se fomenta la solidaridad y la tolerancia; los pequeños aprenden de los mayores y los mayores aprenden a aprender cuando enseñan a los pequeños, incluso aprenden de ellos. Escuchar y respetar las opiniones y argumentos de los compañeros de diversas edades, tolerar el turno de palabra, considerar el ritmo de aprendizaje de los compañeros, ser empático con los problemas de los demás indiferentemente de las edades son elementos clave para la construcción y afianzamiento de los principios de solidaridad y tolerancia.
- *Diálogo.* El diálogo es un pilar fundamental del aprendizaje y de la convivencia dentro de la escuela y de la sociedad, en general; la Real Academia Española define el diálogo como *Plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos*; de este

modo, el diálogo enriquece a los interlocutores, permite la participación de todos los alumnos y favorece las relaciones inter e intrapersonales,; la construcción de significados compartidos dentro del aula multigrado facilita la comunicación bidireccional entre los alumnos y entre los alumnos y el maestro; se aprende de los otros y con los otros, se ejercita en el método de la escucha y argumentación para poder aplicarlo también fuera de la escuela; y especialmente se aprende a ser paciente, a respetar los tiempos de los otros y a reflexionar sobre las aportaciones de los otros.

- *Inclusión e igualdad.* La escuela rural promueve las culturas y las prácticas inclusivas dentro del aula multigrado debido básicamente a la proximidad y al conocimiento profundo que cada maestro tiene del alumno; ello permite valorar igualitariamente a todo el alumnado huyendo de la homogeneización del grupo-clase y focalizando al niño como único dentro de la propia escuela. La ayuda entre los propios compañeros contribuye, a generar aprendizajes colaborativos, la enseñanza en equipo, resultando que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea menos competitivo y angustiante para ellos. Si, además, las programaciones curriculares son diseñadas de forma que la diversidad del aula multigrado sea utilizado como un recurso didáctico y fomentando la participación activa de los alumnos, se promueve la inclusión de forma natural, y la auto-regulación del propio proceso de aprendizaje. De todas formas, como nos dice Escudero (2012) la verdadera inclusión educativa requiere y depende, a su

vez, de una perspectiva de mayor alcance como la inclusión social.

Las prácticas pedagógicas multigrado, desde la perspectiva de una clara limitación al autoritarismo, permiten la realización de actividades vinculadas a los intereses y necesidades de los alumnos, pero deben ser intencionadas, estimuladas y sensibles a las predilecciones de sus protagonistas; y en ningún momento improvisadas porque puede quedar reducido a una mera distribución de tareas, en las que no se de una igualdad de oportunidades real en su desarrollo y sistematización.

Vivir y hacer vivir la democracia en la escuela rural

Los valores plurales que fundamentan la escuela rural desde la perspectiva de una clara limitación al autoritarismo, deben ser vividos dentro del aula por parte de los alumnos, los maestros e incluso la propia comunidad rural. Un ambiente educativo marcado por estos principios es un ambiente que permite vivir la democracia como una realidad no acabada, sino como un proyecto personal y colectivo que se va construyendo. El desarrollo de la convivencia democrática en el aula implica que los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus prácticas pedagógicas contemplen en sí mismos valores plurales democráticos. La formación del maestro también debe contemplar la instrucción como una comunicación multidireccional ofreciendo reflexiones, propuestas e instrumentos didácticos que les permitan poner en práctica la dialéctica, deliberada y participativa de todos los miembros de la comunidad educativa en la elaboración de los proyectos comunes de centro, y en el diseño y desarrollo de las programaciones curriculares. *Vivir y hacer vivir la democracia en el aula multigrado supone:*

1. *Superar el concepto de asimilación de los saberes* previamente seleccionados y considerados como los propios y adecuados para la consecución de objetivos curriculares: pero alejados de la realidad, y las necesidades e intereses de los alumnos. En el aula rural no tiene demasiado sentido los contenidos clasificados y ordenados por cursos y edades; “cerrar el aprendizaje de contenidos” destinando un tiempo, un espacio y un material curricular concreto (generalmente un libro de texto) supone limitar al alumno al aprendizaje interdisciplinar y globalizado. La cuestión es ¿porque si un alumno tiene interés y está motivado por un determinado tema y/o contenido se le debe reprimir diciéndole que “no toca” ni ese contenido ni ese tema porque está “cursando” un determinado grado escolar? ... el poder de elegir un tema, de forma libre, si es de interés para el alumno no debe suponer una barrera a su aprendizaje y todavía menos si ese tema es compartido con compañeros que pueden tener la misma edad, ser mayores o menores que uno mismo; éste es el valor pedagógico del aula multigrado, en donde la diversidad y el deseo de avanzar contenidos junto con tus compañeros de aula, no supone un problema sino un beneficio pedagógico.
2. *Dimensionar la autonomía de aprendizaje y el autoaprendizaje.* Vivir la democracia en el aula supone también ser capaz de aceptar y hacerse cargo de los errores y aciertos como persona responsable de las decisiones que se toman en el desarrollo de las actividades del aula. No todo lo que se hace y como se hace en la clase es aceptado por todos; sin embargo, el alto grado de autonomía de aprendizaje permite al alumno rural argumentar sus decisiones

y no tender al conformismo esperando la corrección del maestro o la propuesta de un compañero. La diversidad de edades supone que de forma natural, el aula se convierta en un espacio de autoaprendizaje para todos los alumnos y el maestro.

3. *Concebir las estrategias didácticas como instrumentos o medios válidos y funcionales* para la adquisición de un aprendizaje significativo y democrático; si bien es cierto que la globalización ofrece al alumno un conocimiento integrado frente a la una estructura lógica pero fragmentada de las disciplinas científicas, no es menos evidente que las estrategias didácticas que facilitan este tipo de adquisición de conocimiento (método del proyectos, centros de interés, investigación en el medio, aprendizaje basado en la resolución de problemas, etc.) vienen acompañadas de una finalidad real que orienta los procedimientos de trabajo y les ofrece la oportunidad de afianzar esos procedimientos bajo los parámetros de valores plurales democráticos y vivir el proceso en sí mismo. Escoger mediante el debate y el diálogo, el tema motivo de estudio entre todos los alumnos de un aula multigrado, para el estudio colaborativo de ese tema, implica necesariamente diálogo, respeto hacia las argumentaciones de los “otros” y libertad para poder exponerlas, participación y motivación para llegar a un consenso, y sin duda alguna tomar conciencia de la importancia de igualdad de oportunidades cuando se construye y forma parte de un proyecto común.
4. *Concebir la evaluación como la única forma de tomar conciencia del proceso de aprendizaje individual y colectivo.* La democratización del proceso de evaluación

supone utilizar instrumentos abiertos y plausibles para ser discutidos y reelaborados y que permitan revisar las propias actuaciones y las de los demás para inducir mejoras. La participación que conlleva una evaluación de estas características supone necesariamente contemplar el proceso evaluación-aprendizaje-evaluación, en la que la evaluación es entendida como en los que la misma evaluación es entendida como una valoración del aprendizaje y la relación asimétrica entre alumnos de distintas edades que aprenden dentro del aula contribuye al desarrollo de modalidades y tipos evaluación en los que participan diferentes agentes y que permiten la sistematización de los aprendizajes por delante de la fiscalización de los mismos. Evaluación en la que el intercambio entre iguales permite dar valor a las preguntas y no solo a las respuestas, facilita la auto-evaluación y la coevaluación; “los “conatos” de autoevaluación y de coevaluación están provocados muchas veces por las propias necesidades del docente de atender a otros alumnos del grupo, que por la creencia en sus posibilidades educativas, se utilizan en las aulas rurales, pero no siempre con intencionalidad evaluadora para la sistematización y valoración del aprendizaje por parte del maestro de todas formas (Abós y Boix, 2017, p 47); de todas formas “el docente sigue siendo el principal agente de la evaluación, y aunque el alumnado como agente evaluador está presente en algunas dinámicas en las que se hace referencia a la evaluación entre iguales, ésta queda limitada, en muchas ocasiones, a la corrección de ejercicios en la mayoría de los casos entre alumnado del mismo nivel.” (Abós y Boix, 2017, p 47)

5.- *Implicar la comunidad educativa y rural en la gestión del centro y del aula.* Siguiendo a Dewey (1995) la democracia es un proceso que hay que vivirlo. Para este autor la comunidad y la escuela están íntimamente ligadas y los procesos democráticos de la sociedad y la comunidad se reflejan en la escuela y viceversa. “Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada conjuntamente” (p. 98). La escuela rural es un espacio de empoderamiento para la comunidad rural; Touraine (1994) nos dice que la responsabilidad de la ciudadanía es la base de la democracia, y en ello está el convencimiento de las potencialidades de los miembros de las comunidades rurales y educativas. En un aula multigrado rural la implicación de la comunidad es activo, próximo y por los general, familiar; es un espacio que facilita la labor conjunta entre maestros, alumnos y familias pero también de agentes educativos, sociales comunitarios que forman parte del territorio rural, proyectando la dimensión territorial de la escuela. Este posicionamiento interpela directamente al lugar que la escuela ocupa en el territorio, cuestión nuclear facilitar el desarrollo de proyectos educativos comunes, basados en valores plurales.

Modelos pedagógicos para vivir la democracia: ejemplificaciones de actividades y proyectos de escuela rural democrática

Si, como venimos diciendo, entendemos la sociedad como el espacio donde se establecen relaciones, más o menos complejas, entre los distintos individuos que la forman, estas relaciones cons-

truyen las normas de funcionamiento de la comunidad que, como si se tratara de un circuito cerrado, terminan marcando las relaciones entre los individuos. La flexibilidad de las relaciones puede también templar las normas sociales y viceversa, garantizando el éxito colectivo que es tener una sociedad sana y democrática donde todos los individuos se sientan parte activa de la misma.

Si comprendemos, además, que la escuela es un reflejo de la sociedad, entenderemos que las relaciones entre sus miembros marcarán las normas de funcionamiento del centro, creando el mismo circuito cerrado. Incidir en estas relaciones (alumnado-alumnado, alumnado-maestros, maestros-maestros, alumnado-entorno, maestros-entorno) y flexibilizarlas es primordial para alcanzar el éxito colectivo que es el aprendizaje. En el caso de las escuelas rurales, la incidencia es más directa ya que se trata de comunidades más pequeñas en número de miembros, pero no por ello menos complejas, aunque por lo general son más flexibles.

En este entorno de aula como patrón de la sociedad en la que se inserta la escuela, los modelos pedagógicos que dan cabida a los valores plurales y facilitan vivir la democracia se enmarcan en un contexto didáctico o bien mixto o bien activo-participativo, en ningún momento en la práctica pedagógica del aula multigrado con una perspectiva de enseñanza tradicional; este tipo de práctica no permite vivir la democracia, y en consecuencia, no contempla una educación democrática sustentada sobre los principios básicos de la democratización participativa. El modelo pedagógico mixto que combina elementos de la didáctica tradicional con elementos de la didáctica activo-participativa permite sostener, en el desarrollo de sus estrategias didácticas, relaciones horizontales y verticales entre los miembros del aula (maestros y alumnos, y alumnos-alumnos de distintas edades y /o de las mismas edades) que justifican por si mis-

mas la necesidad de trabajar los valores plurales democráticos para el propio mantenimiento de la convivencia; de la misma forma que lo promueve el modelo pedagógico activo-participativo, en donde el principal protagonista es el alumno, no el libro de texto, y en donde las relaciones entre los miembros del aula suelen ser básicamente horizontales y donde se flexibilizan también, junto con el modelo mixto, las actuaciones para que los aprendizajes fluyan de forma natural y en donde se aprovecha la diversidad como herramienta de cambio, reforzando así las relaciones entre los individuos del grupo.

Ejemplificaciones actividades y proyectos

Para mostrar la parte práctica de lo que se viene relatando, se presentan unas ejemplificaciones de actividades que pretenden ser una guía para utilizar en las aulas multigrado donde la diversidad de edades y necesidades obliga a las escuelas a replantearse modelos tradicionales, basados únicamente en la transmisión de conocimientos a través de libros de texto donde se segmentan de forma arbitraria los contenidos a tratar en cada etapa. Analizar qué necesita el grupo-clase y adaptar las actividades a estas necesidades es muy importante. Para conseguir este objetivo necesitamos un enfoque activo, donde el maestro no es un mero transmisor de conocimiento o distribuidor de tareas, sino que es un miembro también activos de la comunidad escolar, que se relacionan con el alumnado y propician situaciones de auto-aprendizaje para alumnos.

El maestro debe poner a disposición del alumnado todos los recursos posibles para que estos aprendizajes circulen, y dentro de estos recursos también pueden encontrarse los libros de textos si la práctica pedagógica parte de un modelo mixto. Estos materiales utilizados de forma puntual son útiles en un aula multigrado, pero lo

que no se puede pretender es que se conviertan en el centro de la vida educativa de la escuela y en el hacer vivir la democracia.

Todas las actividades que se describen a continuación están diseñadas para ser el máximo de flexibles y adaptarse a distintos contextos previo análisis de las necesidades del grupo donde se va a desarrollar.

Figura 1 – ejemplo de criterios de evaluación de la libreta de la imaginación

ACTIVIDAD	AREA	OBJETIVOS
LIBRETA DE LA IMAGINACIÓN	Lengua	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y aplicar distintas tipologías textuales. • Conocer y aplicar distintas normas ortográficas. • Ser consciente de los propios errores para poder corregirlos. • Potenciar la creatividad del alumnado. • Potenciar el uso del lenguaje asertivo. • Respetar las propias producciones y las de los demás.
	VALORES	
	Participación Libertad Diálogo	
MARCO METODOLÓGICO EN UN AULA MULTIGRADO		
<p>Esta actividad se puede situar en el proceso de adquisición de la lectoescritura y se basa en la generación de aprendizajes a partir de las propias producciones del alumnado y en los aprendizajes colectivos, algo primordial en aulas multigrado.</p> <p>Basarse en modelos propios ayuda a los niños y niñas a partir de una realidad más cercana y a empatizar con los textos motivándolos a leer y a escribir ya sean producciones propias o las de sus compañeros y compañeras. Además, el hecho de participar en la toma de decisiones sobre los criterios de evaluación les implica en todas las fases del proceso y hace que se sientan parte del mismo, así como responsabilizarlos de sus decisiones. Por otra parte, al conocer de antemano los criterios, saben exactamente qué se les pide y ayuda a la auto-regulación, ya que el alumnado quien detecta los errores y buscan la manera de corregirlos. Durante este proceso se generan aprendizajes significativos porque nacen de ellos mismos y estimulan herramientas que más tarde podrán utilizar en otras situaciones: busca de información, análisis de un texto, ampliación de vocabulario,...</p>		

continúa

ACTIVIDAD	AREA	OBJETIVOS
FUNCIONAMIENTO EN UN AULA MULTIGRADO		
<p>Cada alumno/a dispone de una libreta propia, personalizada. En ella podrán escribir, pegar o dibujar todo lo que les apetezca. En un primer momento, se pactan con todo el grupo los criterios que se deberán seguir para usar y evaluar la “Libreta de la imaginación”: coherencia, adecuación, presentación, cohesión, léxico, ortografía,...</p> <p>El maestro o la maestra guiará el debate en función de los criterios establecidos por el claustro y se acabará editando un documento con los criterios acordados por el grupo (<i>fig. 1</i>). El documento se pegará en un lugar visible i accesible de la libreta. Estos criterios se utilizaran para elaborar una rúbrica (<i>fig. 2</i>) con la que el alumnado evaluará cada una de sus producciones.</p> <p>Semanal o quincenalmente se les puede proponer una tipología textual distinta, previa presentación del modelo, que tendrán que escribir en la libreta siguiendo los criterios establecidos.</p> <p>Al principio de cada sesión cada niño y niña leerá su producción delante del resto del grupo. Al terminar el resto de compañeros y compañeras, oralmente, pueden formularle algún aspecto a mejorar, empezando siempre por algún aspecto positivo relacionado con el texto o con la lectura del mismo. El niño o niña que ha leído puede rebatir las aportaciones de sus compañeros y compañeras.</p> <p>Al finalizar de leer todos los niños y niñas cada uno hará su rúbrica y valorará finalmente la globalidad del texto escrito. Otra forma de hacerlo es que otro compañero o compañera haga la rúbrica, argumentando después al alumno propietario de la libreta el porqué de su valoración.</p> <p>Finalmente el maestro o la maestra animará a los niños y niñas a corregir (mejorar) los textos en función de la valoración de la rúbrica.</p> <p>Durante el tiempo que no se usen las “Libretas de la imaginación” pueden estar expuestas y a disposición de todos para ser usadas como libro de lectura.</p>		

¿QUÉ TENGO QUE HACER PARA SER UN/A EXPERTO/A?

- Que no haya ninguna falta.
- Que la letra esté muy recta.
- Que la letra sea muy clara.
- Que siempre haya la fecha.
- Que siempre haya el título.

¿QUÉ TENGO QUE HACER PARA SER UN/A AVANZADO/A?

- Que hay una o dos faltas:

- Que ponemos un punto al final de la frase.
- Que cuando empezamos a escribir o después de un punto escribimos letra de palo.
- Que ponemos mayúscula cuando escribimos el nombre de una persona, de un pueblo, de una ciudad o de un sitio.
- Que la letra entienda.
- Que las palabras estén rectas.
- Que los textos tengan título.
- Que las palabras estén separadas.
- Que ponemos la fecha de cuando escribimos el texto.
- Que dejamos un margen.
- Que escribimos lo que se nos pide.

¿QUÉ TENGO QUE HACER PARA SER UN/A APRENDIZ?

- Que hay más de dos faltas y hasta seis.
- Si nos dejamos tres de las cosas que deberíamos hacer para que la libreta estuviera bien.

¿QUÉ TENGO QUE HACER PARA SER UN/A NOVEL?

- Que haya más de seis faltas.
- No hacemos nada de las cosas que deberíamos hacer para que la libreta estuviera a un nivel de avanzado.
- Si no hacemos la libreta de la imaginación.

Figura 2 – Ejemplo de rúbrica de la libreta de la imaginación

FE- CHA	¿He escrito lo que se me pedia?	¿He puesto la fecha?	¿He puesto el título?	¿He dejado márgenes?	¿Las líneas están rectas?	¿La letra se entiende?	¿Las palabras están separadas?	¿Cuántos errores ortográficos he hecho?	La libreta viatgera està... <i>(Exper-to/a, avan-zado/a, aprendiz o novel)</i>

Figura 3 – Ejemplo de informe

ACTIVIDAD	AREA	OBJETIVOS
	Conocimiento del medio Lengua	<ul style="list-style-type: none"> • Generarse micro preguntas que cuestionen la realidad que les rodea. • Elaborar hipótesis a partir de sus conocimientos previos.
	VALORES	
	Participación Libertad Diálogo Inclusión e igualdad	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer criterios de búsqueda de información: fuentes, soportes, palabras clave,... • Contrastar distintas fuentes de información para verificarla y ser crítico con ellas. • Extraer los fragmentos más interesantes e relevantes de las informaciones. • Comparar la información localizada con la hipótesis inicial para sacar conclusiones. • Distribuir el trabajo del grupo y llegar a acuerdos con los compañeros y compañeras.
MARCO METODOLÓGICO EN UN AULA MULTIGRAD		
<p>La actividad invita al alumnado a formularse preguntas, a cuestionarse aspectos de su entorno, partiendo de sus intereses. Todos y todas pueden aportar al mismo nivel porque no hay preguntas ni respuestas correctas, todas son interesantes y todas son dignas de ser tratadas por el resto. Además, propicia el autoconocimiento (me pregunto cosas a mí mismo) y al conocimiento de los compañeros y compañeras (a través de sus preguntas se pueden descubrir intereses comunes), un hecho muy interesante en aulas multigrado donde puede que haya quién piense que los niños y niñas de edades diferentes, e incluso, de sexos distintos no pueden tener intereses en común.</p> <p>Otro aspecto destacable de esta actividad es que se basa en el modelo científico y en las competencias informacionales, es decir que el trabajo gira entorno en demostrar que una hipótesis es correcta o no. Para hacerlo es necesario activar distintas herramientas que permitan elaborar criterios de búsqueda, adaptarlos a las necesidades, discriminar la información esencial, relaborarla y mezclarla con conocimientos previos para crear conocimiento nuevo y finalmente comunicarlo de forma efectiva.</p> <p>Todas estas herramientas permiten resolver una gran cantidad de situaciones que se irán encontrando a lo largo de la vida. Son competencias aplicables a muchos trabajos distintos de campos muy diversos, des de los más científicos y tecnológicos a los más relacionados con las humanidades.</p>		

**ME
GUSTARÍA
SABER**

(continúa)

ACTIVIDAD	AREA	OBJETIVOS
<p style="text-align: center;">ME GUSTARÍA SABER</p>	FUNCIONAMIENTO EN UN AULA MULTIGRADO	
	<p>En un espacio del aula habrá un mural con el título de la actividad. En él, los niños y niñas podrán pegar trozos de papel con las preguntas que se les vayan ocurriendo. Todas son válidas la única condición es que estén escritas correctamente. La preguntas se pueden escribir al llegar a la clase por la mañana o después del recreo (momento en el que han podido observar muchos aspectos del entorno: hojas, plantas, insectos, piedras,...).</p> <p>Durante la sesión que dure la actividad en grupos de dos o tres podrán escoger una de las preguntas que hay en el mural (puede ser la suya o la de otro compañero/a) y empezaran a redactar el informe (fig. 3). Primero tendrán que ponerse de acuerdo con la hipótesis, argumentando las distintas ideas que pueda haber en el grupo. Después escogerán la forma de comprobar la hipótesis. Como puede haber preguntas sobre aspectos muy diferentes, las posibilidades de comprobación también son muy diversas. Por eso es importante animar al alumnado a ser creativo y a buscar maneras motivadoras enfocadas a experimentar.</p> <p>Hayan escogido la forma que sea, será necesario buscar información: de qué tipo, dónde, qué palabras,... Es importante que el alumnado reflexione esta parte del proceso ya que marcará los avances en su investigación. Cuestionarles y hacerles argumentar sus decisiones les ayudará.</p> <p>Una vez hecha y visada esta primera parte, empieza la búsqueda en sí. Tener una biblioteca ordenada y adaptada a sus necesidades (sea en el aula o en otro espacio del colegio) es básico para garantizar el éxito de la actividad. En esta parte del proceso podemos mostrarles los apartados de un libro que facilitaran la búsqueda: índices, glosarios,... Cuando localicen una información interesante (palabras, frases, párrafos, dibujos, esquemas,...) pueden copiarla en el informe o fotocopiarla i pegarla en el informe, apuntando la fuente de dónde la han sacado.</p> <p>En el caso de Internet (muy tentador) es necesario establecer criterios para poder desechar las entradas que no interesen. Por ejemplo: si están usando un buscador, en el que han puesto unas palabras clave, entre las diez primeras entradas deben encontrar (sin abrirlas) alguna información que les pueda ayudar en la investigación. Si no es así deberán cambiar las palabras clave. Cuando encuentren una entrada interesante (una o dos como máximo) pueden abrirla en una pestaña aparte y revisar lo que hay en ella. Si encuentran alguna información que les pueda servir se tratará de imprimirla o copiarla en el informe.</p> <p>Cuando el grupo considere que ya ha recogido todo lo necesario para comprobar su hipótesis, puede empezar el análisis de las informaciones mezclándolas entre ellas y con sus conocimientos previos hasta crear una nueva información, un nuevo discurso en el que emplearan sus propio vocabulario. Llegados a este punto ya pueden comparar el nuevo discurso con la hipótesis para comprobar su veracidad.</p> <p>Otra forma de terminar la actividad es comunicando esta información al resto de compañeros y compañeras a través de un periódico escolar, del blog del colegio, de un mural, de una infografía,...</p>	

PREGUNTA					
HIPÒTESIS					
¿CÓMO LA COMPROBAREMOS?	<ul style="list-style-type: none"> • Buscando información (<i>marca con una x</i>) • Fotos • Textos • Informació oral • Haciendo un experimento:..... • Otras opciones: 				
LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN		SÍ o NO	¿DÓNDE? subraya		¿QUÉ BUSCAREMOS? (palabras que utilizaremos para buscar)
	LLIBRES		Enciclopedias	Diccionarios	
			de ciencias	de historia	
			Otros temas (escribelos):		
INTERNET		Buscador/es:..... Páginas web:			
OTROS					
¿QUÉ HEMOS ENCONTRADO?					
CONCLUSIÓN					

Figura 4 – Ejemplo de plan de trabajo de matemáticas

ACTIVIDAD	AREA	OBJETIVOS
<p>UNA COOPERATIVA ESCOLAR</p>	Conocimiento del medio Lengua Matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Generar autonomía de aprendizaje. • Conocer aspectos del entorno natural de las escuelas. • Responsabilizarse de una tarea colectiva. • Argumentar ideas. • Respetar las propias opiniones y las de los demás • Llegar a acuerdos.
	<p>VALORES</p>	
	Participación Libertad Diálogo Inclusión e igualdad	
<p>MARCO METODOLÓGICO EN UN AULA MULTIGRAD</p>		
<p>En los entornos rurales, el acceso a los saberes relacionados con las plantas y los animales se ha mantenido en el tiempo. Aprovechar estos saberes para los colegios puede ser muy beneficioso, no sólo por los niños y niñas, sino también por la comunidad en la que se encuentra el centro. Intercambiar conocimientos entre distintas generaciones fortalece en vínculo entre ellas, siendo la escuela el punto de encuentro.</p> <p>En esta actividad se propone un objetivo común y compartido entre todo el alumnado del centro que parte de una organización horizontal, es decir que todos y todas (alumnado y profesorado, tengan la edad que tengan) son iguales desempeñando una tarea que beneficia a la comunidad. Estas tareas tienen a ver, también, con los intereses y las capacidades de cada uno. La cooperativa no se trata de un juego simbólico, es una forma de poner en práctica los aprendizajes o crear nuevos a partir de la realidad, a partir de la manipulación y la experimentación. En definitiva que pone en marcha una gran diversidad de competencias, de herramientas que les permitirán abordar gran variedad de situaciones en el futuro.</p> <p>Es el mismo alumnado el que lidera el proyecto, el que toma las decisiones y las ejecuta, valorando los errores para buscar alternativas que mejoren el producto o el servicio que ofrecen a su comunidad (familias o vecinos).</p>		

(continúa)

ACTIVIDAD	AREA	OBJETIVOS
FUNCIONAMIENTO EN UN AULA MULTIGRADO		
<p>La cooperativa es una forma de empresa creada y dirigida por el alumnado de todo el centro que vende productos del huerto escolar y/o del gallinero. Este es un ejemplo pero la cooperativa puede vender y ofrecer todo tipo de productos y servicios, en función de los intereses de los niños y niñas.</p> <p>En primer lugar hace falta redactar un documento en el que se explique a qué se dedica la cooperativa y su funcionamiento (asamblea, derechos y deberes de los socios y las socias, funciones de los equipos de trabajo, cargos ejecutivos, en qué se invierten los excedentes,...). En la red hay muchos sitios orientados a la creación de cooperativas escolares donde podrán aclarar las dudas que tengáis al respeto.</p> <p>Los equipos de trabajo son la base del funcionamiento de la cooperativa ya que cada uno se dedica a una tarea distinta, pero necesaria para conseguir vender los productos. Si se sigue en el ejemplo de la cooperativa dedicada a la venta de productos del huerto y del gallinero se pueden tener estos equipos de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Huerto: encargado del cuidado de las plantas, de su crecimiento y recolección. • Gallinero: encargado del cuidado de las gallinas y de la recolección de huevos. • Tesorería: encargado de la gestión económica de la cooperativa y de los distintos equipos de trabajo. • Comunicación: encargado de informar a los clientes de los productos que se ofrecen y de la gestión de los pedidos. • Tienda: encargada de empaquetar, entregar y cobrar los productos. <p>Es importante abrir cada sesión con lo que ha quedado pendiente de la anterior y que sean los niños y niñas los que prioricen las actuaciones que se llevarán a cabo. Por lo tanto es necesario que dentro de cada equipo de trabajo haya una organización de tareas y que cada miembro tenga clara su función. Igualmente los procesos de toma de decisiones tienen que ser inclusivos, escuchando todas las propuestas y votando para llegar a acuerdos amplios.</p>		

(continúa)

ACTIVIDAD	AREA	OBJETIVOS
PLANES DE TRABAJO	Lengua Matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Generar autonomía de trabajo. • Adaptarse a los diferentes niveles y ritmos de aprendizaje. • Respetar la diversidad. • Autoregularse.
	VALORES	
	Participación Libertad Diálogo Inclusión e igualdad	
MARCO METODOLÓGICO EN UN AULA MULTIGRAD		
<p>En un aula multigrado la diversidad de niveles y de necesidades del alumnado es muy grande y poder prestar atención a cada uno de los miembros del grupo en el grado adecuado es muy importante.</p> <p>Los planes de trabajo se basan en potenciar la autonomía de aprendizaje del alumnado ofreciéndoles la posibilidad de adaptarse a su ritmo de trabajo y a sus necesidades. El hecho de que cada uno tenga tareas distintas potencia el respeto a la diversidad y, además, abre la puerta a que se presten ayuda entre ellos y ellas. El lenguaje que utilizan los niños y niñas resulta más entendible y por lo tanto ayuda a la consolidación de los aprendizajes. Por otra parte, el alumno o alumna que está prestando la ayuda tiene que utilizar unas herramientas para comunicar, cose que le obliga a generar unas estructuras mentales que también consolidan estos aprendizajes.</p> <p>Se puede decir que con esta dinámica de trabajo se construyen aprendizajes compartidos y la gestión del tiempo es mucho más productiva que utilizando metodologías magistrales donde el maestro o la maestra eran los generadores únicos de contenidos</p>		

(continúa)

ACTIVIDAD	AREA	OBJETIVOS
PLANES DE TRABAJO	FUNCIONAMIENTO EN UN AULA MULTIGRADO	
		<p>Cada niño y cada niña dispondrá de una carpeta con el material necesario para realizar el plan de trabajo: cuaderno, fichas,... El alumnado será el responsable de este material y habrá un espacio en el aula donde se guardará. Al principio de la sesión el maestro o la maestra presentará todos los materiales que se van a utilizar por primera vez, por ejemplo si se jugará a un juego de mesa se explicaran el funcionamiento básico del mismo. Después entregará el plan de trabajo (fig. 4) e indicará cuantas sesiones se van a dedicar a ello para que los niños y niñas puedan gestionar el tiempo. El alumnado podrá empezar por la actividad que desee, a no ser que alguna requiera un número máximo o mínimo de participantes. En tal caso tendrán que llegar a un acuerdo para resolver el conflicto.</p> <p>A medida que acaban una actividad, cada alumno/a marcará un cruz en el apartado “HECHO” y le entregará la tarea al maestro/a. Éste/a la revisará, si puede ser conjuntamente con el niño o la niña, marcará el apartado “REVISADO” y anotará en el apartado “OBSERVACIONES” aquellos aspectos a corregir o mejorar. Una vez el alumno/a haya corregido estos aspectos y el maestro/a los haya vuelto a revisar, se le podrá un sello que escogerá el niño o la niña. Después de esto podrá cambiar de actividad y hacer la siguiente tarea del plan de trabajo.</p> <p>Este proceso se puede producirse durante la misma sesión o el maestro/a puede revisar las tareas en otro momento. También se pueden proponer actividades autocorrectivas en las que los mismos niños y niñas marquen el apartado “REVISADO” i por lo tanto se autoregulen.</p> <p>Es importante empezar con pocas actividades en las que el alumnado se sienta seguro y cómodo. Poco a poco se pueden introducir actividades más complejas y más autónomas.</p>

Fig. 4 – Ejemplo de plan de trabajo de matemáticas

PLAN DE TRABAJO

NOMBRE: _____

FECHA: _____



ACTIVITAT	HECHO	REVISADO	SELLO	OBSERVACIONES
Hacer 2 páginas del cuaderno.				
Hacer la ficha de la estadística de los cumpleaños de la clase.				
Jugar una partida del dómimo de las multiplicaciones				
Resolver la ficha del enigma 1				

Fig. 5 – Ejemplo de libro de apadrinamiento

ACTIVIDAD	AREA	OBJETIVOS
	Lengua	<ul style="list-style-type: none"> • Dinamizar el aprendizaje de la lectura entre iguales. • Potenciar los aprendizajes referidos a habilidades y estrategias lectoras. • Mejorar la expresión oral. • Crear contextos de aprendizaje significativos y motivadores. • Generar experiencias de lectura positivas y placenteras o disfrutar con la lectura. • Establecer lazos afectivos entre padrinos y ahijados en torno a la lectura.
	VALORES	
	Participación Libertad Diálogo Inclusión e igualdad	
MARCO METODOLÓGICO EN UN AULA MULTIGRAD		
APADRI- NAMIENTO LECTOR	<p>Los apadrinamientos lectores son una dinámica basada en la tutoría entre iguales, es decir que no interviene un adulto de forma directa. Con esto se consigue un beneficio mutuo entre el padrino/a (mayor o con más experiencia) y el ahijado/a (menor o con menos experiencia) ya que por una parte el padrino/a debe dominar no sólo la lectura sino una serie de estrategias orientadas a ayudar a su ahijado a mejorar. Al hacer este proceso aumenta también su grado de mejora. Y no sólo eso sino que en aquellos casos que haya alguna dificultad, el hecho de ser padrino/a hace crecer la autoestima i mejor el autoconcepto.</p> <p>Por otra parte, el ahijado es acompañado por un/a compañero/a que posiblemente utilizará unas estrategias que les serán más cercanas. Es por esta cercanía y por el vínculo que se puede crear entre la pareja que genera un ambiente idóneo para la mejora de la lectura.</p> <p>Esta actividad es ideal para un aula multigrado ya que organiza y dinamiza la diversidad que puede haber. Aprovecha esta diversidad en beneficio del grupo.</p>	

(continúa)

ACTIVIDAD	AREA	OBJETIVOS
PLANES DE TRABAJO	FUNCIONAMIENTO EN UN AULA MULTIGRADO	
	<p>Antes de empezar el apadrinamiento es necesario que los padrinos/as hagan unas sesiones preparatorias en las que se pongan en la piel del padrino/a y del ahijado/a. Estas sesiones servirán para compartir estrategias como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antes de empezar la lectura mirar los elementos del libro y hacer deducciones a través de los dibujos y/o el título. • Respetar el ritmo y el nivel de lectura del ahijado/a. • Hacer preguntas de comprensión (literales, deductivas, inferenciales,...) al terminar un párrafo o un capítulo. • Hacer una lectura expresiva. <p>Las parejas lectoras estarán elaboradas por el equipo de maestros/as teniendo en cuenta los niveles de lectura de padrino/a y ahijado/a, y asegurando que se pueden entender.</p> <p>Al terminar la fase preparatoria, el acto de presentación de las parejas se puede hacer con toda solemnidad para remarcar el valor de la dinámica. En este acto, que puede empezar con algún juego para romper el hielo, se les entregará un carnet con la foto de los dos, se les entregará el libro de apadrinamiento (fig. 5) y firmarán el compromiso. Después de eso podrán escoger la primera lectura.</p> <p>Es importante que lectura se desarrolle en un lugar donde estén cómodos y el ambiente sea tranquilo: la biblioteca, una aula con cojines o sillones, en el patio o jardín,...</p> <p>Al terminar la sesión los/las dos valorarán cómo ha ido teniendo en cuenta los criterios establecidos en el informe (fig.6). Estos criterios se pueden acordar conjuntamente con los niños y niñas y pueden servir a modo de rúbrica.</p>	

Fig. 6 – Ejemplo de informe de la sesión

APADRINAMIENTO LECTOR



Compromiso de apadrinamiento

Yo, _____, me comprometo a ser el padrino / a de lectura de _____ para ayudarlo / a a leer mejor cada día y para disfrutar juntos de la magia de la lectura! Por eso, siempre me prepararé muy bien las lecturas.
Y por eso, firmo estos compromisos.
Firma del padrino / a:

Y yo, _____, me comprometo a seguir los consejos de mi padrino / a para aprender a leer y comprender cada vez mejor las fantásticas historias de todos los libros que compartimos.
Y por eso, firmo este compromiso.
Firma del ahijado / a:

Ahijado/a:
Padrino/a:

Informe de la sesión

Fecha: _____

Título del libro leído:

Informe de la sesión

Ahijado/a

Mucho	Bastante	Poco
El/la padrino/a ha leído bien (entonación, ritmo...)		
El/la padrino/a me ha explicado bien el cuento.		
He escuchado al/a la padrino/a.		
He contestado a las preguntas que me ha hecho el/la padrino/a.		

¿Hemos acabado el libro? SÍ / NO _____

Firmas

Padrino/a

Mucho	Bastante	Poco
El ahijado/a ha leído bien. (si es que lee)		
El ahijado/a ha entendido lo que leía.		
Me he esforzado a la hora de leer.		
He hecho buenas preguntas.		

Para terminar, y siguiendo a Apple y Beane (1999), “debemos tener en cuenta que se concibe una escuela democrática como un escenario que por su estructura y funcionamiento supone un ejercicio práctico de la democracia porque ya su mismo currículum implica oportunidades continuas de explorar las cuestiones que afectan a sus integrantes, de imaginar respuestas a los problemas y de guiarse por ellas”. (p. 120). Todos los miembros que forman parte de la escuela han de sentir que la escuela también les pertenece a ellos, es suya, los reconoce, los valora, los apoya, les exige, y especialmente una escuela en la que pueden participar, hacerse escuchar, asumir responsabilidades, ser bien tratados por todos, indiferentemente de la edad y teniendo la ocasión de vivir valores como la solidaridad, la tolerancia, la justicia, la igualdad de oportunidades. “La diversidad de tareas y metodologías, de apoyos, ayudas y cuidado, de materiales y recursos didácticos, desde los tradicionales a los que ahora hacen posible las nuevas tecnologías, así como la posibilidad de seguir y apoyar sobre la marcha el ritmo de cada cual, son caminos a transitar en esa dirección y, entonces, retos de la mejora e inclusión” (Escudero, 2012, p 118) y de la consecución de una escuela rural democrática.

Referencias

ABÓS, P.; BOIX, R. **Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado**. Universidad de Oviedo: Aula, n. 45, p.41-48, 2017.

APPLE, M; BEANE, J.A. **Escuelas democráticas**. Editorial Morata: Madrid, 1999.

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. **La Declaración Universal de derechos humanos**. Paris, Naciones Unidas, 1948.

BUSTOS, A. Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 14 (2), pp. 105–114, 2011.

DEWEY, J. **Democracia y educación**: una introducción a la filosofía de la educación. Ediciones Morata: Madrid, 1995.

DEWEY, J. **El niño y el programa escolar**. Buenos Aires: Losada, 1972

DEWEY, J. **Experiencia y Educación**. Buenos Aires: Losada, 1967

ESCUADERO, J.M. **La educación inclusiva, una cuestión de derecho**. *Educatio Siglo XXI*: Facultad Educación de la Universidad de Murcia, Vol. 30, nº 2 , pp. 109-128, 2012.

FREIRE, P. **La educación como práctica de la libertad**. Ed: Siglo XXI. Buenos Aires, 1974 “

FROMM, E. **El miedo a la libertad**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

MARTÍNEZ, A. (Coord.) **Vivir la democracia en la escuela**. Instrumentos para intervenir en el aula y en el centro. Sevilla: MCEP-Kikiriki, (2002).

PIAGET, J. **Le droit à l'éducation dans le monde actuel**. París: Librairie du Recueil Sirey, 1949.

ROUSSEAU, J:J. **El contrato social**.Madrid: Akal, 2017

RUIZ, G. La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. **Foro de**

Educación, 11(15), pp. 103-124. 2013.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>

TOURAINÉ, A. ¿Qué es la democracia? México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

SANMARTÍ, N. **10 ideas clave**. Evaluar para aprender. : Barcelona: Editorial Graó, 2007.

Recebido: 05/03/2019

Aceito: 30/03/2019

PERCURSO ESCOLAR, PLURALISMO DEMOCRÁTICO E MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA: NECESSÁRIAS NEGOCIAÇÕES

FERNANDO SEFFNER

Doutor em Educação. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenador do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (George). fernandoseffner@gmail.com – <https://orcid.org/0000-0002-4580-6652>

FERNANDA PEREIRA DE MOURA

Mestre em Ensino de História. Professora na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Integrante do Movimento Educação Democrática. fernandapmoura@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7194-6870>

RESUMO

O artigo se ocupa das conexões entre educação e democracia. Privilegia a escola como território de análise e, nela, professores e professoras, alunos e alunas. Mais do que um regime, a democracia é entendida como forma social e política envolvida na criação e conservação de direitos, e na qual se considera o conflito como algo legítimo e necessário, cabendo ao coletivo construir formas não autoritárias de gestão desse conflito. O pluralismo e a diversidade de ideias e opiniões são elementos produtivos e positivos na educação escolar. Elege-se, então, o terreno dos marcadores sociais da diferença (cor da pele, classe, geração, gênero, sexualidade, religião) como elementos de negociação simultaneamente pedagógica e democrática. Um marcador específico é eleito como fio para análise de situações escolares, marcador esse responsável por grande número de enfrentamentos educacionais contemporâneos – o gênero. Detalham-se os movimentos sociais que hoje, no país, buscam coibir a abordagem dos temas de gênero na educação escolar, a saber, o movimento Escola sem Partido e os ataques produzidos por grupos que se alojam na designação genérica de ideologia de gênero. Pela etnografia de cenas escolares do período da ocupação das escolas públicas no Rio Grande do Sul em 2016, mostramos a produtividade dos debates envolvendo gênero para criação de um ambiente de discussão democrática nas escolas. Compreender que pessoas pensam diferente de nós, que a diversidade é a marca do mundo muito mais do que a homogeneidade, e buscar entender por que elas pensam do modo como pensam, colocando-se na posição do outro, é atitude ligada à busca do conhecimento.

Palavras-chave: Educação. Democracia. Marcadores sociais da diferença. Gênero. Escola.

SCHOOL TRAIL, DEMOCRATIC PLURALISM AND SOCIAL MARKERS OF THE DIFFERENCE: NEEDS NEGOTIATIONS

ABSTRACT

This paper discusses the connections between education and democracy. It privileges the school as a territory of analysis and, in it, teachers and students. Democracy is understood as a social and political form involved in the creation and conservation of rights. In the democratic regime conflict is considered as something legitimate and necessary, and it is up to the collective to construct non-authoritarian forms of its management. Pluralism and the diversity of ideas and opinions are productive and positive elements in school education. The social standards of difference (skin color, class, generation, gender, sexuality, religion) are then chosen as elements of pedagogical and democratic negotiation. The social gender standard is chosen as the category of analysis of school situations. We detail the social movements that in the country today seek to curb the approach of gender issues in school education, namely, the movement No Indoctrination and the attacks produced by groups that are based on the designation of gender ideology. By ethnography of school scenes from the period of the occupation of public schools in Rio Grande do Sul in 2016, we show the productivity of debates involving gender to create an environment of democratic discussion in schools. Understanding that people think differently from us, that diversity is the mark of the world much more than homogeneity, and seeking to understand why they think the way they think, putting themselves in the position of the other, is an attitude linked to the pursuit of knowledge.

Keywords: Education. Democracy. Social markers of difference. Gender. School

PERCURSO ESCOLAR, PLURALISMO DEMOCRÁTICO Y MARCADORES SOCIALES DE LA DIFERENCIA: NECESARIAS NEGOCIACIONES

RESUMEN

El artículo discute las conexiones entre educación y democracia. Privilegia la escuela como territorio de análisis y, en ella, profesores y alumnos. La democracia es entendida como forma social y política involucrada en la creación y conservación de derecho. En el régimen democrático el conflicto es considerado como algo legítimo y necesario, cabiendo al colectivo construir formas no autoritarias de su gestión. El pluralismo y la diversidad de ideas y opiniones son elementos productivos y positivos en la educación escolar. Se eligen entonces los marcadores sociales de la diferencia (color de la piel, clase, generación, género, sexualidad, religión) como elementos de negociación simultáneamente pedagógica y democrática. El marcador social género es elegido como categoría de análisis de situaciones escolares. Se detallan los movimientos sociales que hoy en el país buscan cohibir el abordaje de los temas de género en la educación escolar, a saber, el movimiento Escuela sin Partido y los ataques producidos por grupos que se alojan en la designación de ideología de género. Por la etnografía de escenas escolares del período de la ocupación de las escuelas públicas en Rio Grande do Sul en 2016, mostramos la productividad de los debates involucrando género para la creación de un ambiente de discusión democrática en las escuelas. Comprender que las personas piensan diferente de nosotros, que la diversidad es la marca del mundo mucho más que la homogeneidad, y buscar entender por qué ellas piensan de la manera en que piensan, poniéndose en la posición del otro, es actitud ligada a la búsqueda del conocimiento.

Palabras clave: Educación. Democracia. Marcadores sociales de la diferencia. Género. Escuela.

Das necessárias rimas entre educação e democracia

Este texto se ocupa de conexões entre educação e democracia. Não de todas as conexões, pois o eixo que liga esses dois conceitos

é via larga de muitos fluxos. O artigo toma então, particularmente, a educação escolar como foco de atenção e, para tanto, elege a instituição escola e dois conjuntos de atores sociais como prioritários: professores e professoras, alunos e alunas. Busca saber se as conexões entre educação e democracia são possíveis, desejáveis, existentes. Se estão ameaçadas, ou se são vistas como ameaçadoras, e para quem, nos dois casos. Se estão reguladas em lei, previstas em regimentos escolares, pensadas no ordenamento jurídico. Se são praticadas em sala de aula, e que consequências trazem. Dada a vastidão do tema, que é também a vastidão dos dois conceitos que lhe dão suporte – educação e democracia –, o texto recorta um campo de negociações democráticas na escola, aquelas acionadas pelos marcadores sociais da diferença, a saber: diferenças de gênero, de orientação sexual, de geração, de pertencimento religioso, de classe social, etnia ou cor da pele, de ideário político, de modelo familiar, de origem regional, diferenças ligadas à deficiência ou não dos corpos que habitam a sala de aula, dentre outras, pois o universo das diferenças é igualmente vasto. Assumimos que a sala de aula, como muitos espaços sociais, em particular os públicos, é lugar de ampla diversidade. Sentam lado a lado sujeitos que têm diferenças em muitos marcadores. Assumimos que tais diferenças são produtivas para os processos educacionais. Em especial, são boas para o desenvolvimento do raciocínio científico – porque obrigam a esforços de argumentação e convencimento em torno de pontos de vista, ocasionam refinamento na produção de saberes e impedem que as verdades sejam sustentadas pela via do dogmatismo – e são produtivas para o aprendizado de modos de sociabilidade e socialização – já que obrigam a pensar quem somos, quem é o outro, como conviver e desenvolver relações sociais respeitadas em meio a tanta diversidade. O pluralismo que habita a escola – pluralismo de modos de ser, pensar, fazer e viver – é assumido

por nós como produtivo e positivo. Não se trata de promover ações pedagógicas para diminuir ou eliminar a diversidade e o pluralismo da escola. Trata-se de trabalhar, do ponto de vista da aquisição do conhecimento científico e da sociabilidade, levando em conta essa riqueza.

Mesmo com os recortes apresentados, o tema segue vasto e impossível de caber em um artigo. Selecionamos, então, um marcador social da diferença específico que provoca, no cenário escolar contemporâneo, fortes debates: gênero. A sala de aula é composta por meninos e meninas, o corpo docente por homens e mulheres. Para além disso, circulam valores sociais e culturais que informam o que é próprio do masculino, o que é próprio do feminino e, sobre esses valores, não há unanimidade de posições, nem na sala de aula, nem na sociedade brasileira como um todo. Abordamos esse tema em dois níveis bem distintos. Por um lado, apresentamos os movimentos sociais que buscam a supressão da abordagem dos temas de gênero na escola, notadamente o Escola sem Partido (ESP), e aquelas iniciativas antigênero que normalmente se abrigam como luta contra a “ideologia de gênero”, e mostramos suas estratégias de proposição legislativa. Por outro lado, apresentamos uma etnografia do surgimento do tema de gênero nas ocupações das escolas públicas acontecidas no Rio Grande do Sul, em 2016, por iniciativa de alunos e alunas. Assumimos fortemente que a escola é lugar de diálogo, e que não há diálogo possível quando não há democracia. Anunciamos nossa posição, de certo modo, no título deste tópico, ao escrever “das necessárias rimas entre educação e democracia”. Para nós, rimar educação com democracia é um imperativo, embora reconheçamos que há muitos caminhos para que essa rima se efetive, não se trata do “samba de uma nota só”. Colhemos, então, cenas de sala de aula em que o diálogo sobre os modos de viver e entender as

relações de gênero ajudou a ampliar o pensamento sobre a vida na democracia.

Essa é, portanto, a estrutura do artigo. Anunciamos em largas pinceladas algumas de nossas crenças pedagógicas e políticas, e opções de recorte do tema. No tópico seguinte, vamos fazer proliferar sentidos de democracia e educação. Mais adiante, abordamos as diferenças de gênero e aprofundamos a compreensão desse conceito e dos ataques que vem sofrendo, em particular pelo efeito combinado de dois movimentos sociais, conhecidos como ideologia de gênero e ESP. Em outro tópico, apresentamos e analisamos duas cenas escolares em que debates e enfrentamentos de gênero trouxeram a oportunidade de compreender o que é a vida na democracia e ampliar seu sentido. Finalizamos com algumas considerações certamente provisórias, mas que ajudam a indicar caminhos para garantir a produtividade da conexão educação e democracia na prática escolar.

Resta comentar, ainda nesta introdução, o porquê de tratarmos desse tema, nesse contexto histórico específico, nesse país chamado Brasil, ocupando nossa profissão de professor e professora de História, tanto no ensino fundamental como no ensino superior. É possível dizer que voltamos nossa atenção para a democracia como um bem que está principiando a faltar no cenário brasileiro e mundial. Tal como a água que sentimos falta quando a sede aparece, nos demos conta de que uma mistura de descrença na democracia e de cerceamento de seu exercício nos alertaram para a falta que ela faz nos processos educacionais e na vida escolar. Tal tema não é exatamente novo na reflexão política. O mundo já viveu momentos em que a democracia foi percebida como um entrave por grupos que desejavam impor seus modos de pensar. Hannah Arendt (2008, p. 35) nos lembra disso em *Homens em tempos sombrios*, ao mostrar que há “muito dano por parte daqueles que desejam sujeitar todos os modos

de pensar dos homens ao jugo de seu próprio” modo de pensar. É tradição de regimes autoritários, à direita e à esquerda, cercear a democracia, particularmente a democracia na vida escolar e acadêmica.

Enfrentamos então o duplo vetor apontado anteriormente: desprestígio da democracia como forma de governo para organizar a sociedade e ação deliberada de grupos sociais conservadores no sentido de cercear procedimentos democráticos para atender a seus interesses particulares. Esses dois vetores se manifestam na sala de aula, ou pela descrença genérica dos jovens para com a política e a democracia – o que se verifica nas pesquisas anuais conduzidas pelo Latinobarómetro Corporación¹ –, ou pela manifestação de alunos e alunas que apoiam com vigor soluções autoritárias para debates e negociações entre diferentes pontos de vista, tratando aqueles que pensam de modo diferente como inimigos a serem calados, no limite, eliminados do debate. Segundo os dados do *Informe 2018*, do Latinobarómetro Corporación (2018), o Brasil apresenta índices nada alentadores com relação à crença na democracia, e mais de um terço da população não vê diferenças entre viver em um regime democrático ou não democrático. O Brasil acompanha a tendência latino-americana (e mundial), mostrando que os jovens acreditam menos na democracia do que os velhos:

A medida que disminuye la edad hay mas as indiferencia y autoritarismo. El apoyo al autoritarismo está lejos de ser una cosa de las viejas generaciones. Por el contrario, las nuevas generaciones lo traen de vuelta. El surgimiento de la derecha radical en Europa está también basada en jóvenes de nuevas generaciones, no hay que engañarse que América Latina no es inmune a ese fe-

¹ Referimo-nos às pesquisas anuais sobre o valor da democracia produzidas pelo Latinobarómetro Corporación (2018), uma organização privada sem fins lucrativos, com sede em Santiago do Chile.

nómeno. Estamos analizando una muestra de veinte mil casos que tiene significancia estadística del 1%. Es decir, la diferencia de un punto porcentual es significativa. Ello quiere decir que tenemos evidencia dura que el autoritarismo crece a medida que disminuye la edad. Son los más jóvenes los más autoritarios. (LATINOBARÓMETRO CORPORACIÓN, 2018, p. 21-22).

O conjunto de fatores que leva à insatisfação com a democracia no caso brasileiro – mais acentuada entre os jovens, como já salientamos – comporta muitos elementos: a sensação de viver em um país dominado pela corrupção e que não consegue fazer frente efetiva a essa prática; uma situação econômica que traz profunda insegurança em relação ao futuro e, principalmente, no tópico empregabilidade; uma desconfiança generalizada nas lideranças políticas, em particular aquelas que por anos já exercem cargos legislativos ou executivos; a descrença nas organizações partidárias como instituições que efetivamente tenham compromisso com demandas de melhoria da população; um vigoroso culto a certo passado autoritário – no caso brasileiro, os anos da ditadura militar de 1964 a 1985 –, em que, de modo idealizado, se diz que não havia corrupção, os maus eram punidos e os cidadãos de bem viviam e trabalhavam em paz; e, por fim, uma persistente sensação de impotência na resolução de problemas pelo uso de estratégias democráticas, o que aumenta a preferência pela eleição de lideranças carismáticas que se apresentam como “antissistema” e que, à moda de justiceiros ao melhor estilo filmes de *Sessão da Tarde*, possam restabelecer essa situação ideal mitificada (LAGOS, 2018), com uso combinado da força e da autoridade, e em ambiente de suspensão total ou parcial de direitos e garantias individuais. O nível de escolaridade tem profundo impacto na construção de um sujeito democrático e ajuda a ter esperanças de que as novas

gerações, com a melhoria das condições educacionais, são também portadoras do cuidado com a democracia, o que lhes confere uma situação aparentemente paradoxal: ao mesmo tempo, uma parcela desencantada com a democracia e outra comprometida com o cuidado democrático e com a invenção de novos modos de entender o que seja a vida na democracia:

El nivel de educación es determinante en la condición de demócrata, a mayor educación mayor apoyo a la democracia. Es interesante observar que los padres (15%) que tienen sólo educación básica, son más autoritarios que sus hijos (14%). [...] Lo que se comprueba en ambas generaciones, la de los hijos y los padres, es que a menor educación mas indiferencia al tipo de régimen. Un 30% y 31% (padres e hijos respectivamente) de los que tienen educación básica, les da lo mismo el tipo de régimen. Ese contingente de cerca de 200 millones de votantes en la región es la que esta desarmando el sistema de partidos, eligiendo lideres personalistas, buscando alguien que tenga la varita mágica, quién quiera que sea para “solucionar los problemas”. En otras palabras estan rompiendo el establishment. (Latinobarómetro Corporación, 2018, p. 22).

Finalizando essa introdução, vale salientar que duas vertentes de estudos internacionais apontam para certa incógnita na sobrevivência das democracias. A primeira está representada por produções como o já *best-seller* *Como as democracias morrem* (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018), que nos lembram de que a democracia, como qualquer outra forma histórica, tem certidão de nascimento e pode ter certidão de óbito. Mais ainda, a obra indica que o caminho que leva à morte uma democracia não é exatamente aquele que, no país, já estamos acostumados – golpes militares e movimentos que ficam conhe-

cidos com o nome de revolução, mas que são feitos exatamente para que as revoluções não aconteçam –, podendo ocorrer no dia a dia do exercício de poder de um candidato eleito democraticamente, que vai transformando os opositores em inimigos a serem eliminados – e muitas vezes o são efetivamente, como discutido em Mouffe (2003, 2001, 1999) – ao mesmo tempo em que atropela regras formais e informais da tradição democrática. A outra vertente é conhecida por obras e artigos de Giorgio Agamben (2004), que tratam dessa zona incerta, denominada “estado de exceção”, e que vem se transformando na regra da organização política atual. Por muitos e diversos motivos – ameaça terrorista, chegada de imigrantes em massa, violência e insegurança nas ruas, necessidade de medidas fortes para combater a corrupção, desastres ambientais, enfrentamento de epidemias, possibilidade de guerra iminente, distúrbios e protestos de rua, crise da previdência, crise fiscal, crise econômica, crise, crise, crise, simplesmente crise – somos convencidos de que o exercício do poder está autorizado a tomar medidas de exceção. No caso brasileiro, trata-se do governo por emissão de decretos-lei, da autorização de intervenções militares excepcionais em áreas urbanas, da cobrança de impostos extraordinários, da quebra de direitos já consolidados para fins de ajuste fiscal, da concessão de poderes especiais a juízes, da outorga de poderes incomuns a policiais quando em ação em determinadas áreas da cidade e da suspensão de garantias individuais por motivo de crise. Governar, entre nós, é cada vez mais atividade ligada ao Estado de exceção, à tomada de medidas extraordinárias, a pacotes de reformas, a leis de necessidade. Em conexão com isso, cresce a apreciação da população por governantes que se colocam como mais preparados para o exercício desses poderes discricionários, fazendo pouco caso – quando não ridicularizando abertamente – os procedimentos e instituições democráticas.

É no interior desse complexo quadro de enfrentamentos que buscamos examinar situações escolares, apostando na vitalidade da conexão educação e democracia, mediadas pelas negociações entre diferenças de gênero. Mostramos também como, para os grupos conservadores, a instituição escolar vem sendo objeto de censura, em particular quando aborda temas de gênero.

Na sala de aula, a democracia não pode estar só no capítulo do livro de história

Pensamos a democracia no território escolar como prática e como conteúdo. Não será explicando com métodos autoritários o que é democracia que teremos a boa formação de sujeitos democráticos ao final do percurso escolar. Iniciamos a abordagem pela noção de gestão democrática do ensino. O artigo 206 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) aponta os princípios em que se dará o ensino no Brasil. Em seu parágrafo sexto está apresentada a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Examinando a Constituição Federal encontramos, em diversos momentos, a afirmação de que a administração pública deve ter caráter democrático e zelar pela democracia. Mas a única área citada como tendo o dever, definido por lei específica, de ter funcionamento democrático, é aquela do ensino e, dentro dela, a instituição escola. É possível imaginar, a partir do texto constitucional, que a área da saúde e, nela, o hospital público devem funcionar de modo democrático, que uma delegacia de polícia deve atender aos ditames democráticos, que o judiciário deve zelar pela democracia no modo como se organiza, mas é o ensino o único citado como tendo o dever de ser assim, com legislação específica. Ao buscar conexões entre educação e democracia nada mais fazemos do que dar cumprimento à lei. Estabelecida na Consti-

tuição, em 1988, a gestão democrática reaparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ali avançando mais alguns contornos:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, art. 14, p. 27.839).

Torna a aparecer na Lei do Plano Nacional de Educação 2014-2024, que indica prazo para estados e municípios atenderem a essa disposição: “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei” (BRASIL, 2004). Já tendo transcorrido os dois anos originais para criar leis específicas, levantamento feito indica um panorama incompleto, em que “11 dos 26 estados, além do DF, já possuem normas específicas sobre a matéria, ainda que quase todos os estados apresentem normativas sobre algum dos aspectos concernentes à GD [gestão democrática]” (SOUZA; PIRES, 2018, p. 80). Os mesmos autores indicam clara tendência nas legislações de circunscrever a gestão democrática do ensino à gestão democrática da escola, estratégia importante, mas insuficiente, pois a Constituição Federal fala em democratização do ensino, o que envolve muitos elementos relativos a todo o sistema de ensino e suas relações com outras iniciativas. Tal questão já é de longa data debatida por Saviani (2018), indicando que o esforço em democratizar as relações internas à escola e à sala de aula são condições importantes, mas não

suficientes, para formar jovens que tenham afeto pela democracia. Há um delicado trabalho de articulação entre o que se faz e o que se diz no território escolar em torno da democracia, e o que se vive e se analisa nos demais ambientes por onde os jovens circulam, como a família, grupos de amigos, clubes, local de trabalho, pertença religiosa, redes sociais, inclusive relações afetivas entre os gêneros – essas também pressionadas pelas demandas de equidade de gênero, tópico que escolhemos analisar neste artigo. Também em Saviani (2018) encontramos a discussão que permite pensar a prática pedagógica propriamente dita, marcada por uma situação inicial de diferença etária e de conhecimento, que é um ponto de partida nas relações de ensino e aprendizagem, e de como ela pode ser vivida de forma democrática. De toda forma, proporcionar um funcionamento democrático ao conjunto de atores sociais que vivenciam a escola já é, em país pouco afeito à tradição democrática, uma prática promissora.

Ao acompanhar o cotidiano da vida escolar – seja por visitas de supervisão de estagiários, seja por nele atuar de modo contínuo –, os autores deste texto descreveram em diário de campo muitas ações em sintonia com a gestão democrática, a saber: cartazes informando de modo claro o gasto mensal na escola, indicando a verba recebida e, de modo detalhado, os gastos feitos; assembleias de estudantes para definir regras de funcionamento na escola; consultas por via direta – em assembleias – ou por voto para resolver questões como: detalhes da pintura do muro na frente da escola, sugestões de cardápio da merenda escolar, definições acerca do símbolo da escola, a organização da olimpíada escolar, as atividades da festa junina, o destino da excursão de final de ano e até mesmo a distribuição das turmas de alunos pelas salas. As eleições de liderança de turma, de professor conselheiro de classe, de direção escolar, do grêmio estudantil são, em geral, todas determinadas por métodos democráticos.

Na prática de muitas disciplinas, os alunos decidem sobre os modos de elaboração de trabalhos, escolhem entre temáticas diversas aquela que desejam aprofundar os estudos. Em uma escola da grande Porto Alegre, acompanhada durante um ano para observar práticas e modos de viver das culturas juvenis, a decisão sobre o tipo de música que seria tocado no sistema de som na hora do recreio foi objeto de longas consultas, até chegar a uma decisão amplamente debatida e votada pelo conjunto dos alunos de cada turno, envolvendo quais ritmos, em que dias da semana e, mais ainda, quais tipos de música ou letras não seriam tocados, tendo aí uma importante discussão de questões de gênero, particularmente sobre os modos como as mulheres eram referidas nas músicas. Mas foi durante o período de ocupações das escolas públicas, em 2015 e 2016, em diversos estados do Brasil, que práticas democráticas de gestão da vida escolar foram levadas bem adiante, como se verá nas cenas descritas e analisadas adiante.

Abordamos um conjunto de leis e práticas, mas há muitos modos de estabelecer conexões entre o campo da educação escolar e a democracia. Importa deixar mais claro o que entendemos por democracia. Valemo-nos de autores tanto da ciência política (Chantal Mouffe, Boaventura Sousa Santos, Marilena Chauí, entre outras) como do campo da educação (Paulo Freire, Gert Biesta, entre outros) para apontar os elementos essenciais de nossa compreensão acerca da democracia. Entendemos a democracia como um regime de busca constante de criação de direitos, a partir da identificação de grupos vulneráveis ou em processo de vulnerabilidade, para além de uma ordem legal republicana, preocupada com os valores da liberdade e da igualdade. Mais do que um regime, a democracia é aqui entendida como forma social e política envolvida na criação e conservação de direitos (SANTOS; CHAUI, 2013), na qual se considera o conflito

como algo legítimo e necessário (MOUFFE, 1999, 2001, 2003), cabendo ao coletivo construir formas não autoritárias de gestão desse conflito. As ações educativas no espaço escolar são simultaneamente pedagógicas e políticas, e trazem a preocupação com a emancipação das condições de vulnerabilidade (FREIRE, 2001), o que guarda estreita relação com a noção de democracia apresentada, preocupada com a ampliação de direitos.

Em particular nos preocupamos com uma educação escolar que auxilie na formação política pessoal para conhecer, conservar e ampliar os direitos. E também em como a trajetória escolar envolve amplos processos de mediação de conflitos, orientados pela noção de *modusviviendi* (SEFFNER, 2017a) – capacidade de construir acordos entre grupos e pessoas cujas posições divergem, atendendo aos valores do pluralismo democrático e da configuração do espaço público republicano. O delicado papel do educador nesse processo é destacado por Biesta (2013), que enfatiza a necessidade de valorizar a pluralidade e a diferença, marcas do mundo em que os jovens progressivamente se inserem, sendo a escola instituição central nesse processo, inclusive pelo avanço dos percursos educacionais em todos os países do mundo, seja na duração em número de dias letivos, seja pela via da escola de turno integral, que ocupa os turnos da manhã e da tarde. Assegurar que as crianças escutem sua própria voz, a voz da comunidade de onde provêm e sejam capazes de reconhecer a voz dos demais, se abrindo para a diferença. A escola é ambiente certamente mais plural do que a família e do que a pertença religiosa, por seu caráter público e republicano. Segundo Arendt (2016), é na escola, com mediação de professores e professoras, que a criança é apresentada ao mundo, aprendendo a cuidar dele e por ele se responsabilizando – embora não tenha sido criado por ela, que é nova neste mundo, mas que a ele vai dar continuidade. Está envol-

vido aqui outro delicado equilíbrio, entre passado (tradição) e futuro (invenção), que só pode ser resolvido com plena valência dos ideais democráticos no espaço escolar, evitando tanto a nostalgia – apego demasiado a um passado em geral imaginado – como a perda da memória – invenção de um futuro sem levar em conta o aprendizado das experiências passadas. O que temos, então, é uma educação na e para a democracia. O ambiente democrático colabora para uma educação de qualidade, e esta colabora para um ambiente democrático.

Finalizamos este tópico com o olhar atento para o conjunto de marcadores sociais da diferença que habitam o ensino e a vida na escola. A sala de aula é local de intensa diversidade, própria do espaço público. Conforme já salientamos, sentam lado a lado para conviver, estudar, realizar ações conjuntas, brincar e se divertir ao longo de muitos anos. E, com a escola de turno integral, por muitas horas ao longo do dia, crianças com diferenças de gênero (meninos e meninas); de orientação sexual (meninos que gostam de meninas, meninas que gostam de meninas, meninos que gostam de meninos, dentre outras possibilidades); de pertencimento religioso (não apenas uma multiplicidade de religiões, mas de diferentes modos de a elas se vincular, passando pelos duplos ou triplos pertencimentos e pela pouca atenção ou recusa do sagrado como dimensão importante da vida); de diferentes gerações (mesmo agrupados em sala de aula por idade, o modo de inserção em determinada faixa etária pode variar, e a escola em seu conjunto permite o convívio de crianças e jovens de diferentes idades); de estruturas familiares (casamentos, separações, novos casamentos, filhos do primeiro e do segundo casamento, filhos emprestados, casais do mesmo sexo, mães que cuidam dos filhos com a ajuda de avós, constituindo o agregado reconhecido pelas crianças como família, a presença de animais domésticos como integrantes plenos da família, com direito a nome e posição afetiva, a cir-

culação de crianças que são cuidadas por vizinhas e parentes, mães solteiras, pais solteiros); jovens com inserção em diferentes culturas juvenis (são roqueiros, pagodeiros, meninas que se vinculam a certos artistas e outras a outros, grupos de *rap*, de *funk*, adeptos de atividades físicas e da chamada geração saúde ao lado de jovens que não ligam para isso); com diferentes relações com o mundo do trabalho (alguns já trabalham e seu salário é importante no sustento familiar, outros trabalham apenas para satisfazer seus gostos, outros não pensam em trabalhar, alguns já têm definições profissionais, outros não têm ideia do que farão como alternativa profissional); variações quanto à classe social e nível de consumo (vale lembrar que o Brasil está situado há muitas décadas nas estatísticas internacionais como exemplo de distribuição muito desigual de renda, e isso se reflete em todo o tecido social e na distribuição de oportunidades e serviços); diferenças em relação à escolaridade dos pais, diferentes disposições corporais (alunos e alunas magros ou obesos, com deficiência física ou mental, considerados bonitos ou bonitas conforme os padrões sociais e culturais); de diferentes etnias e cores de pele (brancos, negros, pardos, indígenas e, cada vez mais, com a presença discreta mas sensível de estrangeiros da América Latina ou de outros continentes); com multiplicidade de opiniões e pertencimentos políticos, desde aqueles e aquelas envolvidos em grêmio estudantil e outras formas de ativismo, até outros e outras que não ligam minimamente para isso; sem contar os que gostam de estudar e ir à escola e aqueles que preferiam dali escapar; dentre outras marcas de diferença – todas constantemente acionadas e negociadas, seja na hora de dar apelidos, de fazer deboches, de se distinguir dos demais, de obter vantagens.

Os embates em torno desses marcadores sociais da diferença ocorrem no terreno já traçado que envolve educação, escola e demo-

cracia. Para fins deste artigo, escolhemos focar no marcador gênero, causador de certo pânico social no cenário escolar contemporâneo, pela dupla tensão entre o desejo das culturas juvenis em conversar sobre o tema e as restrições impostas pelos grupos conservadores a sua abordagem (SEFFNER; PICCHETTI, 2016). Buscamos, mesmo que de modo pouco intenso, adotar uma perspectiva que busca ser interseccional. Então, pensamos o marcador gênero em diálogo com outros, modificando e sendo modificado por sexualidade, geração, etnia, pertencimento religioso, classe, nível de escolaridade, disposição corporal etc.

Gênero em processos educacionais escolares: disputas e tensões

O marcador social gênero e sua abordagem na escola se tornaram questões essenciais da política brasileira hoje. Tanto o movimento ESP quanto o movimento antigênero do fundamentalismo religioso cristão no Brasil se uniram a ponto de tornarem-se praticamente indistintos, e essa união construiu a ideia de que a discussão de gênero é uma forma de ideologia de esquerda que visa destruir a família para, assim, implantar o comunismo. A seguir, caracterizamos esses dois movimentos, mostrando sua origem, princípios, valores e conexões entre eles, bem como suas ações recentes.

O movimento ESP foi criado em 2004, pelo advogado Miguel Nagib, procurador do estado de São Paulo atuando em Brasília. No mito de fundação do ESP, Nagib é apenas um pai extremamente preocupado com a “doutrinação” que sua filha sofrera na escola no ano anterior, quando seu professor de História teria supostamente comparado a trajetória de Che Guevara à de São Francisco de Assis. Já na história real, Nagib era membro do Instituto Liberal de Brasília e articulista do Instituto Millenium (PENNA; SALLES, 2017). Em um

dos artigos que escreveu para esse instituto (SILVA, 2016), deixava claro que seu interesse não era combater a suposta “doutrinação” nas escolas, mas defender a difusão da ideologia neoliberal na educação brasileira. Entretanto, naquele momento, logo após a primeira eleição do Partido dos Trabalhadores (PT) para a Presidência, em que o Brasil vivia uma onda de otimismo com significativa melhoria das condições de vida, não havia espaço entre a população para a difusão do combate à “doutrinação esquerdista” e o movimento permaneceu no ostracismo, apesar de dois grandes veículos de mídia terem tentado alçá-lo à posição de um movimento que merecia ser seguido. Uma reportagem de capa da revista *Veja* e o editorial do jornalista Ali Kamel em *O Globo* foram responsáveis pelos únicos quinze minutos de fama que o Escola sem Partido encontrou naquele período, de 2004 a 2010.

Em 2011, no entanto, os grupos conservadores encontraram algo que dialogava muito mais com a maior parte da população brasileira do que a suposta doutrinação comunista: o material de combate à homofobia rotulado por esses grupos de “kit gay” (MOURA; SALLES, 2018). O principal responsável por espalhar versões fantasiosas sobre o material foi o então deputado Jair Bolsonaro. A partir daí a ideia de que a esquerda tenta transformar os estudantes em *gays* e lésbicas dentro das escolas tem sido difundida na sociedade, principalmente em missas e cultos. O combate à chamada ideologia de gênero – termo que surgiu dentro da Igreja Católica (JUNQUEIRA, 2017) – foi absorvido pelas igrejas evangélicas e se tornou a principal razão de existir da bancada da Bíblia no Congresso Nacional. É importante ter em mente que a maioria dos propositores de projetos de leis do ESP são ligados ao fundamentalismo religioso (MOURA, 2016). O discurso da ideologia de gênero vem sendo utilizado em mobilizações da direita em todo o mundo.

Rogério Junqueira (2017) faz uma genealogia do termo começando pelas antifeministas. O autor explica que, em 1994, Christina Hoff Sommers, professora de filosofia de uma universidade americana, em seu livro *Who stole feminism? How women have betrayed women*, faz uma crítica ao por ela chamado *gender feminism*, que faria mulheres antagonizarem os homens. Em 1997, Dale O’Leary, jornalista norte-americana ligada à Opus Dei e representante do *lobby* católico em seu livro *The genderagenda: redefining equality*, defende que o objetivo do feminismo contemporâneo seria criar um mundo com menos pessoas, mais prazer sexual, sem diferença entre homens e mulheres e sem mães em tempo integral. O que, para a autora, seria algo negativo. O padre belga Monsenhor Michel Schooyans publicou, em 1998, seu livro *O evangelho face à desordem mundial*, com prefácio do cardeal Joseph Ratzinger, que se tornara papa Bento XVI (JUNQUEIRA, 2017). Esse foi, provavelmente, o primeiro livro a utilizar o termo “ideologia de gênero”, apresentada como uma ideologia da morte e uma cultura antifamília. No mesmo ano, na Conferência Episcopal Peruana, é lançado o documento *La ideologia de género: sus peligros y alcances*, produzido pelo ultraconservador monsenhor Oscar Alzamora Revoredo, bispo auxiliar de Lima. Segundo Junqueira (2017), essa foi a primeira vez que o termo “ideologia de gênero” apareceu em um documento eclesiástico. Dois anos depois, o termo surgiria pela primeira vez em um documento da Cúria Romana na publicação *Família, matrimônio e uniões de fato* do, Conselho Pontifício para a Família (2000).

Como é fácil perceber, o espantinho da ideologia de gênero não é algo recente, assim como também não o é o movimento ESP, mas é a partir do encontro de ambos sendo mobilizados para desestabilizar o governo Dilma que passam a ter notoriedade. De acordo com as argumentações de Luís Felipe Miguel (2016), a oposição que movem religiosos conservadores às questões de gênero não depen-

de do ESP, movimento que iniciou com outra agenda, mas depois se vinculou com os ataques a gênero. Ainda segundo o autor,

[...] o crescimento da importância do MESP no debate público ocorre quando seu projeto conflui para o de outra vertente da agenda conservadora: o combate à chamada “ideologia de gênero”. Antes, a ideia de uma “Escola Sem Partido” focava sobretudo no temor da “doutrinação marxista”, algo que estava presente desde o período da ditadura militar. O receio da discussão sobre os papéis de gênero cresceu com iniciativas para o combate à homofobia e ao sexismo nas escolas e foi encampado como bandeira prioritária pelos grupos religiosos conservadores. Ao fundi-lo à sua pauta original, o MESP transferiu a discussão para um terreno aparentemente “moral” (em contraposição a “político”) e passou a enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças. (MIGUEL, 2016, p. 596).

O espantinho da ideologia de gênero foi novamente mobilizado em 2014, no processo de votação do novo Plano Nacional de Educação. Nesse momento, utilizou-se para desviar a atenção da população de questões essenciais: o próprio combate às desigualdades de gênero; o percentual do PIB destinado à educação; e a possibilidade do repasse de verbas públicas para a educação privada. No mesmo ano, o deputado estadual Flávio Bolsonaro (RJ) encomendou a Nagib um projeto de lei (PL) de censura aos professores, que sugeriu batizar de Programa Escola Sem Partido. O deputado foi, então, o primeiro político a apresentar um PL do ESP em uma casa legislativa, o que foi imediatamente copiado por seu irmão, Carlos Bolsonaro, na Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Fica também evidente a profunda ligação do ESP com a família Bolsonaro.

Assim, em 2015, foram protocolados dois projetos de lei fundamentais para entendermos esse movimento de censura. Primeiro, o Programa Escola Sem Partido (BRASIL, 2015a), proposto pelo deputado federal Izalci Lucas. A proposição seguia basicamente o anteprojeto criado por Nagib a pedido da família Bolsonaro. O texto de oito páginas obrigaria a afixação nas salas de aula e nas salas dos professores das escolas um cartaz “com 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas”, que supostamente divulgariam a “liberdade de aprender” dos alunos. No discurso do movimento, no entanto, essa liberdade de aprender seria incompatível com a liberdade de ensinar dos professores. Mas não seria incompatível com o suposto direito dos pais de que seus filhos aprendam na escola só o que eles acharem conveniente.

O projeto evoca e fundamenta no artigo 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica)², segundo o qual “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. Segundo o PL, “cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral” e “um Estado que se define como laico – e que, portanto, deve ser neutro em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é em regra inseparável da religião”. O que não é mencionado, é que o artigo da convenção citado se refere à liberdade de consciência e de religião, e não à educação. Também não é mencionada a existência do Protocolo Adicional

² CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS, Assinada na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, San José, Costa Rica, em 22 de novembro de 1969, disponível na íntegra no site oficial da Comissão Interamericana de Direitos Humanos em https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm Acesso em 10 fev. 2019

de São Salvador, elaborado justamente para dar conta dos direitos econômicos, sociais e culturais não abordados no documento anterior. Segundo esse documento “esquecido”, em seu artigo 13, que versa sobre o direito à educação, as políticas educacionais dos Estados signatários do protocolo deveriam necessariamente defender os Direitos Humanos. Essa composição dos argumentos jurídicos do projeto pode ser interpretada menos como puramente incidental do que como consequência do caráter moralizante que o movimento ESP e seus derivados passaram a assumir a partir de certo ponto. A preocupação com a moral religiosa em um PL sobre educação pública, e, portanto, não confessional, deixa transparecer os reais objetivos das iniciativas em torno da institucionalização do movimento ESP. Entretanto, o PL nº 867, de 2015, não foi o único nesse sentido apresentado pelo deputado.

Assinado por Izalci e outros catorze deputados³, o Projeto de Lei nº 1.859, de 2015, acrescenta o seguinte parágrafo ao artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: “A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’” (BRASIL, 2015b). O projeto de dezesseis páginas traz em sua justificativa, de mais de quatorze páginas, alguns argumentos que são repetidos em inúmeros projetos e falas conservadoras sobre gênero. O PL cita trechos de obras de Karl Marx, Friedrich Engels, Kate Millett, Max Horkheimer, John Money, Michel Foucault, Judith

³ Alan Rick – Partido Republicano Brasileiro (PRB); Antônio Carlos Mendes Thame – Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Antônio Imbassahy (PSDB); Bonifácio de Andrada (PSDB); Celso Russomanno (PRB); Eduardo Cury (PSDB); Eros Biondini – Partido Trabalhista Brasileiro (PTB); Evandro Gussi – Partido Verde (PV); Givaldo Carimbão – Partido Republicano da Ordem Social (Pros); João Campos (PSDB); Leonardo Picciani – Movimento Democrático Brasileiro (MDB); Luiz Carlos Haully (PSDB); Rosângela Gomes (PRB); Stefano Aguiar – Partido Socialista Brasileiro (PSB).

Butler e Shulamith Firestone para provar o “totalitarismo” da “ideologia de gênero”.

O texto do PL cita supostos trechos de *A ideologia alemã* e de *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, seguidos de longas interpretações. José Derisso (2016) demonstrou que as citações são, na verdade, falsificações. Os textos originais são desconstruídos e reconstruídos no texto do PL a fim de servirem de prova para a tese que se quer defender: a de que existe uma conspiração comunista para a destruição da família, uma vez que, segundo esses grupos, essa destruição seria pré-requisito para o comunismo. O texto do PL explica, então, a longa conspiração para a destruição da família e do Estado por meio do uso da chamada “ideologia de gênero”:

O que verdadeiramente está acontecendo é que o conceito de “gênero” está sendo utilizado para promover uma revolução cultural sexual de orientação neomarxista com o objetivo de extinguir da textura social a instituição familiar. Na submissão do feminino ao masculino através da família, Marx e Engels enxergaram o protótipo de todos os subsequentes sistemas de poder. Se esta submissão é consequência da biologia, não há nada a que se fazer. Mas se ela é uma construção social, ou um gênero, então, a longo prazo, ela poderá ser modificada até chegar-se a uma completa igualdade onde não haverá mais possibilidade de opressão de gênero, mas também onde não haverá mais famílias, tanto as heterossexuais como demais famílias alternativas. Neste contexto, a educação caberia como uma tarefa exclusiva do Estado, e não existiriam mais traços diferenciais entre o masculino e o feminino. Em um mundo de genuína igualdade, segundo esta concepção, todos teriam que ser educados como bissexuais e a masculinidade e a

feminilidade deixariam de ser naturais. (BRASIL, 2015b, p. xx.).

Por fim, o texto explica como essa “revolução cultural sexual de orientação neomarxista” foi tramada pela Organização das Nações Unidas (ONU), pela delegação dos Estados Unidos e pela própria primeira-dama americana, Hillary Clinton, ao recomendarem o uso no termo “gênero” no lugar de “sexo” durante a IV Conferência Mundial sobre a Mulher (Pequim, 1995)⁴ sem responder qual seria a definição de gênero e levando as delegações de outros países a adotar o termo por boa-fé, acreditando que “gênero” seria apenas um sinônimo chique para “sexo”.

Enquanto produziam seus ataques contra os professores, grupos conservadores construíram para si a imagem de protetores das crianças e dos jovens diante de seus temíveis professores doutrinadores que supostamente desvirtuavam a juventude com sua defesa do comunismo e sexualização precoce. Essas ideias foram defendidas durante a eleição de 2014 e o processo de *impeachment*, em 2016, nos quais os parlamentares votaram pela família, por Deus, pelo ESP e contra a ideologia de gênero. Após a deposição da presidente eleita, Dilma Rousseff, o movimento advogou a ideia de que o petismo continuaria operante na máquina pública devido ao suposto aparelhamento conduzido pelo PT (BRASIL, 2015a) – assim, “o MEC” e os professores continuariam petistas e mantendo um plano da esquerda para destruir o capitalismo com o ensino da ideologia de gênero e do famigerado “marxismo cultural”. Seria preciso, então, ir atrás desses professores. E, por meio dessa narrativa de cruzada, promovendo pânico moral contra os professores, o movimento ESP

⁴ Documento final com as Resoluções da Conferência disponível no site oficial da ONU Mulheres em http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2014/02/declaracao_pequim.pdf Acesso em: 10 fev. 2019

cresceu e a família Bolsonaro pavimentou seu caminho rumo à Presidência enquanto defensores da “família brasileira sob ataque”.

O ESP e a família Bolsonaro se retroalimentam. Em 2016, já com mais de cinquenta PLs de censura espalhados em todo o Brasil, o movimento ESP decidiu começar a influir mais abertamente nas eleições. Em seu site, começou a compartilhar os santinhos de candidatos que assinaram o termo de compromisso com o movimento se comprometendo a propor ou a tocar os PLs do ESP já apresentados em suas respectivas casas legislativas quando eleitos. Dentre os candidatos estavam, obviamente, membros da família Bolsonaro, representantes do Movimento Brasil Livre (MBL) e muitos fundamentalistas religiosos. Tendo elegido seus representantes, o movimento ESP pôde se espalhar ainda mais por todo o país. No dia 15 de agosto de 2017, o MBL puxou um dia nacional de mobilização pelo ESP que gerou frutos não no dia, mas nas semanas seguintes. Dessa forma, o ano de 2017 terminou com mais que o dobro de PLs que começou.

Nas eleições de 2018, com mais de 150 projetos ESP em todo Brasil e a crença de que há doutrinação de esquerda acontecendo nas unidades escolares, difundida na sociedade, o movimento ESP voltou a atuar abertamente. Novamente, muitos dos seus candidatos indicados foram eleitos. Uma delas foi a procuradora aposentada Bia Kicis, cunhada de Miguel Nagib, eleita deputada federal. Kicis era uma das líderes do movimento Revoltados Online, ao lado de Marcelo Cristiano Reis e Alexandre Frota. Este último também eleito como deputado estadual em São Paulo. Importante lembrar que, logo após o golpe, esses três foram o primeiro grupo a ser recebido pelo novo ministro da Educação, Mendonça Filho. Segundo eles próprios afirmaram, o ESP havia sido um dos pontos da pauta.

Também foi eleita pela máquina do ESP a agora deputada Ana Caroline Campagnolo, do Partido Social Liberal (PSL) de Santa Cata-

rina, professora de história na educação básica, famosa por ter perdido o processo que moveu contra sua ex-orientadora de mestrado (a professora Marlene de Fáveri, da Universidade do Estado de Santa Catarina), após ter sido reprovada. A aluna se julgou injustiçada por não ter podido defender sua ideia de que ideologia de gênero existe no ambiente acadêmico. Assim como ela, vários outros parlamentares foram eleitos pela indicação do movimento ESP para diferentes cargos em diferentes estados, mas aqui nos interessa particularmente o posicionamento do movimento quanto à Presidência da República. Apesar de três dos candidatos à Presidência defenderem a existência do ESP como lei – Bolsonaro, Henrique Meirelles e Cabo Daciolo, este último tendo, inclusive, apresentado um PL do tipo na Câmara logo antes de se licenciar para concorrer às eleições –, um candidato fora escolhido pelo movimento para receber suas bênçãos como sendo o legítimo representante de suas ideias: Jair Bolsonaro, agora eleito presidente. Assim, o ESP e o combate à chamada ideologia de gênero passam a ser políticas de governo.

Com o fim da legislatura no Congresso Federal, todos os projetos de lei de censura que tramitavam foram arquivados, como previsto no regulamento da casa. Isso, no entanto, não significou o fim dos PLs do ESP no nível federal. No primeiro dia da nova legislatura, a já mencionada e agora deputada Bia Kicis (PSL/DF) protocolou o PL Escola Sem Partido 2.0 nº 246/2019⁵, ao qual voltaremos no final deste artigo. O traçado histórico que realizamos permite perceber a centralidade, no debate político atual, das questões de gênero em sua conexão tanto com o território escolar quanto com a pauta da democracia e do respeito ao pluralismo e à diversidade. No próximo tópico vamos examinar duas situações dentro do território escolar

⁵ Disponível para consulta na íntegra em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

em que questões de gênero e condução democrática entram em cena pelas mãos dos jovens.

Um olhar sobre a escola: democracia de gênero nas ocupações

Em maio de 2016, inicia-se no Rio Grande do Sul um ciclo de ocupações de escolas públicas estaduais, que durará cerca de dois meses, envolvendo um número ainda impreciso de escolas, mas em torno de 250, situadas na capital, região metropolitana e cidades de médio e grande porte pelo interior do estado. Imediatamente estabelecemos uma rotina de acompanhamento do movimento, conforme apresentado em Seffner (2017b). A narrativa abaixo, extraída do diário de campo e com reflexões nela inseridas posteriormente, acompanha principalmente o movimento em duas escolas: a) uma de grande porte, de ensino médio e próxima à região central da cidade, agregando alunos de muitos bairros diferentes, e com grande tradição de ativismo estudantil; b) e outra de menor porte, de ensino fundamental e ensino médio, situada em bairro distante do centro e região marcadamente popular, agregando alunos de bairros bem próximos, com pequena tradição de ativismo estudantil. Nos dois casos foi possível acompanhar situações envolvendo disputas de gênero e com importante interface com a democracia. Começamos pelo relato comentado da escola de menor porte. Nome da escola e dos alunos e alunas envolvidos foram omitidos por questões de ética. O tom narrativo do diário de campo foi preservado. As cenas foram acompanhadas e descritas pelo primeiro autor deste artigo.

Já estou bastante conhecido dos alunos e alunas da escola X. Alguns, inclusive, me conhecem das constantes visitas de supervisão de estágio, por ser uma escola preferida pelos estagiários que oriento todo semestre. Fico impressionado com a forte presença de

alunos e alunas na ocupação, com cerca de quarenta dormindo todas as noites e o dobro disso participando das atividades ao longo do dia. Mais ainda, me impressiono com a arrecadação de gênero alimentícios, feita toda em minimercados da região e casas de família. Já por três vezes os encarregados da cozinha me mostraram com orgulho as geladeiras e o *freezer* da cozinha cheios, e salientaram que fizeram doação para outra escola, do município ao lado, que não tinha tanta comida. A ocupação é coordenada por uma menina e um menino, e sua representação no comitê das escolas ocupadas se faz também por uma menina e um menino. Tal composição não é casual, as meninas me disseram que isso tudo foi discutido, pois logo no início tinha ficado acertado que as gurias cuidavam da ocupação na escola e os guris participavam das reuniões e articulações junto às demais escolas, reproduzindo certa divisão entre o espaço doméstico e o espaço público. Posteriormente, algumas meninas me disseram que, na verdade, no início nem tinha havido discussão, simplesmente “aconteceu assim”, como me disse uma delas. Os guris começaram a ir às reuniões nas escolas centrais – iam de bicicleta – e as gurias ficavam cuidando da escola, o que significava limpar, arrumar, cozinhar, entre outras coisas. Dois dias depois do início da ocupação esse tema foi discutido e a distribuição modificada. Papel importante nisso tiveram os grupos de WhatsApp organizados, que permitiram às alunas dessa escola perceber que, em outras escolas, fazia-se uma divisão igualitária entre meninos e meninas em todos os postos.

A partir daí, tive ocasião de assistir a duas reuniões de planejamento das atividades e a composição das comissões para o trabalho do dia, anotando em grandes cartazes de papel pardo os nomes. Na primeira dessas reuniões assistidas foi possível perceber que a divisão de gênero foi levada de maneira matemática, aí incluídas ocupações consideradas um tanto perigosas, como o turno de guarda

da madrugada, horário em que todos tinham medo que a brigada militar ou os movimentos de desocupação tentariam entrar na escola – fato que efetivamente aconteceu em outras escolas, embora sempre sem sucesso. Nesse horário, após breve discussão, também os postos foram preenchidos por uma menina e um menino. Conversei depois com a menina que ficaria no posto de guarda da madrugada, perguntando se ela não tinha medo. Respondeu de imediato que sim, tinha medo, mas que a divisão deveria ser feita assim mesmo, e que alguma menina tinha que ficar ali ao lado do menino. Retornei à escola três dias depois, chegando lá às 7h15min com algumas coisas para o café coletivo, sempre na tentativa de observar o modo como estavam se organizando para dormir e quem preparava o café da manhã, ao qual se seguia a assembleia. A manhã estava muito fria e bastante ensolarada. Os colchões, travesseiros, lençóis e cobertores foram trazidos para a quadra de esportes e colocados para tomar sol. Alunos e alunas ali se abancaram com as canecas de café e pão, e a assembleia iniciou. Solicitei licença para permanecer e assistir, que me foi concedida, mas sem direito de fala nem de voto, repetindo um padrão que já havia vivido em outras escolas. Um grupo de meninas, a certa altura, comunicou que no dia anterior elas haviam se reunido e criado um coletivo feminista na escola, e que o grupo ainda não tinha nome – estavam convidando outras meninas para a primeira reunião geral. Tal iniciativa eu já havia visto em outras escolas, num movimento registrado posteriormente em vídeos e com notas na imprensa e matérias mais longas da Mídia Ninja⁶. Alguns meninos, entre bem-humorados e ligeiramente debochados, comentaram que era “clube do Bolinha”. Um deles disse: “*começaram os feminismos*”, e uma das meninas respondeu que sim, eram os feminismos contra o machismo. Houve burburinhos, ficou marcada a reunião do cole-

⁶ O documentário mais completo sobre o protagonismo feminino nas ocupações chama-se *Lute*

tivo apenas com meninas para depois do almoço, e o assunto ficou por isso. Ao final da assembleia um grupo de meninos veio até mim, sentou ao redor, indo direto ao assunto – sabiam que eu pesquisava masculinidades e queriam sugestões para também formar um coletivo. Cabe explicar que, na semana anterior, em atividade conjunta de quatro escolas dessa região acontecida em outra escola, eu estive presente, e um dos meus orientandos deu uma oficina sobre gênero e sexualidade para um grupo de meninos e meninas. Essa oficina foi bastante concorrida, embora tenha acontecido em paralelo com outras oficinas. Então, eles já me conheciam.

Foi muito interessante perceber que os meninos queriam organizar o coletivo claramente para ter organização similar à das meninas, mas não tinham ideia de temas, que nome dariam, o que poderia haver de assuntos comuns a eles. Também não tinham domínio do vocabulário envolvido nas questões de gênero, diferentemente das meninas, que utilizam expressões como feminismo, falam em Frida Kahlo, usam a palavra gênero, falam em opressão feminina, da mulher na história e têm propostas de igualdade. Mas eles tinham claro que, como tudo estava se fazendo de modo igualitário e democrático entre meninos e meninas – distribuição das tarefas, estruturação das comissões, organização do dormitório, contagem dos tempos de fala nas assembleias – a iniciativa das meninas tinha que ser respondida por algo semelhante do lado de cá. É conveniente lembrar que as ocupações das escolas no Rio Grande do Sul tinham pauta de luta e reivindicação que não contemplava nenhuma questão específica de gênero, estava composta pela oposição ao projeto ESP que tramitava na assembleia legislativa, listava carências da escola que deveriam ser supridas, falava em melhoria da qualidade da educação, pedia

como uma menina, dirigido por Flávio Colombini e Beatriz Alonso, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

maior voz dos alunos e alunas nas decisões, era contra a parceria público-privada na gestão escolar e apoiava o movimento dos professores e professoras na luta salarial. A equidade de gênero foi o modo como eles viveram a ocupação – os dias e noites passados juntos na escola –, não constituiu uma pauta externa, mas uma decisão de organização interna.

Na escola de ensino médio a situação que estabelecia conexão entre democracia e gênero era de outra ordem. No início do ano letivo as eleições para o grêmio estudantil, disputadas por três chapas, haviam dado vitória a uma chapa composta exclusivamente por meninas que ficou conhecida como “o grêmio das meninas”. Com a ocupação, o grêmio estudantil assumiu a coordenação das ações na escola, o que cumpre lembrar, não foi a regra. Em muitas outras escolas as ocupações foram coordenadas por comissões criadas para esse fim e, em algumas delas, o grêmio estudantil foi literalmente destituído ou ficou sem ação alguma. Outro fato é que alguns grêmios estudantis eram compostos por grupos identificados com partidos políticos, então, os ocupantes decidiram que não havia como serem representados por eles, pois as ocupações foram movimentos bastante avessos às questões político-partidárias.

Assisti a diversas assembleias gerais nessa escola, a bem dizer, parte de assembleias, pois eram muito longas, com pautas muito extensas. As meninas do grêmio estudantil coordenavam as assembleias, embora tivessem instalado divisão paritária em todas as comissões: limpeza, segurança, comunicação, recepção, cozinha, portaria, saúde e lazer. Em uma das assembleias algumas meninas, não integrantes do grêmio estudantil, levantaram a questão de que em outras escolas a coordenação da ocupação era feita por grupos mistos de meninos e meninas, e talvez se devesse fazer isso ali também. Enfatizo aqui: foram meninas que levantaram a questão. A maioria

dos meninos presentes concordou de imediato. As três meninas do grêmio estudantil que no momento coordenavam a assembleia não aceitaram a proposição, dizendo da sua representatividade, que ia além da ocupação e envolvia os demais alunos, pois tinham ganhado a eleição com votos dos três turnos da escola. Novamente entrou o conceito de democracia, com alunos e alunas dizendo que democracia era ter meninos e meninas de modo igualitário em todas as ações da ocupação, o que incluía a coordenação. E as meninas do grêmio dizendo que sua escolha tinha sido feita em outro momento, para representar os alunos, em eleições livres, com um número muito maior de alunos e alunas votantes. Não pude ficar até o final do debate. Alguns dias depois, retornando à escola, informei-me a respeito conversando com diversos alunos e alunas. A decisão final tinha sido de permanecer o grêmio estudantil coordenando a ocupação. Uma menina com quem conversei foi enfática, dizendo que na maior parte dos mais de cem anos de idade da escola o grêmio estudantil tinha sido composto só por meninos, ou com poucas meninas. E que agora, que havia uma chapa apenas de meninas, elas tinham o direito de seguir coordenando. Levei esse argumento para conversar com um grupo de meninos, que disse concordar em parte, pois a chapa não havia sido eleita para tratar da ocupação, ninguém sabia que a escola seria ocupada. Mas reconheceram que as meninas coordenavam muito bem e que a imprensa estava sempre na escola para filmar, em grande parte, porque eram meninas que coordenavam a ocupação.

Gostaríamos de tecer dois breves comentários acerca do relato da etnografia dessa segunda escola por conterem questões para as quais não temos respostas prontas, mas que parece urgente refletir. Primeiro, nos chamou atenção que, mesmo com um grêmio de meninas eleito democraticamente, reconhecido pelo bom trabalho e que estava participando ativamente da organização da ocupação,

tenha sido cogitado e defendido que esse grêmio não deveria ser o responsável pela organização da ocupação, já que em outras escolas a representação de gêneros estaria sendo paritária. Nos perguntamos se, tendo as ocupações começado em maio de 2016 – mesmo momento da abertura do processo de *impeachment* e consequente afastamento da então presidenta Dilma Rousseff –, a ideia de que as representantes eleitas para o grêmio poderiam ter sua posição de liderança política contestada com tamanha facilidade não teria algo a ver com o “espírito do tempo”. Outra coisa que nos parece um elemento importante para reflexão é o porquê da crença de que substituir o “grêmio de meninas” por uma representação paritária de gênero seria mais democrático.

Nas eleições presidenciais de 2018, vimos três candidatos à Presidência trazerem mulheres como suas vices: Fernando Haddad, com Manuela D’Ávila; Ciro Gomes, com Kátia Abreu; e Guilherme Boulos trouxe Sônia Guajajara. Esta última, inclusive, não era chamada por seu companheiro de vice, e sim de cocandidata. Se homens puderam por tanto tempo governar sozinhos, por que mulheres não poderiam? Por que a representação paritária seria capaz de atribuir mais legitimidade democrática que uma eleição ocorrida dentro dos ditames da democracia representativa? Não temos respostas, mas julgamos que essas perguntas precisavam ser enunciadas para que pudéssemos todos, autores e leitores, juntos buscar por respostas.

Para seguir pensando

Compreender que pessoas pensam diferente de nós, que a diversidade é a marca do mundo muito mais do que a homogeneidade, e buscar entender porque elas pensam do modo como pensam, colocando-se na posição do outro, é atitude ligada à busca do conheci-

mento. É, então, a atitude a ser privilegiada no trabalho escolar. Não se trata apenas de aceitar o outro – seu jeito de ser, suas ideias e opiniões, seus valores políticos – por uma razão moral, ao estilo “vou aceitar o colega que é *gay*, coitado, ele é assim, mas vou aceitar”. Perceber a diversidade do mundo e com ela se relacionar de modo positivo é dinâmica cognitiva. Buscar uma escola que garanta a diversidade e o pluralismo democrático é atitude de abertura científica e que promove uma sociabilidade cidadã. São esses os valores que se encontram sob ameaça.

Assim, voltamos ao já mencionado PL nº 246 de 2019, da deputada Bia Kicis⁷, apresentado como Escola Sem Partido 2.0. Mantendo a mesma estrutura do PL ESP anterior, essa nova versão corrige as inconstitucionalidades mais evidentes do projeto anterior ao mesmo tempo em que recrudescer a perseguição a professores e, agora, também a alunos. Tal como o anterior, o projeto recorre ao artigo 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos (CADH) para tentar se legitimar juridicamente. Em seu artigo 2º, declara que “o Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero” e, em seu artigo 3º, que “é vedado o uso de técnicas de manipulação psicológica destinadas a obter a adesão dos alunos a determinada causa”. No artigo 7º, assegura aos estudantes o direito de gravar as aulas de seus professores com a desculpa de “permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola” e, no artigo 8º, veda aos grêmios estudantis a promoção de atividade considerada político-

⁷ Disponível na íntegra e com os registros de tramitação em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752> Acesso em: 20 fev. 2019

-partidária. Pessoas de boa-fé poderiam ser levadas a acreditar que apenas a organização partidária seria um problema, mas sabemos que, quando se trata de denunciar uma posição política contrária o movimento ESP, trata todas as manifestações políticas como sinônimos de partidárias. A seguir, em seu artigo 11, declara que o “Poder Público” (sem declarar qual poder público seria) “contará com canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato”. Por fim, traz em parágrafo único que as reclamações “deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos direitos da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade”. Na justificativa do PL declaram que

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas, bem como para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Fica claro o quanto gênero e sexualidade são temas essenciais para esse movimento, assim como fica evidente a contradição sobre quem são os alunos para o movimento ESP. Enquanto no artigo 8 vedaram a organização política dos grêmios estudantis, na justificativa, declaram que tem o professor “o dever de não se aproveitar da audiência cativa desses alunos, para promover suas próprias preferências religiosas, morais, ideológicas, políticas e partidárias”. Afinal, os estudantes são audiência cativa ou sujeitos políticos que podem ser organizar a fim de exigir seus direitos? Caso os estudantes sejam os responsáveis pela realização de discussões de gênero tais como

ocorreram nas ocupações e, caso eles voltem a ocupar as escolas, poderão ser eles também enquadrados pela lei? Membros de um grêmio serão tratados como menores infratores?

Também é digno de nota que, tal como o projeto ESP anterior (PL nº 867/2015) tinha seu projeto-espelho – o PL nº 6.005/2016, Escola Livre (BRASIL, 2016), do deputado Jean Wyllys, do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL-RJ) –, o atual projeto ESP também tem seu projeto-espelho, o PL nº 502/2019⁸, Escola Sem Mordaça (BRASIL, 2019), apresentado pelas deputadas Talíria Petrone (PSOL-RJ), Luiza Erundina (PSOL-SP), Fernanda Melchionna (PSOL-RS), Sâmia Bomfim (PSOL-SP) e Áurea Carolina (PSOL-MG). Novamente pensando no espírito do tempo, parece-nos significativo que a liberdade de aprender e ensinar esteja resguardada por um representante da comunidade LGBTQ+⁹ ou pela representação feminista. Como pudemos observar nos últimos tempos, desde a derrubada do deputado Eduardo Cunha até as grandes manifestações contra o então candidato Bolsonaro, passando pelas anuais marchas do orgulho, são esses movimentos e essas pessoas que estão se mantendo nas ruas na luta pelos seus (nossos) direitos e pela democracia no país. E estão deixando claro que possuem a clareza de que a educação é essencial para a manutenção e expansão da democracia. A tarefa posta, e já em parte em execução por alunos nas ocupações e professores e professoras, é aquela de valorizar e aprofundar as conexões entre democracia e educação, e buscar a democratização da própria democracia, entendendo que o debate dos marcadores sociais da diferença ajuda a construir uma sociedade democrática.

⁸ Disponível na íntegra e com os registros de tramitação em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2191271> Acesso em: 20 fev. 2019

⁹ Lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, transexuais ou transgêneros e *queers*.

Referências

AGAMBEN, G. **Estado de exceção**: (Homo Sacer, II, I). São Paulo: Boitempo, 2004.

ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARENDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 221-247.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm>. Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. p. 27.839. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2004**. Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867/2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, DF, 2015a.

Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 18 out. 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1.859, de 10 de junho de 2015**. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1302894>>. Acesso em: 18 out. 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.005, de 16 de agosto de 2016**. Institui o programa “Escola livre” em todo o território nacional. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2094685>>. Acesso em: 18 out. 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 502, de 6 de fevereiro de 2019**. Institui o programa “Escola sem Mordaza” em todo o território nacional. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2191271>>. Acesso em 9 mar. 2019.

CONSELHO PONTIFÍCIO PARA A FAMÍLIA. **Família, matrimônio e “uniões de fato”**. Vaticano, 2000. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/documents/rc_pc_family_doc_20001109_de-facto-unions_po.html>. Acesso em: 22 fev. 2018.

DERISSO, J. L. Marxismo e história da família: resposta aos opositores da chamada “ideologia de gênero” na educação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR – 30 ANOS DO HISTEDBR: CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E A HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 10., 2016, Campinas. **Anais...** Campinas:

Unicamp, 2016. Disponível em:<<https://www.fe.unicamp.br/eventos/ged/histedbr2016/xhistedbr/paper/viewFile/1029/196>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. (Org.). **Debates contemporâneos sobre educação para sexualidade**. Rio Grande: Edgraf, 2017. p. 25-52.

LAGOS, M. **El fin de la tercera ola de democracias**. Santiago: Corporación Latinobarómetro, 2018. Disponível em:<<http://www.latinobarometro.org/lat.jsp>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

LATINOBARÓMETRO CORPORACIÓN. **Informe 2018**. Santiago, 2018. Disponível em: <<http://www.latinobarometro.org/latNewsShow.jsp>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

LEVITSKY, S.; ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MOUFFE, C. **Feminismo, cidadania e política democrática radical**. Debate Feminista. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1999. (Edição Especial Cidadania e Feminismo). p. 29-47.

MOUFFE, C. Identidade democrática e política pluralista. In.: MENDES, C.; SOARES, L. E. (Org.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 410-430.

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, Florianópolis, n. 3, p. 11-26, out. 2003.

MOURA, F. P. de. **“Escola Sem Partido”**: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MOURA, F.; SALLES, D. C. O Escola sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas. *Revista Periódicus*, Salvador, v. 1, n. 9, p. 136-160, 2018.

O’LEARY, D. **The gender agenda**: redefining equality. San Francisco: Vital Issues Press, 1997.

PENNA, F.; SALLES, D. C. A dupla certidão de nascimento do Escola Sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. In: MUNIZ, A. C.; LEAL, T. B. (Org.). *Arquivos, documentos e ensino de história: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. p. 13-37.

SANTOS, B. S.; CHAUI, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SEFFNER, F. A escola e a construção de um “modus vivendi” de valorização da diversidade e de respeito aos diferentes modos de ser. In: RIOS, J. A. V. P. (Org.). **Diferenças e desigualdades no cotidiano da educação básica**. Campinas: Mercado de Letras, 2017a. p. 227-256.

SEFFNER, F. Ocupar é viver a escola. In: CATTANI, A. D. (Org.). **Escolas ocupadas**. Porto Alegre: CirKula, 2017b. p. 13-40.

SEFFNER, F.; PICCHETTI, Y. P. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, p. 61-81, 2016.

Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6986/pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

SILVA, R. C. A. A ideologia do Escola sem Partido. **Professores contra o Escola sem Partido**, [S.l.], 2016. Disponível em: <<https://profscontraoesp.org/2016/06/03/a-ideologia-do-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

SOUZA, A. R.; PIRES, P. A. G. As leis de gestão democrática da educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-65.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

Recebido: 05/03/2019

Aceito: 30/03/2019

DEMOCRACIA E EMANCIPAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO SOMATIVA DA ATRIBUIÇÃO DEMOCRÁTICA DE FORMADORES DE PROFESSORES EXPRESSA EM POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SUÉCIA E NA IRLANDA DE 2000 A 2010

SILVIA EDLING

Universidade de Gävle, Suécia – <https://orcid.org/0000-0002-4618-0532>

GERALDINE MOONEY SIMMIE

Universidade de Limerick, Irlanda – <https://orcid.org/0000-0002-5026-4261>

RESUMO

Questões ligadas a como democracia e emancipação fazem parte da educação de professores ainda são pouco estudadas e há uma escassez de estudos transnacionais examinando o problema. Neste estudo, partimos de várias estruturas teóricas que se posicionam discursivamente em relação a democracia e emancipação na formação de professores e no que estamos chamando da atribuição democrática de professores. A estrutura nos permitiu identificar palavras-chaves que utilizamos para uma análise de conteúdo limitado de documentos de política pública em dois países europeus, a Suécia e a República da Irlanda, em dois períodos diferentes: 2000-2002 e 2010-2012. Nossas descobertas indicam que, apesar de diferenças culturais e contextuais significativas entre os dois sistemas educacionais, palavras-chaves ligadas a democracia e emancipação diminuíram de forma significativa em documentação de políticas públicas em ambos os países nesses períodos. Isso leva à nossa hipótese de que uma mudança de paradigma ocorreu no posicionamento discursivo da atribuição democrática de formadores de professores. As descobertas sugerem a necessidade de uma análise de discurso mais profunda dos quatro documentos como a próxima fase no projeto de pesquisa. As descobertas, apesar de iniciais, têm implicações muito além dos dois estados em questões

contemporâneas da formação de professores e da sociedade que exigem ação e consciência coletiva.

Palavras-chave: formação de professores, democracia, emancipação, quadro teórico, política pública, análise de conteúdo.

TEACHER TRAINERS EXPRESSED IN POLICIES FOR TEACHER TRAINING IN SWEDEN AND IRELAND FROM 2000 TO 2010

ABSTRACT

How questions concerning democracy and emancipation thread through teacher education is currently under theorized and there is a paucity of cross-national studies examining the problem. In this study, we draw from a number of theoretical frameworks for their discursive positioning of democracy and emancipation in teacher education and what we are calling teacher educators' democratic assignment. The framework allowed us to identify key words which we then used for a limited content analysis of policy documents in two European countries, Sweden and the Republic of Ireland, in two separate timelines 2000/2002 and 2010/2012. Our findings indicate that despite significant cultural and contextual differences between the two education systems, key words linked to democracy and emancipation have significantly decreased in policy documentation in both countries in this timeline. This prompts our hypothesis that a paradigm shift has occurred in the discursive positioning of teacher educators' democratic assignment. The findings suggest the need for a deeper discourse analysis of the four documents as the next phase in the research design. The findings while tentative have implications, well beyond two nation states, for contemporary issues in teacher education and society that require collective consciousness and action.

Keywords : teacher education, democracy, emancipation, theoretical frameworks, policy documents, content analysis.

FORMADORES DE PROFESORES EXPRESA EN POLÍTICAS PARA FORMACIÓN DE PROFESORES EN SUECIA Y EN IRLANDA DE 2000 A 2010

RESUMEN

Las preguntas sobre democracia y emancipación que atraviesan la formación docente están actualmente bajo teoría y hay una escasez de estudios internacionales comparando el problema. En este estudio, nos basamos en una serie de marcos teóricos para su posicionamiento discursivo de la democracia y la emancipación en la formación docente y lo que llamamos la tarea democrática de los docentes docentes. El marco nos permitió identificar las palabras clave que luego usamos para un análisis de contenido limitado de documentos de políticas en dos países europeos, Suecia y la República de Irlanda, en dos líneas de tiempo separadas 2000/2002 y 2010/2012. Nuestros hallazgos indican que a pesar de las diferencias culturales y contextuales significativas entre los dos sistemas educativos, las palabras clave relacionadas con la democracia y la emancipación han disminuido significativamente en la documentación de políticas en ambos países en esta línea de tiempo. Esto impulsa nuestra hipótesis de que se ha producido un cambio de paradigma en el posicionamiento discursivo de la asignación democrática de los educadores de docentes. Los resultados sugieren la necesidad de un análisis más profundo del discurso de los cuatro documentos como la siguiente fase en el diseño de la investigación. Los hallazgos, aunque son tentativos, tienen implicaciones, mucho más allá de dos estados nacionales, para los problemas contemporáneos de la formación docente y la sociedad que requieren conciencia y acción colectiva. **Palabras clave** Formación docente, democracia, emancipación, marcos teóricos, documentos de políticas, análisis de contenido.

Introdução

A formação de professores foi (re)formulada em um discurso de mercado, enquanto legisladores e políticos se protegeram do olhar público por meio da invocação da linguagem especialista da pesquisa

positivista (Rönnerberg, 2017; Sellar e Lingard, 2013). Neste artigo, estamos interessados em interrogar como esses discursos mercadológicos mudaram a democracia e a emancipação na formação de professores, o que Biesta (2011) descreve de forma ampla como *a dimensão democrática na educação*, contrária a ideias presentes no projeto de aprendizado vitalício dominante em muitas sociedades atuais. Enquanto a *dimensão econômica no discurso de aprendizado vitalício* é focada no uso da educação como meio de fortalecer o crescimento econômico e a *dimensão pessoal do aprendizado vitalício* se apoia em como a educação pode estimular o crescimento e a felicidade dos indivíduos, a dimensão democrática (social) enfatiza o papel da educação na busca por democracia, justiça social e emancipação. A dimensão democrática, que chamamos aqui de atribuição democrática da formação de professores, pode ser compreendida como uma questão de socialização, que implica um desejo de incentivar pessoas a se tornarem cidadãos democráticos em uma ordem social já existente (Biesta, 2011: 63). Ao mesmo tempo, pode ser compreendida como uma questão de *subjetificação*, enfatizando as possibilidades do sujeito se tornar ser no presente. Portanto, a noção de *subjetificação* se trata de “uma orientação para a promoção de agência política e subjetividade democrática, enfatizando que cidadania democrática não é simplesmente uma identidade existente que indivíduos precisam adotar, mas um processo contínuo fundamentalmente aberto ao futuro” (BIESTA, 2011: 2).

Portanto, se torna interessante destacar como a *atribuição democrática dos formadores de professores* é apresentada em documentos de política pública para formação de professores, um campo pouco teorizado na literatura com escassez de estudos transnacionais (ZEICHNER ET AL., 2015). Usamos uma variedade de estruturas teóricas para ilustrar este problema: trabalhos mais antigos de

Dewey e contribuições da teoria crítica e da filosofia moral e política para posicionar o que estamos chamando de atribuição democrática dos formadores de professores (BINGHAM ET AL., 2010, DEWEY, 1959 [1916]; FREIRE, 1972).

A abordagem tomada para questões emancipatórias na formação de professores está longe de ser fixa, visto que a educação ao longo dos anos, dado sua importância política como formador de mudança moral e social, foi sujeita a reformas frequentemente recorrentes (COCHRAN-SMITH, 2005, 2009). Reformas definem ideais em formas que incluem algumas opções e excluem outras opções mais ou menos indiretamente. Argumentamos que noções de poder e controle simbólico sempre acompanham processos políticos (APPLE, 2012). Além disso, destacamos a complexidade de processos de implementação de políticas públicas e a crítica necessária para formadores de professores ao mediar políticas públicas pela lente de pesquisa e teoria com múltiplas comunidades de investigação (p.ex. BALL, 2003, 2012).

A concepção do educador de professor é profundamente contestada na literatura contemporânea (BEACH, 2008; COCHRAN-SMITH, 2005; KORTHAGEN, 2003; KRANTZ, 2009; MURRAY, 2008) com papéis reconceitualizados, como professor, educador, pesquisador, acadêmico e parceiro em aprendizado (HALLSÉN, 2013; TRENT, 2014; TRYGGVASON, 2012). Um discurso mercadológico da educação ameaça a liberdade acadêmica de formadores de professores e reduz o espaço discursivo para autonomia intelectual, criando, em vez disso, culturas de conformidade, onde o gerenciamento de impressões e a invenção se tornam uma parte inevitável da estratégia profissional e da sobrevivência (BALL, 2003; FRANSSON, 2012; KRANTZ, 2009; SKELTON, 2012). Esse reducionismo valoriza instrumentalismo, a-historicismo, prestação de contas públicas e pesquisa

baseada em evidências de caráter positivista (p.ex. DARLING-HAMMOND, 2010; DE LISSOVOY, 2015; SLEETER, 2008). Positivismo foi criticado por sua incapacidade de lidar com questões importantes, como relações de poder diferentes, contexto, afetividade, significado e pluralidade (EDLING E FRELIN, 2014; MOONEY SIMMIE, 2012).

Enquanto estudos mostram que ideais emancipatórios e democráticos em formação de professores são empurrados para as margens (p.ex. DARLING-HAMMOND, 2005; DE LISSOVOY, 2015; ROHSTOCK E TRÖHLER, 2014; WIGGAN ET AL., 2014), há uma escassez de estudos transnacionais, destacando como políticas nacionais abordaram essas questões e como essas questões podem ter mudados desde o começo do século. É a razão para o nosso estudo de documentos de política pública em formação de professores na Suécia e na República da Irlanda (Irlanda), dois estados democráticos na Europa com sistemas educacionais muito diferentes (MOONEY SIMMIE E EDLING, 2016). Comparações transnacionais têm o potencial de levar a uma teoria mais profunda e com mais nuance do problema, ao iluminar formas particulares em que os ideais emancipatórios e democráticos não são expressos.

Primeiro, começamos com um contexto das políticas públicas e da educação na Suécia e na Irlanda. Em seguida, usamos uma variedade de estruturas teóricas para examinar suas posições discursivas de democracia e emancipação na formação de professores e para abordar o que estamos chamando da atribuição democrática de formadores de professores (Bingham et al., 2010, Dewey, 1959 [1916]). Em terceiro lugar, traçamos a metodologia de pesquisa, mostrando como nosso quadro teórico nos permitiu chegar a uma tabela de palavras que usamos para uma análise limitada de conteúdo de quatro documentos de política pública sobre formação de professores na Suécia e na Irlanda. Testamos nossa hipótese de que, desde o iní-

cio do século, palavras-chaves ligadas à atribuição democrática dos professores diminuíram. Perguntamos: que mudança de direção, se alguma, é encontrada em documentos de política pública para formação de professores na Suécia e na Irlanda, entre 2000/2002 e 2010/2011, em relação à contagem de palavras de conceitos centralmente acordados relacionados à atribuição democrática de formadores de professores?

Finalmente, apresentamos as descobertas dessa análise limitada de conteúdo e discutimos como o estudo contribui com uma teoria mais profunda da democracia e da emancipação na formação de professores e oferece uma perspectiva valiosa sobre como palavras centralmente acordadas foram internalizadas ou não nas políticas nacionais de cada país. As descobertas, apesar de limitadas e iniciais, têm implicações profundas para além dos dois países para questões contemporâneas que requerem consciência e ação coletiva (p.ex. mudanças climáticas e atentados terroristas).

Contexto político

Suécia e Irlanda são estados democráticos ocidentais governados pelas mesmas leis europeias e seguem uma lógica eurocêntrica semelhante em relação à formação de professores. A Suécia é um país altamente laico com uma longa história de democracia, e a Irlanda é um país altamente não-laico onde o ethos de escolas religiosas no sistema educacional público é legalmente protegido (MOONEY SIMMIE E EDLING, 2016). De populações relativamente homogêneas antigamente, ambos os países recentemente experimentaram um crescente multiculturalismo, que está desafiando a formação de professores e clamando por novas estratégias. Estudos transnacionais são reconhecidos na literatura por terem a vantagem de fornecer

uma perspectiva mais profunda e levar a novas descobertas que não seriam possíveis de outra forma (CROSSLEY E WATSON, 2003).

Suécia: contexto político

A Suécia é um país com aproximadamente 10 milhões de habitantes. Atualmente há 28 instituições de formação de professores espalhadas de norte a sul,¹ governadas centralmente pelo estado (Hallsén, 2013). Apesar das instituições de formação de professores estarem sob o controle do estado, há diferenças em quão estritamente esse discurso regulatório varia ao longo do tempo. Recentemente, o controle do estado cresceu em resposta a reclamações de que a formação de professores é pouco científica e portanto incapaz de lidar com suas atribuições de forma adequada.

Tabela 1 – Documentos de política pública sujeitos a uma análise limitada de conteúdo na Suécia e na Irlanda

Suécia	Irlanda
Prop. (1999/2000: 135). <i>En förnyadlärarutbildning</i> (Uma formação de professores renovada). 39.607 palavras	DES (2002). <i>Advisory Group on Post-Primary Teacher Education</i> (Grupo de conselho sobre a formação de professores pós-primários). Dublin: Department of Education and Skills. 14.448 palavras
Prop. (2009/2010: 89). <i>Bäst i klassen – em ny lärarutbildning</i> (Melhor na turma: uma nova formação de professores). 31.809 palavras	Teaching Council. (Agosto 2011). <i>Initial Teacher Education: Criteria and Guidelines for Programme Providers In Accordance with Section 38 of the Teaching Council Act, 2001</i> (Formação inicial de professores: critérios e diretrizes para provedores de programa de acordo com a seção 38 do Ato do Conselho da Educação, 2001). Maynooth: The Teaching Council. 6.856 palavras

¹ Fredrik Svensson, fredrik.svensson@uka.se [2015-11-19], pesquisador da UKÄ (Universidade, escritório do chanceler na Suécia; 2015-11-19).

Desde o fim da Segunda Guerra Mundial, a educação sueca foi baseada em uma plataforma democrática e política estritamente separada da religião, apesar da compreensão de como o formador de professor deva interpretar essa atribuição democrática tenha variado com o tempo. De 1962 a 1980, o foco da educação era incentivar uma mão de obra baseada em investigações empíricas influenciadas pelo positivismo em que questões ligadas a emancipação eram colocadas em segundo plano. Depois dos anos 1980, o foco rígido no racionalismo científico se suavizou e demandas para incentivar cidadãos democráticos foram enfatizadas (ENGLUND, 1986). Isso ocorreu paralelamente à demanda por maior autonomia e profissionalismo entre professores (p.ex. CARLGREN, 1999). Entretanto, desde 2000, a posição comparativa da Suécia nos resultados dos testes de alfabetização e matemática do PISA da OECD (*Programme for International Student Assessment*, o Programa para Avaliação Internacional de Estudantes) desafiou ideais progressistas com abordagens mais essencialistas baseadas, por exemplo, em pesquisa baseada em evidências, novo gerencialismo e prestação de contas públicas. Mesmo que questões ligadas a democracia e emancipação tenham mantido uma posição central desde o período do pós-guerra, a sociedade sueca sempre foi relativamente homogênea. Só em anos recentes a Suécia começou a vivenciar um crescimento no número de imigrantes não-europeus, e esse panorama em transformação implora por novas políticas públicas e estratégias na formação de professores (GUNLÖG, 2012).

A formação de professores sueca é governada por diversos documentos hierarquicamente organizados em relação um ao outro: O Decreto da Educação Superior (Högskolelagen) (1992:1434), A Regulação da Educação Superior (Högskoleförordningen) (1993:100), Estatutos para Universidades e Faculdades (universitets- och hö-

gskoleradets författningssamlingar), Diretrizes para Avaliação (Examensordning), Planos Educacionais (Utbildningsplaner), Planos de Curso (Kursplaner), Treinamento Clínico (Riktlinjer för verksamhetsförlagd utbildning, VFU) e documentos locais (lokala studieregler).² Para este estudo, selecionamos duas propostas apresentadas como motivos para novas regulações com a intenção de guiar a formação de professores. Esses documentos foram selecionados porque fornecem descrições da direção da formação de professores e das expectativas dos formadores de professores na linha do tempo determinada (ver Tabela 1).

Irlanda: contexto político

A Irlanda é um país com quase 5 milhões de habitantes. Atualmente há 19 instituições de formação de professores espalhadas pelo país, com um plano de amalgamá-las em seis centros de excelência. Enquanto todas as instituições de educação superior estão sob controle do estado, a Igreja Católica manteve uma influência dominante na formação de professores por um longo período histórico (Ó'BUACHALLA, 1988; O'SULLIVAN, 2005). Na última década, regulação estatal cresceu exponencialmente em resposta a uma crise econômica, um “choque” com o PISA da OECD semelhante ao da Suécia e uma virada neoliberal para um discurso mercadológico de planejamento científico, por exemplo, novos modos de prestação de contas e aptidão para praticar (LYNCH ET AL., 2012; EDLING, 2014).

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, na qual a Irlanda se manteve um país neutro e após a pobreza da emigração em massa nos anos 1950, o sistema educacional se abriu na direção de educa-

² <http://www.uka.se/studenttratt-tillsyn/lagar-och-regler-som-styr-hogskolan.html> (2016-03-05)

ção secundária gratuita para todos e de um discurso mercadológico justaposto a um sistema tradicional cristão (principalmente católico) de comunidade (Ó'BUACHALLA, 1988). A posição especial das igrejas é encontrada na proteção legal do ethos de todas as escolas religiosas – aproximadamente 90% das escolas primárias (nacionais) e uma grande porcentagem de escolas secundárias no sistema educacional gratuito (Education Act, 1998).

Desde o período pós-guerra a sociedade irlandesa foi relativamente homogênea. Entretanto, de forma semelhante à Suécia nos últimos anos, a Irlanda vivencia um aumento na imigração e na laicidade do país. A formação de professores é governada por vários documentos de políticas públicas organizados em relação uns aos outros: O Decreto das Universidades (Universities Act) (1997), inclusivo da liberdade acadêmica, o Decreto da Educação (Education Act) (1998) para regular educação primária e secundária, o Decreto do Conselho de Professores (Teacher Council Act) (2001) para regular professores e formação de professores (Teaching Council, 2011), Códigos de Conduta (Codes of Conduct) para professores, novas diretrizes para currículo e avaliação (National Council for Curriculum and Assessment, e políticas públicas em relação a inspeção e novos modos de prestação de contas públicas (Department of Education and Skills (DES)). Neste estudo, selecionamos dois documentos, DES (2002), um documento de política pública expressão expectativas para a formação de professores antes do Teaching Council se tornar um órgão estatutário in 2007, e Teaching Council (2011), um documento expressando os critérios para instituições de educação superior em relação à formação de professores depois do Teaching Council se tornar um órgão estatutário (ver Tabela 1).

Estruturas teóricas

Nesta seção, investigamos uma variedade de modelos teóricos e discursos de democracia, emancipação e o que chamamos de atribuição democrática de formadores de professores.

Lente do pragmatismo filosófico de Dewey

A luta por emancipação está presente na filosofia pragmática de John Dewey (1959 [1916]), em que ele argumentou que uma sociedade vibrante e progressista precisa ser baseada em ideias de democracia, já que permite que pessoas contribuam na formação da sociedade. De acordo com Dewey, a educação é a chave para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, já que tem a possibilidade de espaços discursivos onde conhecimento e práticas podem ser combinados no desenvolvimento do bem social (DEWEY, 1959 [1916]). Ulteriormente, seu raciocínio permitiu uma virada copérnica em que a *plataforma dualística e atomísticas* para orientar o mundo na época foi substituída por uma *ambiental e holística*, enfatizando a relação interdependente e dialética entre propósitos e práticas para emancipação e democracia na educação. Em vez de ver partes como entidades separadas hierarquicamente ordenadas, Dewey focou as interações ocorrentes, em que partes diferentes existem de forma codependente, em vez de atômica e hierárquica. Por consequência, Dewey reconheceu o papel político do educador como agente moral, defendendo valores civis e motivando discursos éticos em jovens pelo desenvolvimento de uma sociedade justa e democrática (p.ex. BIESTA E BURBULES, 2003; HANSEN, 2002). Seu raciocínio pragmático teve um impacto na forma com que a teoria crítica veio a abordar questões educacionais (ALI E SEYED, 2014), na necessidade

de prestar a atenção devida às experiências infantis e a importância da educação como responsabilidade social para valores de interesse público e justiça (EISNER, 1994).

Lente da teoria crítica

A Escola de Frankfurt foi formada por pessoas que acreditavam que as ideologias dominantes da época, como fascismo, capitalismo e regimes comunistas, eram insuficiente para lidar com riscos e controvérsias da vida social (JAY, 1996 [1973]). Um pensador contemporâneo da Escola de Frankfurt é o filósofo e sociólogo Jürgen Habermas, que apresentou uma plataforma comunicativa chamada de democracia deliberativa (DRYZEK, 2000; ENGLUND, 1986). Habermas (1972) defende que espaços de discurso aberto guiados por deliberação racionais entre visões de mundo plurais e lutas discursivas é a melhor forma de atingir o bem social. Partindo de Dewey, Habermas defende que comunicação racional é um caminho importante para emancipação e depende da *busca ativa por conhecimento* e do *interesse na razão* (Habermas, 1972: 197-198).

Apesar de Dewey e da Escola de Frankfurt terem influenciado a democracia e a emancipação na educação, é assim intimamente associada com o pedagogo e teórico brasileiro Paulo Freire e sua lógica na *Pedagogia do Oprimido*, em que destacou o problema do analfabetismo adulto no Brasil (FREIRE, 1972). O argumento central de Freire é que a educação não se trata de moldar caráter em uma forma desejada ao oferecer soluções e restrições, mas de movimentar os processos de pensamento dos alunos por meio de questionamento crítico e da proposição de problemas (p.ex. BREUNIG, 2010; FREIRE, 1972; KEESING-STYLES, 2003; MCLAREN, 1998). A teoria crítica busca iluminar as formas com que práticas sociais e institucio-

nais expressam normas e estruturas dominantes, assim como suas consequências para seres humanos. A pedagogia crítica direciona a atenção para as responsabilidades sociais, morais e políticas da educação para lidar com desigualdade e relações opressoras de poder nos limites entre sociedade e escolarização. A noção de que educação não pode ser nada além de política, e que não há espaço neutro onde a educação pode se formar e onde o formador de professores pode se manter, é central para a pedagogia crítica (YOUDELL, 2011). A pedagogia crítica enfatiza a importância do formador de professores criar oportunidades para pensar, negociar e transformar relações de poder desiguais; o conteúdo do conhecimento; e as estruturas institucionais na educação e na sociedade de forma geral (KEESING-STYLES, 2003).

Partindo do trabalho anterior de Freire, a pedagogia emancipatória de Ira Shor (1987) era baseada em aprendizado profundo, na capacidade de interrogar significado superficial, “primeiras impressões”, mitos dominantes, “clichês tradicionais, sabedoria recebida e meras opiniões” (SHOR, 1987: 129) para explorar padrões de pensamento recorrentes expressos em falas e escritos encontrados na literatura, em textos políticos, na mídia e em interações. Shor enfatizou a importância não só de buscar compreensão profunda de fenômenos sociais, mas também de revelar as consequências das ideias (dominantes) para as condições de vida em vários contextos.

Lente da filosofia moral e política

A lógica de Rancière mudou as premissas da emancipação e sua relação com educação ao colocar a igualdade como ponto focal central, que ele considerava intercambiável com democracia (BINGHAM et al., 2010). Desta forma, igualdade é compreendida como

uma suposição que só pode ser confirmada na prática quando o engajamento pela igualdade é interligado com as consequências desse engajamento – ou seja, as experiências expressas pelos afetados pelo engajamento (SÄFSTRÖM, 2011). A compreensão de emancipação de Rancière difere da lógica tradicional, pois as pessoas não dependem de outrem para emancipá-las, quando um indivíduo superior libera um subordinado, já que emancipação só é possível se ambos são vistos como iguais, isto é, é necessário confiar na experiência única daqueles que necessitam de emancipação (BIESTA, 2010; BINGHAM ET AL., 2010).

Nesta forma de pensar, emancipação toma forma em espaços discursivos entre a ordem social existente e a possibilidade de interromper aquela ordem social e envolve uma interação dinâmica, uma luta dialética e discursiva entre ordem e interrupção, expressa “em uma língua em que pode ser reconhecida como algo de valor para a sociedade” e, ao mesmo tempo “vista como algo que é simplesmente destrutivo” (SÄFSTRÖM, 2010: 607). A noção de dilema sobre a questão de desigualdade e de luta discursiva na educação é capturada por Schnebel (2016). Não só permite o ensino sobre democracia e emancipação quando a democracia é pressuposta (democracia “fina”), como o ensino sobre democracia e emancipação (ZYN-GIER, 2016) em uma compreensão expansiva de democracia “grosseira” (BIESTA, 2010; BINGHAM ET AL., 2010; DEWEY, 1959 [1916]; FREIRE, 1972).

Em resumo, este quadro expansivo para democracia e emancipação na formação de professores nos permitiu selecionar e destacar certas palavras e grupos de palavras, como *democracia e justiça, relações/dialéticas, igualdade, equidade, poder, necessidade de incorporar pluralidade/diferença, sentido, argumentos para prestar atenção ao contexto, social(ização), colaboração, e influência/agên-*

cia/ativismo (ver Tabela 2). Usamos então esta tabela de palavras para uma análise de conteúdo limitada de documentos de política pública na Suécia e na Irlanda e para contextualizar uma análise política mais profunda.

Tabela 2 – Palavras-chave concordadas partindo de nossa compreensão teórica de emancipação e democracia na formação de professores e usada para uma análise de conteúdo limitada de documentos de política pública em cada país.

Palavras selecionadas para análise limitada de políticas públicas			
Pluralidade	Relações sociais	Valores	Indivíduo
Plural, pluralidade (mangalfd)	Social(ização)	Ético, ética, moral	Influência, agência, ativismo, autonomia
Diversidade (olikhet)	Relacionamento, relacional	Democracia, democrático	Reflexivo, reflexão
	Colaborativo, cooperação	Justiça, equidade (likvärdighet), igualdade (jämlighet)	Significado, construção de significado

Metodologia

Nosso projeto de pesquisa usou um *estudo quantitativo* teoricamente informado baseado em uma análise de conteúdo limitada, situada em um contexto político, em que contamos palavras-chave relacionadas a uma forma (teórica) específica e predefinida de compreender emancipação e democracia na formação de professores como ocorreu em quatro documentos selecionados de política pública, dois documentos por país (HSIEH E SHANNON, 2005). Argumentamos que a razão por trás desta estrutura de pesquisa é que um diálogo entre pesquisa quantitativa, quadros teóricos e contextos políticos amplia o problema e abre a possibilidade de surgimento de

novos conhecimentos que poderiam se perder em uma abordagem mais estreita de um só país (BRYMAN, 2008: 163).

A pesquisa quantitativa se refere à quantidade de vezes em que certas palavras-chave – selecionadas a partir de uma compreensão pragmática, crítica e emancipatória de democracia grossa como um ecossistema dinâmico e expansivo – aparecem em quatro documentos de política pública sobre formação de professores na Suécia e na Irlanda. Uma análise de conteúdo pode ser *manifesta*, em que a frequência de certas palavras é contada para estudar padrões e direções políticas e gerais em um texto, e *latente*, em que as palavras contadas e seus usos são analisados (HSIEH E SHANNON, 2005). Este artigo foca principalmente em uma análise de conteúdo *manifesta* para chegar a alguns conhecimentos preliminares e para destacar tendências políticas potenciais na posição em transformação da atribuição democrática de formadores de professores em linhas do tempo diferentes.

Os documentos analisados na direção sueca foram duas proposições governamentais (1999/2000:135; 2009/10:89) que constituem a base para as reformas na formação de professores em 2001 e 2010 no que diz respeito à direção e às expectativas das políticas públicas (ver Tabela 2). Os documentos analisados na direção irlandesa foram o relatório em relação à direção legislativa proposta para a formação de professores na virada do século, um relatório de educação secundária pedido pelo DES (2002) e a política pública do Teaching Council (Conselho de Educação) sobre os critérios e diretrizes para formação inicial de professores escrita de acordo com a Seção 38 do Decreto do Conselho de Educação (Teaching Council Act) (2011). Uma limitação do estudo é que os documentos selecionados em cada país não eram réplicas, e outros documentos semelhantes poderiam ter sido selecionados e comparados. Entretanto, argumentamos que os documentos selecionados foram suficientemente ilustrativos da

condução de mudanças legislativas na formação de professores sem relação a democracia e emancipação em cada linha do tempo e, portanto, permitem interrogar nossa pergunta de pesquisa.

Uma abordagem quantitativa permite que o pesquisador diga algo sobre o que está acontecendo (em vez de sobre o porquê). Análise de conteúdo é baseada em uma ideia de que documentos verbais são expressões de comunicação que transmitem algo de valor sobre o que conta como significativo e o que não conta (COHEN E MANNION, 1994: 55; HEMMINGS E WOODCOCK, 2011). O estudo foi baseado na nossa hipótese de que palavras-chave posicionadas em uma visão dialética de democracia e emancipação estão rapidamente diminuindo na formação de professores.

Todas as palavras selecionadas foram contadas independente do contexto, o que pode ser considerado uma limitação. Por outro lado, propomos que as palavras contadas nos informam sobre sua posição relativa nos documentos estudados mas não transmitem nada explicitamente sobre como são usadas na prática. A partir de pesquisas baseadas na análise de conteúdo (BRYMAN, 2008; HEMMINGS E WOODCOCK, 2011; HOLSTI, 1968; TRAVERS, 1969), sustentamos que a quantidade de ocorrências de uma palavra indica um imperativo e uma direção legislativa que é importante de reconhecer já que contribui para determinar condições para as responsabilidades e práticas de formadores de professores. Portanto, nosso foco no estudo não foi em valores absolutos, mas na identificação de tendências e padrões nos documentos estudados (HOLSTI, 1968).

Contamos a quantidade de ocorrências de palavras-chave (p.ex. BRYMAN, 2002, 2008), suas frequências absolutas e relativas, assim como a mudança percentual em frequência absoluta e relativa. Frequência absoluta é calculada como o número de ocorrências da palavra no texto. Frequência relativa é calculada como o número

de ocorrências da palavra dividida pelo número total de palavras no texto. A mudança percentual é calculada da seguinte forma: subtrair o segundo valor do primeiro valor e dividir pelo primeiro valor, finalmente convertendo a uma porcentagem. Isso foi completado para frequência absoluta e relativa. A mudança percentual na frequência relativa leva em consideração a diferença no número total de palavras em cada texto.

Essa análise de conteúdo limitada foi conduzida em duas etapas: (a) uma análise geral sobre a hipótese estar ou não correta e (b) a expressão de palavras que mais diminuíram e aumentaram em ambos os países com mais de uma década de intervalo (p.ex. HSIEH E SHANNON, 2005). A análise de conteúdo limitada parou antes de conduzir uma análise comparativa entre os quatro documentos. Estávamos mais interessados em descobertas preliminares em relação ao mapeamento de mudança na direção legislativa do que em buscar explicar uma narrativa maior ligada à formação de professores.

Descobertas da análise de conteúdo limitada

Nesta seção, apresentamos as descobertas da análise de conteúdo limitada nos documentos legislativos suecos e irlandeses (Tabelas 3 a 6). Tínhamos menos interesse em uma análise diretamente comparativa da contagem de palavras já que esses documentos não tinham a mesma quantidade de palavras *a priori* e essas descobertas iniciais, apesar de importantes, foram simplesmente indicativas, em vez de conclusivas, da direção da mudança de política pública em cada país, apesar da mudança ser detectada em dois países separados. Além disso, as descobertas apontaram na direção da próxima etapa do projeto de pesquisa e foram importantes para formular uma nova hipótese.

Tabela 3 – Comparação entre documentos de política pública suecos para formação de professores de 2002 a 2011, em relação à frequência das palavras-chave democracia e democrático. Frequência absoluta, frequência relativa e mudanças percentuais em frequências absoluta e relativa foram medidas.

Palavras	Prop. 1999/2000		Prop. 2009/2010		Comparação	
	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Mudança percentual em frequência absoluta (%)	Mudança percentual em frequência relativa (%)
Democracia, democrático	17	0,04	2	0,01	-88	-85

Tabela 4 – Comparação entre documentos de política pública suecos para formação de professores de 2000 a 2010, em relação à frequência das palavras-chave associadas a educação emancipatória. Frequência absoluta, frequência relativa e mudanças percentuais em frequências absoluta e relativa foram medidas.

Palavras	Prop. 1999/2000		Prop. 2009/2010		Comparação	
	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Mudança percentual em frequência absoluta (%)	Mudança percentual em frequência relativa (%)
Relacionamento(s), relacional	6	0,02	7	0,02	17	45
Social, socialização	13	0,03	14	0,04	8	34
Diversidade	104	0,26	71	0,33	-32	-15
Contexto, contextual	15	0,04	8	0,03	-47	-34
Significado, formação de significado	2	0,01	1	0,00	-50	-38
Plural, pluralidade	6	0,02	2	0,01	-67	-58

(continua)

Colaborativo, cooperação, cooperativo	29	0,07	9	0,03	-69	-61
Justiça, equidade, igualdade	35	0,09	4	0,01	-89	-86
Influência, agência, ativismo	11	0,03	1	0,00	-91	-89
Reflexivo, reflexão, refletir	13	0,03	1	0,00	-92	-90
Valores, ético, ética, moral	26	0,07	1	0,00	-96	-95
Total	260	0,66	119	0,37	-54	-43

Análise de conteúdo de documentos de políticas públicas na Suécia

A análise de dois documentos suecos foi estruturada em relação à escala hierárquica do que foi mais e menos reduzido, assim como o que foi mais ou menos aumentado. Os resultados indicaram diferenças substanciais entre as duas propostas do governo em relação a como as expectativas (direções) da atribuição democrática de formadores de professores é expressa em quantidade de palavras usadas. Usamos os termos *Política Antiga* (PA) e *Política Nova* (PN) para distinguir os documentos mais antigos dos mais recentes.

A primeira hipótese desta artigo é que palavras como democrático e democracia diminuíram em frequência na formação de professores na última década, mudando as responsabilidades dos formadores de professores. O resultado dessa análise de conteúdo limitada confirma nossa hipótese no caso desses dois documentos de políticas públicas na Suécia. A porcentagem da frequência rela-

tiva diminuiu 85% em relação à frequência com que democracia e democrático são mencionados, entre o documento PA no começo do século e o documento PN.

A segunda hipótese deste artigo é que certas palavras centrais para compreensões emancipatórias de democracia também diminuíram. Os resultados indicam que essa hipótese também está correta, visto que as palavras-chave selecionadas para comparação diminuíram em 43% em relação a mudanças percentuais em frequência relativa. Os grupos de palavras que mais diminuíram foram plural, pluralidade, colaborativo, colaboração e cooperativo, que diminuíram entre 50% e 60% e justiça, equidade, igualdade, influência, agência, ativismo, reflexivo, reflexão, refletir, e valores, ético, ética e moral, que diminuíram entre 80% e 95%. Grupos de palavras como relacionamento e relacional e social e socialização, entretanto, aumentaram em frequência relativa entre 30% e 45%, apesar de em frequência absoluta a mudança só implicar em um aumento mínimo (+1).

Tabela 5 – Comparação entre documentos de política pública irlandeses para formação de professores de 2002 a 2011, em relação à frequência das palavras-chave democracia e democrático. Frequência absoluta, frequência relativa e mudanças percentuais em frequências absoluta e relativa foram medidas.

Palavras	DES (2002)		Teaching Council (2011)		Comparação	
	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Mudança percentual em frequência absoluta (%)	Mudança percentual em frequência relativa (%)
Democracia, democrático	2	0,01	0	0,00	-100	-100

Tabela 6 – Comparação entre documentos de política pública irlandeses para formação de professores de 2002 a 2011, em relação à frequência das palavras-chave associadas a educação emancipatória. Frequência absoluta, frequência relativa e mudanças percentuais em frequências absoluta e relativa foram medidas.

Palavras	DES (2002)		Teaching Council (2011)		Comparação	
	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Mudança percentual em frequência absoluta (%)	Mudança percentual em frequência relativa (%)
Significado, formação de significado	13	0,09	7	0,10	-46	13
Plural, pluralidade	0	0,00	0	0,00	0	0
Contexto, contextual	64	0,44	25	0,36	-61	-18
Reflexivo, reflexão	65	0,45	25	0,36	-62	-19
Valores, ético, ética, moral	39	0,27	15	0,22	-62	-19
Social, socialização	41	0,28	14	0,20	-66	-28
Relacionamento, relação	43	0,30	10	0,15	-77	-51
Colaborativo, cooperativo	24	0,17	4	0,06	-83	-65
Influência, agência, ativismo, autonomia	7	0,05	1	0,01	-86	-70
Diversidade	34	0,24	2	0,03	-94	-88
Justiça, equidade, igualdade	9	0,06	0	0,00	-100	-100
Total	339	2,35	103	1,50	-70	-36

Análise de conteúdo de documentos de políticas públicas na Irlanda

A mudança percentual em documentos de política pública na Irlanda claramente demonstrou um projeto democrático na formação de professores bastante fraco em 2002, que parece ter diminuído ainda mais em importância nacional em 2011.

Ulteriormente, a hipótese de que palavras como democracia e democrático diminuíram entre o documento PA e o documento PN na Irlanda também estava correta, dado que as palavras “democracia” e “democrático” foram de somente duas menções no PA para nenhuma menção no PN.

A segunda hipótese argumenta que palavras importantes para compreensões emancipatórias de democracia também diminuíram. Seguindo o resultado, é possível argumentar que essa hipótese também é válida, visto que as palavras-chave diminuíram em 36% no PN em relação ao PA no caso de frequência relativa. Grupos de palavras ligados a significado aumentaram em 13% nos documentos irlandeses. Os grupos de palavras que mais diminuíram são relacionamento, relação, colaborativo, cooperativo, influência, agência, ativismo, autonomia, diversidade, e justiça, equidade e igualdade. Grupos de palavras ligados a relacionamentos e colaboração diminuíram de 50% a 65% em frequência relativa, enquanto influência, diversidade e justiça diminuíram de 70% a 100%. A palavra “pluralidade” é inexistente em ambos os documentos.

Discussão e conclusão

Neste estudo, teorizamos o posicionamento discursivo da atribuição democrática dos formadores de professores, enfatizando o relacionamento dialético e interdependente entre democracia e

emancipação na formação de professores. Fizemos isso ao utilizar as lentes pragmáticas, emancipatórias, morais e políticas (BINGHAM ET AL., 2010; DEWEY, 1959 [1916]; FREIRE, 1972). Isso forneceu uma perspectiva explicativa poderosa para o estudo e permitiu que uma seleção de palavras acordadas emergisse, que foi então utilizada para conduzir uma análise de conteúdo limitada em quatro documentos de políticas públicas sobre formação de professores em dois países europeus, Suécia e Irlanda. Enquanto uma análise de conteúdo somativa não transmite nada sobre como certos conceitos centrais à atribuição democrática de formadores de professores devem ser interpretados, pode, mesmo assim, dizer algo substancial sobre que termos são incluídos e excluídos, o que, por sua vez, pode sinalizar como documentos legislativos criam *espaço* e *valor* para conceitos e ideias particulares por meio do uso e da ausência de terminologia. Há um amplo repertório de pesquisa indicando que o uso e a ausência de palavras não são neutros, mas carregam significado e poder. Considerando que os documentos estudados são instrumentos de conduta política com a intenção de detalhar mais a compreensão das responsabilidades de formadores de professores, o uso e/ou ausência de conceitos ligados à *democracia grossa* fornecem uma direção política para as práticas dos formadores de professores.

As descobertas, apesar de limitadas, expressaram algo significativo em relação à nova direção política nacional na formação de professores na Suécia e na Irlanda, i.e., o que parece ser considerado significativo ou não. Este estudo, apesar de necessariamente inconclusivo e parcial, indica tendências convergentes em cada país em relação à emancipação e à democracia na formação de professores e no que chamamos do posicionamento discursivo da atribuição democrática de formadores de professores. Há evidências de uma diminuição rápida em palavras seletas associadas a democracia e

emancipação em cada um dos países nesse período de tempo (p.ex. BALL, 2012; DARLING-HAMMOND, 2005).

As descobertas desta análise de conteúdo limitada mostram que, em ambos os países, a contagem de palavras em relação à atribuição democrática de formadores de professores usando palavras como democracia, justiça e influência diminuiu significativamente em documentos de política pública do início do século aos tempos mais recentes. O foco nos documentos suecos é maior na singularidade do indivíduo e nos laços sociais (democráticos) com uma sociedade igualitária, enquanto na Irlanda, mantendo-se próximo dos ensinamentos sociais católicos, a ênfase é predominantemente na comunidade e na identidade coletiva, como em práticas reflexivas e na geração emancipatória de uma sociedade justa pelo bem comum.

Nos documentos suecos, é possível distinguir uma tendência de mudança em que certas palavras enfatizando uma dimensão de agência (política) como pluralidade, valores, democracia e justiça foram consideravelmente reduzidos. Esse padrão também é encontrado nos documentos irlandeses, com a diminuição do papel do professor/educador como praticante reflexivo para propósitos morais, sociais e políticos mais amplos e, em alguns casos, a remoção de palavras em relação à agência emancipatória do professor/educador.

Esta mudança na concepção da atribuição democrática na formação de professores, supostamente se afastando de uma visão mais ampla dialética da luta discursiva em uma “democracia grossa” e se aproximando de uma visão mais estreita e reducionista associada a uma “democracia fina”, tem implicações profundas não só para (re)formular papéis, responsabilidades, e regulações na formação de professores, mas também para a educação de professores como um agente de mudança moral, social e político em relação a sociedades democráticas. É a diferença entre enquadrar a formação de profes-

sores para uma visão sanitizada de *ensinar sobre democracia* e o cidadão ideal ou uma visão dialética de *ensinar para democracia*, um jogo discursivo entre ordem social e ao mesmo tempo o espaço para críticas à ordem social (BINGHAM ET AL., 2010; ZYNGIER, 2016). É particularmente pertinente a questões contemporâneas em que ação e consciência coletiva são necessárias (p.ex. mudanças climáticas, migração e atentados terroristas) como responsabilidade social pelo bem público.

A próxima etapa do projeto de pesquisa aponta para a necessidade de uma análise de discurso mais profunda dos mesmos documentos para examinar a extensão dessa mudança de paradigma. É uma hipótese que merece mais consideração. Implicações vão muito além dos dois países e têm o potencial de ajudar outros lidando com as mesmas questões.

Agradecimentos

As autoras desejam agradecer o retorno construtivo de uma versão anterior deste artigo pelo Dr. Manfred Lang, IPN Institute of Education, Universidade de Kiel, Alemanha. Além disso, muito obrigada à universidade de Gävle pelo apoio financeiro na escrita deste artigo.

Referências

ALI, N.; SEYED, M. S.. Emancipatory pedagogy in practice: Aims, principles and curriculum orientation. *International Journal of Critical Pedagogy* 5(2): 76–87, 2014.

APPLE, M.. *Education and Power*. New York: Routledge. Ball SJ (2003) The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy* 18(2):215–228, 2012.

BALL, S. J.. *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*. New York: Routledge, 2012.

BEACH, D.. The Changing Relations between Education Professionals, the State and Citizen Consumers in Europe: rethinking restructuring as capitalisation. *European Educational Research Journal* 7(2): 195–207, 2008.

BIESTA, G.. *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam; Boston, MA; Taipei, Taiwan: Sense Publishers. 2011.

BIESTA, G.. A new logic of emancipation: The methodology of Jacques Rancière. *Educational Theory*, 60(1): 39–59, 2010.

BIESTA, G.; BURBULES, N.C.. *Pragmatism and Educational Research*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield. Bingham CW, 2003.

BIESTA, G.; RANCIÈRE, J.. *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. London; New York: Continuum, 2003.

BREUNIG, M.. Teaching for and about critical pedagogy in the post-secondary classroom. *Studies in Social Justice* 3(2): 247–262, 2010.

BRYMAN, A.. Of methods and methodology. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal* 3(2): 159–168, 2008.

CARLGREN, I.. Professionalism and teachers as designers. *Journal of Curriculum Studies* 31(1): 43–56, 1999.

COCHRAN-SMITH, M.. Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education* 21: 219–225, 2005.

COCHRAN-SMITH, M.. “Re-culturing” teacher education: Inquiry, evidence, and action. *Journal of Teacher Education* 60(5): 458–468, 2009.

COHEN, L.; MANION, L.. *Research Methods in Education, Fourth Edition*. New York: Routledge, 1994.

CROSSLEY, M.; WATSON, K.. *Comparative & International Research in Education*. London: Routledge., 2003.

DARLING-HAMMOND, L.. Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2): 35–47, 2010.

DARLING-HAMMOND, L.. Educating the new educator: Teacher education and the future of democracy. *The New Educator* 1: 1–18, 2005.

DE LISSOVOY, N.. *Education and Emancipation in the Neoliberal Era: Being, Teaching, and Power*. New York: Palgrave Macmillan, 2015.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SKILLS (DES) *Advisory Group on Post-primary Teacher Education*,. Dublin: The Stationery Office, 2002.

DEWEY, J.. Democracy and education [Elektronic resource], (1959 [1916]). Acesso: <http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=4675BA97C24BB1C9C153>

DRYZEK, J.S.. *Deliberative Democracy and beyond: Liberals, Critics, Contestations*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

EDLING S., FRELIN, A.. Editorial. Evidence Is Not Enough: on the role of theory in teacher education. *Citizenship, Social, and Economic Education*, 13(3), Acesso: www.worldwords.co.uk/CSEE, 2014.

GOVERNO DA IRLANDA. Education Act, Dublin: Stationary Office, 1998.

GOVERNO DA IRLANDA. Universities Act Dublin: Stationary Office, 1997.

EISNER, E.W.. *The Educational Imagination*, 3rd edn. New York: Macmillan Publishers, 1994.

ENGLUND, T.. *Curriculum as a Political Problem: Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Uppsala; Lund: Studentlitteratur., 1986.

FRANSSON, G.. *Professionalisering eller deprofessionalisering? Positioneringar och samspel i ett dilemmatic space [Professionalizing or Deprofessionalizing? Positioning and Cooperations in a Delemmatic Space]*. Gävle: Högskolan i Gävle [Gävle University], 2012.

FREIRE, P. (1972) *Pedagogik För Förtryckta*. Stockholm: Gummertson, 1972.

GUNLOG, B.. Teacher education in Sweden: An intercultural perspective. In: Craft M (ed.) *Teacher Education in Plural Societies (RLE Edu N): An International Review*. New York: Routledge, pp.116–127, 2012.

HABERMAS, J.. *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann, 1972.

HALLSÉN, S.. *Läroarbildning i skolans tjänst? En policyanalys av statliga argument för förändring [Teacher education in the service of schools? A policy analysis of state arguments for change]*. Uppsala: University of Uppsala, p.133, 2013.

HANSEN, D. T.. Dewey's conception of an environment for teaching and learning. *Curriculum Inquiry* 32(3): 267–280, 2002.

HEMMINGS, B., WOODCOCK, S.. Preservice teachers' views of inclusive education: A content analysis. *Australasian Journal of Special Education* 35(2): 103–116, 2011.

HOLSTI, O. R.. *Content Analysis*. Reading, MA: Addison-Wesley.
Hsieh H-F and Shannon SE (2005) Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15(9): 1277–1288, 1968.

JAY, M.. *The Dialectical Imagination: A History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research 1923–1950*. Berkeley, CA; Los Angeles, CA; London: University of California Press, 1996 [1973].

KEESING-STYLES, L.. The relationship between critical pedagogy and assessment in teacher education. *Radical Pedagogy* 5(1): 1–20, 2003.

KORTHAGEN FRED, A. J.. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1): 77–97, 2004.

KRANTZ, J.. *Styrning och mening – anspråk på professionellt handlande i lärarutbildning och skola [Steering and meaning – claims for professional actions in teacher education and schools]*. Diss. Växjö: Växjö University Press, 2009.

LYNCH, K.; GRUMMELL, B.; DEVINE, D.. *New Managerialism in Education Commercialization, Carelessness and Gender*. New York: Palgrave Macmillan, 2012.

MCLAREN, P. L.. Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the Political economy of Critical Education. *Educational Theory* 48: 432–462, 1998.

MOONEY SIMMIE, G.. The Pied Piper of Neo Liberalism Calls the Tune in the Republic of Ireland: An Analysis of Education Policy Text from 2000-2012. *The Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(2), 485-514, 2012.

MOONEY SIMMIE, G.; EDLING S.. Ideological Governing Forms in Education and Teacher Education: a Comparative Study between highly secular Sweden and highly non-secular Republic of Ireland. *NordSTEP*, 2, 1-12. Murray J (2008) Towards the re-articulation of the work of teacher educators in higher education institutions in England. *European Journal of Teacher Education*, 31, 17–34, 2016.

O'SULLIVAN, D.. *Cultural Politics and Irish Education since the 1950S: Policy Paradigms and Power*. Dublin: Institute of Public Administration, 2005.

Ó'BUACHALLA, S.. *Education Policy in Twentieth Century Ireland*. Dublin: Wolfhound Press., 1988.

En förnyad lärarutbildning [A renewed teacher education]. Stockholm: Fritzes. Prop. (2009/10:89)

Bäst i klassen – en ny lärarutbildning [Best in class – A new teacher education]. Stockholm: Fritzes. Prop. (1999/2000:135).

ROHSTOCK, A.; TROHLER, D.. From the sacred nation to the united globe: Changing leitmotifs in teacher training in the Western world 1870–2010. In: BRUNO-JOFRÉ R.; JOHNSTON, J.S.. (eds) *Teacher Education in a Transnational World*. Toronto, ON, Canada; Buffalo, NY; London: University of Toronto Press, pp.96–110, 2014.

RONNBERG, L.. From national policy-making to global edu-business: Swedish edu-preneurs on the move. *Journal of Education Policy* 32(2): 234–249, 2017.

SAFSTROM, C. A.. The immigrant has no proper name: The disease of consensual democracy within the myth of schooling. *Educational Philosophy and Theory* 42(5–6): 605–617, 2010.

SAFSTROM, C. A.. Rethinking emancipation, rethinking education. *Studies in Philosophies of Education* 30: 199–209, 2011.

SCHNEBEL, K.. Dilemma over the issue of inequality: A strategy against political apathy (Politikverdrossenheit). *Citizenship, Social, and Economic Education* 15(3): 262–270, 2016.

SELLAR, S.; LINGARD, B.. The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy* 28(5): 710–725, 2013.

SHOR, I.. *Critical Teaching and Everyday Life*. Chicago, IL: University of Chicago Press. SKELTON A (2012) Colonised by quality? Teacher identities in a research-led institution. *British Journal of Sociology of Education* 33(6): 793–811, 1987.

SLEETER, C.. Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education. *Teaching and Teacher Education* 24(8): 1947–1957, 2008.

TEACHING COUNCIL ACT Maynooth: The Teaching Council, 2001.

TEACHING COUNCIL Policy on the Continuum of Teacher Education. Maynooth: The Teaching Council, 2011.

TRAVERS, R. M. W.. *An Introduction to Educational Research*. Trent J (2014) Becoming a teacher educator: The multiple boundary-

crossing experiences of beginning teacher educators. *Journal of Teacher Education* 64(3): 262–275, 1969.

TRYGGVASON, M-T.. Perceptions of identity among Finnish university-based subject teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 289-303, 2012.

WIGGAN, G.; SCOTT, L.; WATSON, M.; REYNOLDS, R.. Unshackled: Education for Freedom, Student Achievement, and Personal Emancipation. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publisher, 2014.

YOUDELL, D.. *School Trouble Identity, Power and Politics in Education*. London: Routledge, 2011.

ZEICHNER, K.; PAYNE, K. A.; BRAYKO, K.. Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education* 66(2): 122–135, 2015.

ZYNGIER, D.. What future teachers believe about democracy and why it is important. *Teachers and Teaching* 22(7): 782–804, 2016.

Recebido: 05/03/2019

Aceito: 30/03/2019

SER OU NÃO SER UM CURRÍCULO? CONTESTAÇÕES EM TORNO DA DEFINIÇÃO (ANTI)DEMOCRÁTICA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

ÂNGELA CRISTINA ALVES ALBINO

Doutora em educação, professora da Universidade Federal da Paraíba. Rua Eduardo de Oliveira Lobo 500 – apto 103 A – Bairro: Catolé – Campina Grande-PB. Endereço profissional: Cidade Universitária 12, Rod. Pb-079– Campus II – UFPB – Areia/PB – Universidade Federal da Paraíba. angela.educ@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2452-1444>

RUTE PEREIRA ALVES DE ARAÚJO

Doutora em educação; professora da Unidade Acadêmica de Educação/**UFCEG**; endereço residencial: Trav. Frei Clementino, 32, Centro, Lagoa Seca/PB; endereço profissional: Rua Aprígio Veloso, 882. Bairro Universitário – CEP: 58429-140. Campina Grande /PB. rutyaraujo@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9656-2988>

RESUMO

A política em torno da definição de um Currículo Nacional no Brasil vem sendo mediada por conflitos e lutas que se dão no plano político discursivo-social. A proposição de uma Base Nacional Comum Curricular foi lançada oficialmente em 2015 e muitos processos de lutas e tensões marcaram o modo de compreender um currículo perspectivado como “nacional” pelos fóruns, centros acadêmicos, associações de pesquisa. Espaços negados, lutas travadas em torno do “dizer-fazer-sentir” o currículo. Nesse sentido, o presente estudo busca analisar alguns discursos produzidos em torno da compreensão de um Currículo, a partir do texto da BNCC e dos documentos encaminhados pelas associações de pesquisa, quais sejam: a ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; a ABdC – Associação Brasileira de Currículo; o FNPE – Fórum Nacional Popular de Educação; bem como a posição da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação – com a nota de “Repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação”. Nesse processo de resistência às (de)formações em torno de um “bom currículo”, questionamos: Que supressões são evidentes? Quais autoridades são anunciadas em torno da afirmação do que seja um currículo? Que experiências e posições estão sendo negligenciadas nesse processo de (re)invenção de um conceito-ação curricular?

Palavras-chave: Democracia – Currículo – Educação

TO BE OR NOT TO BE A CURRICULUM? CONTESTATIONS AROUND THE (ANTI) DEMOCRATIC DEFINITION OF THE COMMON CURRICULUM NATIONAL BASE

ABSTRACT

The politics around the definition of a National Curriculum in Brazil has been mediated by conflicts and struggles that take place in the political, discursive and social plan. The proposal for a National Common Curricular Base was officially launched in 2015 and many fighting and tensions define the way it is understood a curriculum which is seen as “national” by forums, academic centers, research associations. Spaces denied, struggles fought around the “say-do-feel” curriculum. In this sense, the present study aims to analyze some discourses produced around the understanding of a Curriculum based on the text of the BNCC and the documents sent by the research associations, namely: ANPEd – National Association of Postgraduate and Research in Education; ABdC – Brazilian Curriculum Association; FNPE – National Popular Education Forum as well as the point of view of ANFOPE – National Association for the Training of Education Professionals – with the note of “Refusal of the elaboration, discussion and approval process of BNCC and its implementation. “ In this process of resistance to (de) formations around a “good curriculum”, we ask : What suppressions are evident? What authorities are advertised around the definition of curriculum? What experiences and point of views are being neglected in this process of (re) invention of a curricular concept-action?

Keywords: Democracy – Curriculum – Education

¿SER O NO SER UN CURRÍCULO? CONTESTACIONES EN TORNO DE LA DEFINICIÓN (ANTI) DEMOCRÁTICA DE LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR

RESUMEN

La política en torno a la definición de un Currículo Nacional en Brasil viene siendo mediada por conflictos y luchas que se dan en el plano político discursivo-social. La proposición de una Base Nacional Común Curricular fue lanzada oficialmente en 2015 y muchos procesos de luchas y tensiones marcaron el modo de comprender un currículo contemplado como “nacional” por los foros, centros académicos, asociaciones de investigación. Espacios negados, luchas trabadas alrededor del “decir-hacer-sentir” el currículum. En este sentido, el presente estudio busca analizar algunos discursos producidos en torno a la comprensión de un Currículo, a partir del texto de la BNCC y de los documentos encaminados por las asociaciones de investigación, cuales sean: la ANPEd – Asociación Nacional de Postgrado e Investigación en Educación ; la ABdC – Asociación Brasileña de Currículo; el FNPE – Foro Nacional Popular de Educación; así como la posición de la ANFOPE – Asociación Nacional por la Formación de los Profesionales de Educación – con la nota de “Repudio al proceso de elaboración, discusión y aprobación de la BNCC y su implementación”. En ese proceso de resistencia a las (de) formaciones alrededor de un “buen currículo”, cuestionamos: ¿Qué supresiones son evidentes? ¿Qué autoridades se anuncian en torno a la afirmación de lo que es un currículo? ¿Qué experiencias y posiciones se están descuidando en este proceso de (re) invención de un concepto-acción curricular?

Palabras clave: Democracia – Currículo – Educación

Ser ou não ser: eis a contestação: palavras iniciais

O propósito do estudo em questão é analisar, bem como anunciar historicamente alguns dos levantamentos políticos por meio de associações científicas importantes para a educação brasileira, no que diz respeito a ideia de um currículo nacional, qual seja, a BNCC – Base

Nacional Comum Curricular. Nesses documentos buscaremos destacar as lutas que se dão no plano conceitual e as práticas curriculares que eles ensinam para a escola de educação básica. Trata-se de um estudo descritivo documental.

A questão em torno do *ser ou não* um currículo, anunciada no título, parte de Hamlet, personagem do drama de Shakespeare (1609), ao trazer uma questão que pode nos inspirar, em tempos de insurgência de inovação curricular. A ideia de *ser ou não ser*, na análise documental em torno da BNCC, não pretende evidenciar verdades em torno de um ideal de currículo ou currículo ideal, mas colocar em movimento o processo de luta hegemônica em torno do que seja um “bom currículo” ou um currículo democrático. A ideia que trazemos em torno do dilema existencial do clássico Hamlet, se faz no sentido de tomar ação ou se posicionar no processo de decisão curricular. Antecipamos que, nessa direção, as verdades anunciadas são mais possibilidades, ante tantas anunciadas até então, para entender o movimento de proposição política em torno do currículo.

O texto oficial da BNCC sugeriu por muitas vezes que o documento seria uma referência para a produção dos currículos locais. O próprio conceito foi posto em suspeição. Historicamente o currículo foi recebendo classificações na forma de compreendê-lo como documento, ação, prática, híbrido cultural. De todo modo, qualquer política nacional com foco na produção de conhecimento pode ser reconhecida como currículo.

O texto da BNCC encaminha orientações e determina os conhecimentos mínimos, objetivados a partir do alcance de competências. Nesse sentido ele pode sim, ser tratado como currículo oficial/oficioso. O texto oficial anuncia a BNCC como “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (2018, p.07). A perspectiva de essencializar o

que contém no documento já é *per si* uma forma de anunciar a BNCC como referência maior. O que estaria fora do essencial? O currículo praticado nas escolas. Quando anunciam que a BNCC não é currículo, evidenciam a noção de currículo como prática quando reconhecem que currículo real é aquele feito nas escolas. Aparente democratização do discurso, apropriação de uma perspectiva mais progressista de currículo, mesmo reafirmando-o como conteúdo obrigatório nas escolas.

O texto da BNCC/2018 p.20, anuncia que “Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si, a tarefa de construir currículo, com base nas aprendizagens estabelecidas”. Um direito à construção com texto previamente determinado em detalhes que, a nosso ver, seriam da competência docente, se assim o entendemos como profissional.

É nesse contexto que assumimos a concepção de currículo como “artefato social e cultural”. Para Silva (1996, p. 83), a abordagem é mais ampla, pois incorpora as determinações sociais, históricas e a produção contextual. Assim afirma “currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”. Vislumbramos o currículo na perspectiva de um projeto que se constroi no enfrentamento das desigualdades produzidas historicamente. É um dos modos pelo qual a linguagem produz o mundo social.

Assumimos ainda, uma compreensão de currículo como projeto complexo que envolve tessituras de saber-poder que estão arraigadas na formação sociocultural dos sujeitos de/no contexto em que se inserem. Não nos desvencilhamos da compreensão de Moreira e Silva (1997, p. 23) dos aspectos ideológicos por entendermos que a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social está

vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social. Nesse processo de trânsito discursivo buscamos analisar algumas reivindicações de entidades científicas e sociais e na realização de um currículo mais democrático.

Assim, ainda entendemos que a distinção já mencionada por Macedo (2006, p.02) entre currículo formal e currículo em ação tenham implicações políticas que precisam ser consideradas. Para ela, após analisar um conjunto de estudos em torno do currículo “ainda que, à primeira vista, percebamos uma virada no sentido da valorização da dimensão vivida do currículo, isso não parece ter alterado a ideia de currículo como prescrição que estava na base das teorizações tradicionais do campo”. A leitura dela é pertinente no sentido de questionar se teríamos mudado apenas de forma periférica o que entendemos por currículo, introduzindo a cultura produzida na escola como parte importante a ser considerada, ou estamos mantendo a lógica de separação entre produção e implementação.

O texto da BNCC, ao mesmo tempo que afirma que o currículo é tudo que é produzido na escola, infere uma normatividade que faz pensar que o texto formal/oficial tem sua preponderância e os saberes locais são subcurriculares. Nos parece clara a relação hierárquica e a separação entre produção e implementação.

O pesquisador Michael Apple nos seus escritos da década de 90 apresenta uma posição que, inicialmente, parece obsoleta devido ao tempo. No entanto, não o é. Além de complexa traz à tona outras questões importantes (formação e valorização docente, planejamento, avaliação, áreas de saberes, etc.). Mas, segundo afirmativas do autor, ele, em princípio, não se opôs a ideia de currículo nacional nem tampouco a avaliação que a seguiu. Posteriormente, o citado autor, debatendo a mesma questão, no início do século XXI, já materializado o Currículo Nacional, nos Estados Unidos, mostrou-se preocupa-

do com o rumo que o currículo nacional em seu país, ao evidenciar que essas questões têm importantes implicações para que repensem algumas de nossas posições ideológicas como estudiosos do currículo, pesquisadores/as e educadores/as,

[...] A fim de levá-las a sério, nosso movimento deveria afastar-se progressivamente do modelo ‘semicientífico’ e de gestão, que tem raízes nas tradições de desempenho e socialização que agora orientam a maior parte dos trabalhos da área, e deveriam mover-se de maneira consistente em direção a uma estrutura política e ética[...]. (APPLE, 2006, p. 216)

Nesse sentido, todo o diálogo até aqui tecido sobre as contestações das associações brasileiras, demonstra que as reflexões feitas sobre o BNCC são muito importantes para o atual estágio da educação, por ainda apresentar um déficit de financiamento por parte das políticas públicas educacionais, fato que tem implicações em todos os níveis da educação básica e superior no tocante à política curricular. Essas políticas curriculares não podem ser vistas como fraturas de um processo de formação humana. Defendemos a sua indivisibilidade assumindo uma postura de intervenção ética e política, como muito bem sugere Apple (2006).

Isso significa colocarmo-nos a favor de uma política nacional curricular que norteie a educação brasileira, mas que não se feche em si mesma, ou seja, desconsidere a pluralidade de contextos e, em particular, as (im)possibilidades de compor hegemonicamente uma política nacional de currículo. E *para não dizer que não falei das flores* (ainda), acreditamos que o inédito na construção de uma política nacional de currículo vem da reinterpretação e da reinvenção do formador diante da diversidade cultural que o Brasil apresenta, e é através da reinterpretação e da reinvenção que a diferença e a

pluralidade se apresentam, ganham espaços e vozes, pois currículo é território de resistências, de lutas, de disputas constantes, e os documentos, que aqui nos propomos a analisar, são produtos das hibridizações que o campo da política propicia e necessita, compreendemos assim, que os textos/políticos estão sempre em processo polifônico com outros textos.

Nesse sentido de discussão curricular, Apple (2011) é autor importante para ser a base ideológica do estudo em questão. Entendemos que:

o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. Ele é resultado da seleção de alguém, com suas crenças particulares, ou da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. Para ele “é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (Apple, 2011, p.71)

Estudos mais recentes como os de Sússekind (2015), Macedo (2014), Pereira; Oliveira (2014), Frangella (2015); Albino (2016), sobre a BNCC vão oferecer subsídios importantes para analisarmos, bem como problematizar o caráter político e epistemológico contemplado no discurso de um currículo nacional. Embora estas pesquisas tenham sido feitas, a partir de diferentes olhares e epistemes, evidenciam as fragilidades do texto da BNCC, bem como de todo processo de produção. Criticam o caráter privatista, a participação incisiva de instituições empresariais, o controle pedagógico por meio de avaliações e standardizada e a diluição da diversidade.

Os documentos selecionados para análise, considerou a importância das instituições representadas, bem como o compromisso assumido de forma constante com os processos de constituição, não só de ordem curricular, mas que assumem e erguem bandeiras em torno

de uma educação pública, laica, gratuita e democrática como garante a Constituição Federal de 1988. O primeiro documento selecionado para análise é o encaminhado pela Associação Nacional ANPED, bem como pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC), pelo Ofício nº 01/2015/GR, de 9 de novembro de 2015, à conselheira, professora Dr^a Marcia Ângela Aguiar, presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular do Conselho Nacional de Educação (CNE). **“Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular”**.

A Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED tem tido um papel preponderante na exigência de processos de pensar a educação brasileira a partir de uma concepção democrática. Assumiu um lugar de destaque no processo de contestação da BNCC, desde a 37^a Reunião Nacional, realizada em Florianópolis, em outubro de 2015, se articulando a outras importantes entidades e associações que, inclusive subscrevem seus manifestos.

A Associação Brasileira de Currículo- ABdC é uma associação uma associação civil sem fins lucrativos e econômicos, caracterizando-se como pessoa jurídica de direito privado, criada em 08/06/2011. A assembléia de fundação foi realizada durante o VI Seminário Internacional: “As Redes educativas e as tecnologias: práticas/teorias sociais na contemporaneidade”, na cidade do Rio de Janeiro, congregando os profissionais, pesquisadores, estudantes que realizam atividades de pesquisa e/ou docência e extensão no campo do Currículo. A Associação tem tido também papel importante junto ao GT 12 da ANPED, nesse processo de contestação curricular homogeneizadora caracterizado pela BNCC. Dessa instituição, selecionamos o documento encaminhado ao CNE no contexto das audiências públicas sobre a BNCC/2017, que se refere **Posicionamento da Associação Brasileira de Currículo, representada nas audiências públicas** por sua presidenta, Professora Inês Barbosa de Oliveira (UERJ/UNESA),

sua secretária-geral, Rita de Cássia Frangella (UERJ) e pela associada Elizabeth Macedo (UERJ), presidente da International Association for Advancement of Curriculum studies (IAACS). Esse documento é importante por contextualizar o caráter (anti) democrático dos processos de participação legitimados nas conferências.

Do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), extraímos a nota que manifestou sua indignação e contrariedade em relação ao texto publicado no site da revista Nova Escola “BNCC: a polarização que ensurdece” de setembro de 2018. O FNPE nasceu da a partir da desconfiguração do governo Temer ao Fórum Nacional de Educação – FNE que, desde 2010, existia com o objetivo de ampliar democraticamente os processos de decisão governamental para a educação. O ápice se refere a participação limitada, dessa instituição, na organização da terceira Conferência Nacional de Educação – Conae. O governo Temer desmontou o FNE e inviabilizou a Conae 2018, sob coordenação desse fórum.

O contexto de anulação da CONAE demandou e fez nascer o Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE, com o objetivo de pressionar o governo federal a validar a implementação dos planos nacional, estaduais, distrital e municipais de educação para viabilizar a Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE 2018).

Esse processo de intervenção governamental mobilizou 35 entidades nacionais no FNPE e na I Conape cujo tem foi: “Implementar os Planos de Educação, é defender uma educação pública de qualidade social, gratuita, laica e emancipadora”. A convocatória de 10 de julho de 2017 explicita que “é inaceitável que a sociedade civil tolere intervenções unilaterais e autoritárias em espaços e processos participativos de construção, monitoramento e avaliação de políticas educacionais, sob pena do enfraquecimento irreversível da democracia brasileira”.

Da Associação Nacional pela formação dos profissionais de Educação – ANFOPE selecionamos a nota sobre a BNCC: “**Repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação**”, nota de 11 de setembro de 2017.

A ANFOPE como associação surge no final da década de 1970 e como marco de origem tem a **1ª Conferência Brasileira de Educação** (CBE/PUC/SP), com a criação em 2/4/1980. Surge em um contexto de momentos marcantes na retomada da democratização no país. Tem princípios engendrados no movimento de educadores que reivindicavam a a construção da **Base Comum Nacional**, que compreendia a identidade do profissional da educação ao destacar a docência como base da identidade profissional de todo educador.

A partir da análise geral das lutas hegemônicas travadas a partir da ideia da BNCC, faremos algumas análises da prática social discursiva na perspectiva de Fairclough (2001), no sentido de evidenciar processos de contestação e luta em torno de um currículo democrático. Não há intenção de construir paralelos discursivos, pois não há possibilidade de negar as influências múltiplas contidas em um texto. Mas de evidenciar algumas das principais lutas travadas em torno da contestação da forma e do modo como foi conduzido o documento que regulamenta o currículo nacional. A prática social do discurso será tomada como referência, considerando que não realizaremos as outras duas etapas de análise: texto e prática discursiva. Embora dissociadas explicitar algumas hegemonias e focos de resistência é o interesse maior do estudo.

Aspectos históricos em torno da elaboração da BNCC

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é uma política nacional de currículo que tem buscado articular os entes federados e a

sociedade de um modo geral a compor a partir de 2017 uma proposta de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que subsidiará a produção de saberes da Educação Básica. O desenvolvimento de uma BNCC para as escolas brasileiras repercute e tenciona não só o currículo, mas todas as questões capilarizadas na proposição de saberes desse movimento de decisão que são as redes de conhecimento vinculadas à gestão escolar, à formação docente e a própria recepção discente.

O desdobramento histórico inicial da trajetória da BNCC advém do ponto de vista legal, da Constituição Federativa do Brasil/CFB/88 que explicita em seu art. 210: “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”. Portanto, ao mesmo tempo, em que sentimos a necessidade da construção um eixo norteador flexível de ancoragem no currículo escolar para a escola básica, rejeitamos atitudes não democráticas que cerceiam as questões postas na CF/88 “[...] respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais[...]”. Isso significa que para pensar um currículo para o contexto contemporâneo faz-se necessário como frisamos acima, que o currículo não seja visto como um arcabouço de conteúdos curriculares, apenas. Mas, compreendido como um artefato que se articula em redes discursivas de significação, por conter um movimento constante de significantes que flutuam entre o que é o incomensurável (o modelo de currículo idealizado) e os demais modelos oficializados e do cotidiano, que se corporificam nos espaços educacionais formais e não formais. Esses modelos ao se articularem constroem novos sentidos para o currículo como um campo político aberto à negociação dos diferentes segmentos da sociedade, considerando o respeito pelas singularidades regionais do país. Passados quase 10 anos da promulgação da CF/88,

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9394/96) é promulgada e traz de forma ampliada e com alguns detalhes à compreensão do que seria uma base nacional comum, no Art. 26:

Os currículos do **Ensino fundamental e Médio** devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Nesse intercurso como se pode ver, não houve avanços do ponto de vista da formulação objetiva da Base Nacional Comum, além do que estava explicitado na CF/1988 e na LDB/9394/96, apenas, alguns documentos foram sendo pensados na perspectiva de orientação curricular, no cenário educacional brasileiro, entre eles, destacamos a elaboração e difusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs- 1997 a 2000), documentos vistos como:

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

Contudo, evidenciamos que a partir de 1997 foram feitas composições curriculares, como foi o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para o Ensino Fundamental que vai do 1º ao 5º ano e, em 1998 são lançados mais dez volumes para a segunda fase do

Ensino Fundamental 6º ao 9º ano. Ainda, nesse processo de produção, no ano 2000, são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM em quatro volumes para orientar o professor na produção de novas metodologias e abordagens de conhecimento, a saber: Linguagem Códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias.

As tensões que se geraram em torno da construção de uma Base Nacional Comum Curricular permeiam a própria definição da palavra currículo e o seu vasto campo de estudos, pesquisas e concepções que vêm sendo construídas ao longo dos anos em alguns grupos de pesquisas brasileiros, bem como através das principais associações de pesquisa do país. É sabido que a construção de uma base comum curricular vem sendo anunciada desde a Constituição Federal, a carta constitucional já orienta para a definição de uma base nacional comum curricular ao estabelecer, no Artigo 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” (BRASIL, 1988 – itálicos nossos).

Como é possível observar a ideia de um currículo nacional comum a partir da delimitação de *conteúdos mínimos* que “asseguem” uma formação básica comum são apresentadas já na Constituição (1988), mais adiante a ideia de uma Base Comum é referendada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu artigo 26º, assim ampliado:

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

sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.
(BRASIL, 1996)

Além desses documentos legais – CF e LDB – ao longo de nossa história outros documentos e diretrizes curriculares foram se constituindo as custas de embates, rejeições e adesões de diversificados grupos e associações de pesquisa a exemplo, dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997), o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), mais tarde as, DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e DCNEIS – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), entre outros, até chegarmos a proposição da BNCC em 2015 e o percurso tenso que permeou o decurso de elaboração de suas três versões.

Esse breve apanhando histórico inquieta em vários aspectos, um deles é o pouco espaço temporal que separa a constituição de um documento e o advento de outro, que implica além de recursos e investimentos públicos, o desrespeito aos professores e professoras de nosso país, suas lutas, seus contextos históricos, políticos, sociais e laborais, bem como seus processos formativos. A compreensão limitada em torno das conquistas históricas apresentadas na Constituição Federal e LDB – 9394/96 quando se trata de um currículo nacional. Para além dessas questões um quesito que se torna latente na produção da BNCC são os processos de tensão e resistência que configuram o olhar representativo das principais associações de pesquisa do país, vários documentos foram encaminhados ao CNE – Conselho Nacional de Educação, a exemplo da crítica que ANPED tece à metodologia de elaboração da BNCC, que ao privilegiar o trabalho de especialistas, relega e/ou inferioriza o diálogo com as comunidades escolares, no intento de homogeneização a partir das matrizes curriculares. Além disso, a BNCC, de acor-

do com esse documento da ANPED, é inspirado em experiências de centralização curricular em voga em outras realidades distintas da brasileira, como o modelo do Common Core Americano, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena. (ANPED, 2017).

A ANFOPE, se encaminha nessa perspectiva, e repudia dentre alguns conceitos relevados na BNCC a concepção de “competências” ao entender que esse modelo desrespeita “os Documentos da BNCC produzidos pelos estados e ainda retroagiu ao modelo de competências das DCN de Formação de Professores (Resolução CNE nº 1/2002), revogada pela Resolução CNE nº 2/2015”, assim como a ANPED, a ANFOPE também ponderou sobre a separação do Ensino Médio das outras etapas e modalidades da Educação Básica, desconsiderando assim, as Resoluções do CNE. (ANFOPE, 2017).

Os documentos acima citados, reconhecem que as versões da BNCC não reconhecem as dimensões da diversidade da educação brasileira, traduzindo-se em um mecanismo antidemocrático de desrespeito, sobretudo, as diferenças existentes em nosso país.

Dentro do “pacote” de medidas alavancadas pelo MEC a partir da BNCC, algo que tem inquietado e tensionado o debate está no que concerne a formação dos professores, tanto na linha da formação inicial, quanto continuada, assim, em manifesto, as entidades educacionais se posicionam frente às essas medidas anunciadas pelo Ministério da Educação, dentre elas o – programa “Residência Pedagógica” que de acordo com o manifesto ocorre de modo impositivo, sem o diálogo com a academia, desconsiderando e/ou subestimando programas já existentes a exemplo do PIBID, ao passo que enaltece a formação a distância como mecanismo de aligeiramento que reverbera de modo contundente na precarização da docência e consequente dos cursos de licenciatura como um todo.

Com base nas exposições, aqui brevemente apontadas, buscaremos ao longo desse artigo discorrer de modo mais analítico/reflexivo sobre o Manifesto das entidades ANPEd (2017) e ANFOPE (2017) sobre o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular versus os conceitos de democracia e currículo.

Sentimos, a partir da leitura dos documentos supramencionados, bem como mediante a atual conjuntura política do país, a necessidade de refletir, acerca das concepções de currículo e democracia que vêm se desenhando nesse cenário, para isso tomamos como referências a perspectiva de Análise Crítica do Discurso/ ACD nos reportando apenas a terceira fase de análise que recai sobre a prática social. Buscamos analisar de forma geral, em alguns documentos de associações científicas as relações e estruturas hegemônicas que constituem a que constituem a matriz dessa instância particular da prática social e discursiva Fairclough (2001).

A Análise Crítica do Discurso (ACD) de Fairclough (2001) pode ser entendida, ao mesmo tempo, como uma teoria e um método de análise. Suas proposições indicam que questões sociais e políticas-chave têm um caráter parcialmente linguístico-discursivo. Percebemos a teoria de Fairclough (2001) como dialética, à medida que considera o discurso, por um lado, moldado pela estrutura social e, por outro, constitutivo da estrutura social.

O conceito de hegemonia é foco da Análise Crítica do Discurso por perspectivar mudança, “a hegemonia é um contínuo processo de formação e suplantação de um equilíbrio instável” (GRAMSCI, 1988, p. 423), bem como aborda o discurso como meio de se lutar pelo consenso, mesmo entendendo-o no processo de instabilidade.

A opção por trabalhar com a ACD – Análise Crítica do Discurso do linguista britânico Fairclough (1999, 2001, 2003), se dá por compreender que, as questões sociais têm um caráter parcialmente lin-

guístico discursivo. O autor considera o discurso numa perspectiva dialética moldado pela estrutura social, bem como constitutivo dessa estrutura. O discurso significa e produz significados, e muitas vezes esses sentidos são demasiadamente naturalizados e/ou opacados.

Nesse percurso, as ordens do discurso podem ser entendidas “como equilíbrio instável, consistindo de elementos que estão constantemente abertos para serem redesenhados à medida em que são articulados ou desarticulados”, naquilo que Fairclough (2001, p.159) entende como percurso de luta hegemônica. A prática discursiva para Fairclough (2001, p.126) é um “modo de luta hegemônica, que reproduz, reestrutura ou desafia as ordens de discurso existentes”.

Quando Fairclough (2001, p. 90) utiliza o termo “discurso”, o faz considerando o uso da linguagem como forma e prática social. O discurso é um “modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e, especialmente, sobre os outros como, também, um modo de representação”; o discurso pode ser “moldado e restringido pela estrutura social”, enquanto significa e produz significados.

A BNCC e as entidades/associações brasileiras de educação - tensões e desafios

A seguir apresentaremos um panorama geral do conteúdo abordado nos documentos elaborados pelas entidades científicas que, a nosso ver, tem representatividade no processo de contestação da BNCC. Não negamos as demais associações que também deram vazão e/ou assinaram essas contestações a exemplo da Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Mas o recorte é representativo e amostral.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED e Associação Brasileira de Currículo - ABDC

A ANPED e a ABdC como associações científicas se destacam pelo processo incansável de luta em favor de um currículo pensado a partir de uma perspectiva mais democrática de participação de atores/sujeitos sociais, desde a política de criação da BNCC. Assim, esboçaremos algumas reivindicações de sentidos em torno de um currículo, a partir de alguns do conjunto de atos/documentos que foram produzidos por estas associações.

Acreditamos que estas associações têm sido instâncias e possibilidades de prática social e discursiva pelas contestações e teor de suas reivindicações, bem como pelos efeitos que elas podem trazer para (re)pensarmos as nossas políticas curriculares sob uma ideia de representação democrática e “nacional” (FAIRCLOUGH, 2001, p.289).

Os documentos selecionados trazem um recorte temporal específico em torno do processo de construção da BNCC. O primeiro intitulado: **“Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular”**, foi produzido em novembro de 2015, ainda processo inicial de produção da BNCC, por meio do GT 12 – Currículo e com apoio da Associação Brasileira de Currículo. Este documento já se manifestava contrário ao documento orientador de políticas para a Educação Básica apresentado pela SEB/MEC a consulta pública que ensejava a Base Nacional Comum Curricular.

O documento da ABdC **“Posicionamento da Associação Brasileira de Currículo, representada nas audiências públicas”** por sua presidenta, Professora Inês Barbosa de Oliveira. O Documento foi produzido e encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC /2017.

Foi a partir da 37ª Reunião Nacional, realizada em outubro de 2015 em Florianópolis que a ANPED vem produzindo documentos em que anunciam sua posição crítica, no que diz respeito a BNCC. A assembleia geral aprovou a moção contrária a ideia de base que se anunciava. O documento foi proposto pelos GTs 12 – Currículo e 23 – Educação ambiental. Dentre os argumentos apresentados o fato de não contemplar as dimensões da diversidade brasileira, o retrocesso quanto à compreensão de uma política ambiental, forma e o processo metodológico, bem como as implicações nos processos de avaliação da aprendizagem, na autonomia e formação dos docentes.

O Ofício n.º 01/2015/GR que se intitula: “Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular” de 09 de novembro de 2015, foi encaminhado a Conselheira Professora Doutora Marcia Ângela Aguiar, Presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular. O documento foi produzido por uma equipe interinstitucional de pesquisadores vinculados a ANPED por meio do GT 12 e a ABdC, no sentido de buscar estabelecer um canal de diálogo com a SEB – Secretaria de Educação Básica do MEC – Ministério da Educação concernente a “consulta pública” ocorrida em setembro de 2015 considerada imprópria ante as finalidades apresentadas. O documento manifesta disposição para diálogo, bem como compromisso histórico de desenvolvimento educacional a partir de “princípios de participação democrática, liberdade e justiça social”. Assinaram a professora Inês Barbosa de Oliveira, na época presidente da ABdC e Maria Margarida Machado presidente da ANPED.

O documento, além boa organização didática tornou explícito as questões concernentes ao currículo, que estavam em jogo no momento ainda das audiências públicas. Foram, ao todo, elencados nove motivos explicados e articulados para justificar a forma e o conteúdo da BNCC à época.

Alguns marcadores explícitos de assimetria e hierarquia de poder são postos em discussão a partir do documento formulado pela ANPEd em parceria com a ABdC. Podemos destacar entre eles: o papel do especialista determinando os conteúdos e objetivos de aprendizagem, sem que houvesse tempo para as escolas estudarem e oferecerem devolutivas mais sistematizadas. Conferências sem representatividade e ocorridas de forma aligeiradas. A ausência dos estudantes e representações estudantis é quase nula nesse processo. Temos assim um currículo sem a voz discente.

O conteúdo midiático tratou de representar essa participação democrática evidenciando que havia um canal aberto e cerca de doze milhões de acesso, embora não tenhamos nenhuma evidência de tabulação ou devolução sistematizada dessa consulta inicial sobre a BNCC. Para Fairclough (2001), as ideias tidas como “verdade” pelo senso comum estão vinculadas aos sistemas de poder que as sustentam e a relação é circular. Nesse sentido de produção discursiva da BNCC com sua regulamentação, distribuição, circulação e operação de discursos, tem em vista a formação de um regime da “verdade”. Essa saída midiática para modelar um discurso democrático constituiu-se um marco em todo processo.

As associações ANPEd e ABdC vão requerer, no documento, um currículo que atenda a finalidade educacional prevista na Constituição Federal de 1988: escola pública, universal, gratuita, laica e de qualidade para todos. Assim, fica justificado o atendimento ao princípio da diversidade referendado na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.

A versão primeira que estava sob consulta é avaliada no documento como imprópria por descaracterizar o estudante em sua condição de diferença, bem como desumanizar e reduzir o docente em sua condição criativa. A autonomia docente é tencionada pela

padronização curricular por meio da avaliação externa e hierarquizadora que utiliza a lógica das competências como medida de controle e redução pragmática do que possa vir a ser o conhecimento.

Outra crítica pertinente é que reduz os conteúdos locais à parte diversificada. Nessa lógica hierarquiza-se os conhecimentos e a vida que corre na existência concreta da criança subalternizando-a na relação com os conhecimentos científicos. O histórico acumulado alheio parece ser mais importante do que ela, como produtora cultural, expressa diariamente.

Uma reivindicação importante apresentada na exposição de motivos foi argumentada pelo processo histórico de lutas em torno da escola pública e democrática ao se referir ao projeto político-pedagógico das escolas. O documento reitera o momento de produção do PPP como instância privilegiada de decisão curricular, conforme os Art. 12, 13 e 15 da LDB 9394/96. Estudos como os de Albino (2010, 2015) sobre autonomia e produção curricular mediadas pelos projetos político-pedagógicos das escolas podem ser possibilidades fundamentais de construção de um currículo baseado na/com a realidade da escola, bem como ser um bom exercício democrático nessas instituições.

O documento, no processo de exposição de motivos, evidencia de forma geral, que não podemos pensar em um modelo de educação para a diversidade sem valorização da autonomia e a riqueza local em que são produzidos esses conhecimentos. Cada escola é única em sentidos, anseios e necessidades. Um currículo que subalternize esses significados parece não perspectivar uma formação para cidadania e movimento crítico democrático.

Assim, há um chamado para a consolidação do papel dos conselhos entidades, associações locais, parcerias com universidades na construção coletiva, socialmente referenciada da escola pública, gra-

tuita e de qualidade para todos. Essa seria uma matriz referenciada de currículo considerando sujeitos, espaços, diferentes em/com suas diferenças.

O documento encaminhado pela ABdC ao CNE no contexto das audiências públicas em setembro de 2017 é elucidativo quanto ao modo de dizer explicitar como pensam/anunciam o currículo. A problematização sobre a compreensão do que seja uma base como algo em que se erige alguma coisa, uma fundação não corresponde a um documento que define resultados e habilidades de saída dos alunos. Ele aponta para o lugar que se quer chegar e não de onde se parte.

A base nesse sentido, ou perspectivada a partir de um olhar mais crítico poderia sugerir que a base de um currículo seja o alimento para crianças com fome, transporte para aqueles que ainda caminham por horas para chegar à escola, saúde para as crianças com pediculose e escabiose, segurança para os que atravessam tiroteiros para conseguirem chegar ao seu destino. Esses são elementos de base, sobretudo quando pensamos na produção de conhecimento e na complexidade/totalidade/desigualdade dos sujeitos.

O documento ainda faz críticas ao conteudismo e disciplinarismo, a negação da diferença, que fere o princípio da experiência. Conforme a nota da ABdC (2017), uma política de currículo precisa assegurar a máxima colocada por Santos (2003, p.56) “o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. Nesse sentido precisamos de um currículo que reconheça a necessidade de uma igualdade, as diferenças e que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

A ideia disseminada pelo texto e organizadores da BNCC de que um currículo centralizado em nível nacional representa a melhor

alternativa, também foi contestada. Diane Ravich que trabalhou na gestão de Bush nos EUA é citada como exemplo por vir denunciando em seu blog que não houve redução de desigualdades nos estados americanos que fizeram opção por currículo centralizado.

Fórum Nacional Popular de Educação - FNPE

O Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE, já é em si uma forma de resistência às arbitrariedades do governo Temer pós golpe (2016-2018), ao negar as formas de representação democrática da Conferência Nacional de Educação – CONAE. Em julho de 2017, vinte entidades que faziam o Fórum Nacional de Educação – FNE entregaram um documento à comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado anunciando renúncia coletiva do FNE. Tais entidades criticavam a portaria nº 577 de 27 de abril de 2017 do Ministério da Educação que excluía entidades históricas do campo educacional e, ao mesmo tempo aumentando a bancada governamental o que feria os princípios de uma constituição equilibrada e, sobretudo democrática, do FNE e comprometia assim a organização da Conferência Nacional de Educação – CONAE/2018.

Assim, a partir das entidades nasceu o FNPE e a construção da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE) como movimento de resistência ao formato estabelecido pelo governo da época.

A documento selecionado do FNPE, para alocarmos nesse processo de contestação histórica da BNCC foi uma nota de indignação e contrariedade lançada pelo fórum em resposta ao texto publicado no site da Nova Escola “BNCC: a polarização que ensurdece”, de 20 de setembro de 2018, por Paula Peres e Laís Semis. A matéria veiculada na revista afirmava que faltava abertura e respeito nas audiências públicas, mas assumia de forma evidente que faltava muito

mais “competências socioemocionais” dos professores, assim como de quem protestava contra a BNCC na relação estabelecida entre especialistas e organizadores que dirigiam as conferências.

A nota do FNPE denuncia a defesa de um posicionamento político diante da pauta em foco, inclusive em outras matérias veiculadas pela mesma revista. Nesse sentido, indica a tentativa de deslegitimar a atuação de professores e pesquisadores que se posicionavam contrários à BNCC.

A nota destaca citações da matéria jornalística tais como: “educadores perdem o foco”, “falta diálogo e empatia no setor que mais prega e pede o diálogo”, “disputa para ser ouvido e falar mais alto”, o “inimigo” e “merece ser massacrado”. A luta pela participação ou o pronunciamento contrário a BNCC, também precisaria ser reconhecida como participação qualificada de um processo de produção curricular em que forças hegemônicas e não hegemônicas entram em cena para conquistar espaço e poder político para anunciar, o que pode *vir-a-ser*, o melhor conhecimento.

A nota denuncia que, os processos conduzidos pelo governo costumavam priorizar a segurança e os espaços físicos evidenciavam isso em seus portões fechados, participação restrita, tempo corrido, acessos exclusivos, pessoas barradas. Nesse sentido, evidencia desequilíbrio no processo, justificado por um governo ilegítimo que já aprovava pautas sem a participação democrática. Destacamos a importância desse documento à insistente necessidade de participação democrática, já reivindicadas pela ANPEd e ABdC dos atores/sujeitos que deveriam estar no centro da formulação política educacional, sobretudo quando se trata de currículo. O documento é assertivo quando se trata de formulação curricular, assim os resultados se apresentam “em desfavor do direito dos estudantes e do respeito aos educadores”.

O artigo publicado pela revista Nova Escola, nesse sentido, vai requerer uma isonomia que não existe conforme nota do FNPE, que utiliza aportes freireanos da impossibilidade neutralidade nas disputas políticas.

É importante considerar o contexto na produção do discurso, a partir do que ressalta Fairclough (2001, p.71):

Os textos postulam sujeitos intérpretes e implicitamente estabelecem posições interpretativas para eles que são ‘capazes’ de usar suposições de sua experiência anterior, para fazer conexões entre os diversos elementos intertextuais de um texto e gerar interpretações coerentes. Não se deve entender com isso que os intérpretes sempre resolvam plenamente as contradições de textos. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 171, grifos do autor)

Assim, o documento do FNPE contesta uma matéria jornalística de fundo educacional, que favorece a instância de proposição curricular sem buscar compreender os gritos e tentativas de diálogo dos sujeitos/atores que dão substância ao conhecimento, quais sejam: professores e estudantes.

A ANFOPE e sua nota de repúdio aos processos de elaboração, discussão, aprovação e implementação da BNCC

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE – é uma entidade que nasce no campo das lutas e das reformas dos cursos de formação de educadores na década de 1970, levantando a voz frente a onda tecnicista que ameaçava o campo educacional e mais tarde, nos anos 1980, se fortalece mediante sua atuação presente no campo da formação de profissionais da educação.

Com base em sua história de lutas a ANFOPE se posiciona sobre a BNCC em um documento de três páginas intitulado – **“Repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação”**, nesse documento a Associação reflete sobre o seu histórico de lutas passadas e conquistas de direitos, ponderando acerca do cenário atual da política brasileira, mediante o clima de instabilidade política e econômica e de ampla crise institucional que vivemos, observando que estamos passando por um momento marcado por imposições de medidas que eclodem incontestavelmente em retrocessos à educação. De acordo com o posicionamento da ANFOPE a adoção de políticas que retiram direitos e desmontam estruturas e ações nos diversos campos da vida social que impactam diretamente o financiamento para a educação e as políticas nacionais de formação de professores. Nesse sentido: “a Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, reafirma seu posicionamento crítico, manifestando seu repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC.” (ANFOPE, 2017).

Nesse documento, a ANFOPE, após participação nas cinco audiências sobre a BNCC que foram coordenadas pelo Conselho Nacional de Educação, se opõe a centralização curricular e uniformização que a Base equivocadamente formula, não considerando, segundo essa associação, a múltipla diversidade das escolas brasileiras e “ethos de seus alunos”. O documento continua com a crítica ao processo de produção da Base que resulta em uma terceira versão que desconsidera as críticas propositivas das entidades educacionais, privilegiando alguns setores empresariais que têm interesse na padronização do ensino como meio de atender a fins mercadológicos. (ANFOPE, 2017).

Nesse sentido, a ANFOPE pondera que não houve discussões nas escolas, em cada município e estado brasileiro, “mas que já pos-

sui, antes mesmo de aprovada, um Guia de Implementação, desvelando, assim, seu caráter impositivo e a falácia de audiências que apenas simulam um diálogo com a nação.” (ANFOPE, 2017).

Com base nas contestações da ANFOPE frente a eminente ameaça à democracia que, especialmente, a terceira versão da BNCC representa e, coadunando com a perspectiva dialética do discurso de Norman Fairclough (2001, p. 94) compreendemos que no terreno das práticas os seus “eventos contraditórios e em luta”, são representativos, nesse contexto específico, de “[...] uma relação complexa e variável com as estruturas as quais manifestam apenas uma fixidez temporária, parcial e contraditória”, isso ocorre porque o discurso como prática política e ideológica, de acordo com Fairclough (2001) é capaz de constituir, naturalizar, manter e transformar os significados.

Assim, ao longo do processo de construção da Base, a ANFOPE esteve presente e denuncia, através do documento aqui analisado, a verticalidade que permeou boa parte do processo. Entendemos com Fairclough (2001) que esse processo se configura em significados gerados mediante a articulação da prática política e das ideologias a ela subjacentes, uma vez que as ideologias são formadas em relações de poder, assim interpretadas como campo de lutas.

A posição da ANFOPE nos remete ao falseamento democrático que perpassa todo o processo de tessitura do documento tendo nas audiências, promulgadas durante o processo, um pseudo canal de discussão uma vez que as proposições das instituições não foram ouvidas. Além dessa questão, a ANFOPE considera que a adoção de matrizes curriculares homogeneizadas ameaçam o princípio de autonomia dos estados e municípios em relação a construção de seus Projetos Político Pedagógicos, uma vez que esses terão que se pautar na Base. O princípio de autonomia também é vilipendiado quanto

a formação dos profissionais da educação que terão seus currículos reformulados, contemplando a BNCC, por essa razão a ANFOPE reitera que:

Outro aspecto que merece nosso enfrentamento é a adequação automática da formação docente aos itens da BNCC, ferindo a autonomia das instituições formadoras, restringindo a formação de professores em sua dimensão cognitiva, a um contexto, em que a educação privada e a modalidade de educação a distância avançam de maneira assustadora no campo das licenciaturas e da formação continuada dos profissionais da educação, em que campeia a adoção de material didático previamente estabelecido, atendendo a interesses de fundações privadas. (ANFOPE, 2017).

Dentro desse “pacote” a concepção de “competências” levantada na BNCC retroage em discussões e avanços que as entidades já consideravam superadas. Nesse sentido e complementando o conjunto de arbitrariedades que compõem os processos de tessitura, discussão e implementação do referido documento, levantadas pela ANFOPE, destacamos:

- a. “avaliar e punir” – estudantes, professores e escolas – mediante o fortalecimento das avaliações nacionais em larga escala, cujos resultados servirão como base para remuneração e controle do trabalho docente, recaindo no enfraquecimento da autonomia docente;
- b. A Educação Infantil não terá um sentido em si mesma, mas servirá de ponte para o Ensino Fundamental, assumindo assim, um papel escolarizante que desconsidera as especificidades da infância e as suas necessidades.

Compreendemos que a prescrição curricular – vista de modo unívoco – na perspectiva exclusiva dos documentos, no caso a BNCC, está mais preocupada com a padronização do “currículo” e essa atitude implica a negação da diversidade humana e cultural que temos, podendo ser traduzida como um mecanismo de força e poder, cuja tentativa maior é homogeneizar as massas, negando a diferença (PEREIRA, 2010).

Pode-se empreender, ainda, a partir da análise social do discurso e a sua concepção tridimensional que o documento/**texto**, as práticas discursivas e sociais estão intrinsecamente conectadas.

Esperançamos que, no contexto da prática social, (espaço amplo de (re) significações), as experiências dos sujeitos e suas multifaces, a polifonia de suas vozes, a policromia de suas culturas e etnias, bem como mediante os múltiplos contextos escolares de nosso país as “definições” da BNCC sejam ressignificadas.

No entanto, não se pode negar a força do **texto**/documento que, segundo Fairclough (2001, p. 103) “[...] são em geral altamente ambivalentes e abertos a múltiplas interpretações”.

Os intérpretes, em suas **práticas discursivas** (processos que envolvem produção, distribuição e consumo textual) consomem diferentemente esses textos mediante a complexidade e diversidade de seus contextos e esse consumo, como a produção, pode ser de acordo com Fairclough (2001) individual ou coletiva.

A ANFOPE como artefato da coletividade exerce esse papel de interpretante, mediante o documento, aqui analisado, no entanto, não se pode negar as estruturas de poder que se formulam nesse processo, pois “as práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121).

Portanto, é no campo das práticas sociais que os discursos podem ser reconfigurados mediante ações contra hegemônicas que culminam em mudanças sociais e culturais (Fairclough, 2001).

Mediante o exposto no cabe (escolas/sociedade) coragem para redesenhar a “prescrição curricular” (texto) com as cores da resistência e da luta que são marcas de nossa gente. É no terreno das práticas, no chão da escola, que o currículo se produz e os textos legais são reinterpretados à luz da existência e das vivências singulares dos sujeitos que fazem a escola.

Entendemos, portanto, que as políticas não podem ser concebidas como processos estanques, mas estão sempre, em “processo de vir a ser”, sendo assim, são múltiplas as considerações, ponderações e leituras, possíveis de serem realizadas por um público de leitores múltiplo, plural. Esta característica coloca a escola em um espaço de interpretação contínua, democrático.

A BNCC, de acordo com o texto da terceira e última versão, assim como os documentos de repúdio ao documento, aqui apresentados, se constituem elementos de poder ao passo que buscam a partir de seus discursos legitimar um lugar de fala e identidade, que não consegue corresponder a inteireza e singularidades do outro a quem esse currículo diz se endereçar, mas não consegue contemplar. Há diferenças que não são consideradas nos documentos, há espaços e identidades que fazem currículo independente das intenções da BNCC, é momento de indagar quem são esses outros que a base não consegue alcançar? A quem foi outorgado o poder de dizer o que é currículo? Ao passo que possuo assertivas sobre o conceito do que é currículo e o que o constituí, engessamos e desconsideramos tudo que dessa concepção destoa.

Ao intentar, desejar uma base comum se nega os fazeres, pensares e dizeres que não coadunam com o comum, há uma rejeição

a heterogeneidade e diversidade, marcas de nosso país. Será que os posicionamentos das associações dão conta de todos os currículos existentes no contexto nacional? Temos necessidade de uma Base? Quais as urgências educacionais do nosso país? A seguir formulamos um quadro geral das contestações apresentadas nos documentos e que, em alguma medida começam a responder nossos questionamentos.

Quadro geral da síntese documental – ANPED – ABDC – FNPE – ANFOPE

Associação/ Fórum	Currículo negado – (referência BNCC)	Currículo reivindicado
ANPED	<ul style="list-style-type: none"> • Uniformização. • Hegemonia/única forma de ver os estudantes, aprendizagens, escolas, trabalho dos professores, avaliações. • Identidades serializadas. • Impróprio à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos • Descaracterização do estudante em sua condição de diferença. • Desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola. • Lista de objetivos conteudinais a serem aprendidos. • Competência, qualificação profissional, empregabilidade e avaliação de desempenho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que atenda a finalidade prevista na Constituição Federal de 1988- escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos. • Diversidade como princípio fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996. • Respeito e valorização da pluralidade, fundamento da educação nas sociedades democráticas. Flexibilidade na norma curricular. • O direito à igualdade por pensado em concomitância com o direito à diferença e o respeito à pluralidade. • A educação não se esgota em aprendizagem, inclui processos individuais e sociais desenvolvidos e vivenciados “ao longo da vida”.
AbdC	<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade conferida à lógica do ensino de conteúdos, tidos como universais/ Seleção por especialistas. • Orientações estruturadoras” para “redes e escolas” e o estabelecimento detalhado de relações teóricas, de valores, de conhecimentos, um “currículo mínimo” Nacional como homogêneo – perigo para democracia. • Conteúdos locais reduzidos a parte diversificada. • Lógica do ensino de conteúdos, tidos como universais e à sua seleção por especialistas. • O internacional como referência de força. • Metodologia da construção da Base: pressa, indicação e indefinição. • Ruptura com a necessária autonomia docente que a padronização curricular por meio da avaliação externa e hierarquizadora. • Compreensão tecnicista e ultrapassada de currículo define resultados, metas e habilidades. • A racionalidade que guia essa forma de fazer currículo é a de estabelecer o que se espera na saída. • Indica um caminho único. • Tratar igualmente os desiguais 	<ul style="list-style-type: none"> • Os processos locais e autônomos não podem nem devem ser percebidos como “parte diversificada”. • Direitos de aprender e de ser sujeito do próprio processo educativo. • Espaço legal e democraticamente garantido: os projetos político-pedagógico locais (LDB/1996; Art. 12, 13, 15). • Educação para diversidade valoriza a autonomia e a localidade. • Consolidação do papel dos conselhos, entidades, associações locais, parcerias com universidades na construção coletiva, socialmente referenciada da escola pública, gratuita e de qualidade para todos. • Defesa da pluralidade nacional valorização da localidade, da diversidade, das negociações de sentidos, autonomamente, em cada escola, em cada rede, é o modo como entendemos qualquer criação de “currículo”. • Oferecer possibilidades DIVERSAS/PLURAIS de proposta e experiência curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução das desigualdades. • As escolas não são um campo vazio, mas realidades nas quais já estão acontecendo, cotidianamente. • As diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, por ele já definidas, são a base para os currículos nacionais.

FNPE	<ul style="list-style-type: none"> • Produção Curricular com participação restrita e limitada, acessos exclusivos, pessoas barradas, poucos estados abrangidos. • Forma autoritária. • Resultados comprometidos, portanto, em desfavor do direito dos estudantes e do respeito aos educadores. • Desequilíbrio no processo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo que contemple a participação de atores que deveriam estar no centro da formulação das políticas educacionais, junto com os estudantes, que são os/as profissionais da educação. • Currículo democrático é resultado de processo de construção democrática/ Gestão democrática. • Implantação, ainda, pactuada entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância nacional permanente de negociação e cooperação.
-------------	---	---

Fonte: as autoras.

O quadro acima apresenta uma síntese em torno das formulações e reivindicações dos movimentos em torno do que seja um currículo democrático. Os destaques são referências de lutas importantes no campo discursivo, sobretudo pelo teor de contestação e de desequilíbrio entre as ordens do discurso da BNCC.

Apple e Beane (2001), discutem sobre a ambiguidade do termo “democracia”, uma vez que tem sido utilizado com frequência para justificar alguns arranjos políticos, econômicos e militares. Dessa maneira, é importante pensar o termo, não apenas como um *slogan* retórico. Os autores tentam estabelecer algumas condições de um processo democrático, seja pensando no aspecto mais amplo da sociedade, seja nas instituições locais e destacam o livre fluxo de ideias; o estímulo à capacidade individual e coletiva de analisar criticamente e resolver problemas; a preocupação com o “bem comum”, entendido como reconhecimento da dignidade e dos direitos de todos os indivíduos e, sobremaneira, dos grupos minoritários, entre outras.

Eles consideram que, escolas democráticas resultam, dentre outros fatores, de apostas práticas dos educadores para redimensionar o controle centralizado. Assim, a padronização dos conteúdos e do modo de avaliar, não se reduz, portanto, a uma autonomia delegada. Ao entendermos o currículo na proposição de um projeto

político-pedagógico, teríamos uma ferramenta importante para conquista e efetivação de práticas mais autônomas de construção do conhecimento escolar.

Assim, a partir de Fairclough (2001, p.126) entendemos as contestações apresentadas pelas entidades representativas e históricas sobre a BNCC em seu *modus operandi* representam um “modo de luta hegemônica, que reproduz, reestrutura ou desafia as ordens de discurso existentes”. A abordagem de análise da linguagem, tem sido útil aos estudos de mudança cultural e social, especificamente quando um texto quer ordenar uma forma de anunciar um objeto, no caso da BNCC sob uma pseudodemocracia. Compreendemos que os discursos são “modos de ação, uma forma através da qual as pessoas podem agir sobre o mundo e, especialmente, sobre os outros, como também um modo de representação”; o discurso pode ser “moldado e restringido pela estrutura social”, enquanto significa e produz significados. Nessas contestações foi possível vislumbrar múltiplos significados o que pode auxiliar tomadas de posição referentes ao texto e ao processo de produção da BNCC.

Considerações finais

Concluimos reafirmando que as políticas não são, nem podem ser concebidas, exclusivamente na esfera governamental, assim entendemos que a versão final da BNCC, mesmo não sendo resultado das discussões tecidas, em seu processo, por algumas instituições educacionais, ela não é capaz de corresponder a totalidade da política curricular brasileira, antes ela será, como dito na introdução, reinterpretada e reinventada nos contextos plurais. O processo não se dá de maneira simples e anacrônica, mas se constitui, à revelia das correntes mais tradicionais e conservadoras, em processo complexo,

polífono e multifacetado que envolve contextos e culturas diversas – num processo não linear e não hierárquico.

Os documentos apresentados como forma de resistência e contestação pelas entidades e fórum contemplam sentidos de democracia a partir de suas perspectivas epistemológicas, mas há demandas comuns entre as formas de perceber um currículo mais democrático. A ideia de participação dos sujeitos/atores no processo de pensar um currículo, mesmo na perspectiva de negação de um currículo homogêneo e nacional, é bem representada. Algumas entidades recuperam as bandeiras e lutas históricas que foram travadas para que algumas conquistas fossem possíveis. A laicidade, gratuidade e diversidade da educação pública são significantes conclamados nas contestações.

Entendemos que a BNCC não é um documento de discurso homogêneo. O texto contempla leituras progressistas e de anúncio de autonomia curricular, ao mesmo tempo que subtrai os sentidos amplos da compreensão de gênero, evidenciando apenas a perspectiva textual da linguagem. O discurso se encaminha contemplando processos de interdiscursividade, ou seja, apropriação de textos outros para justificar sua proposição.

O contexto de produção documental revela que a hegemonia numa perspectiva de análise crítica do discurso é um processo de construção de alianças e integração de lutas, não uma dominação de um grupo subalterno em busca de consentimento, mas revela-se como foco de luta constante em torno da participação democrática nos rumos do currículo nacional.

Acreditamos que cada um dos documentos, aqui analisados, apresentam em seu teor a concepção de currículo e política das entidades e associações. Através desses documentos temos, também, disputa de poder que se configuram na forma de tensões discursivas

e tentam a hegemonização de sentidos, pois o currículo, conforme considera Silva (2003) é esse campo de disputas, nunca neutro.

Como pesquisadoras do campo do Currículo, compreendemos que qualquer ação, movimento, endereçamento de produção de conhecimento é também currículo. A Base é uma política de currículo e afirma quais são os conhecimentos/aprendizagens “mais importantes” para a formação do homem brasileiro. Idealiza um tipo de cidadania e prevê, inclusive, um processo de avaliação em larga escala mais justo a partir de parâmetros comuns/nacionais. Não podemos dizer que Base não é currículo. A Base se impõe como um Currículo Nacional que prevê direitos de aprendizagem, o que não elimina a recriação, reinvenção, reposição do currículo real na escola, na sala de aula.

A BNCC, de acordo com o texto da terceira e última versão, bem como os documentos de repúdio aqui apresentados, se constitui elementos de poder ao passo que buscam a partir de seus discursos legitimar um lugar de fala e identidade, que não consegue corresponder a inteireza e singularidades do outro a quem esse currículo diz se endereçar, mas não consegue contemplar. Há diferenças que não são consideradas nos documentos, há espaços e identidades que fazem currículo independente das intenções da BNCC, é momento de indagar quem são esses outros que a base não consegue alcançar? A quem foi outorgado o poder de dizer o que é currículo? Ao passo que possuo assertivas sobre o conceito do que é currículo e o que o constituiu, eu engesso e desconsidero tudo que dessa concepção destoa.

No campo do Currículo e nas experiências de Base Nacional pelo mundo afora, as pesquisas demonstram que os currículos praticados pelos alunos e professores, afirmam e também rejeitam princípios norteadores nacionais. Eles mais rejeitam e forjam, sobretudo

aquilo a que não tiveram participação e nem concederam sua anuência. O sentimento de pertencimento dos docentes em uma política curricular é fundamental para que essa política tenham um bom alcance. A experiência do assembleísmo em torno da produção de um currículo nacional não tem logrado êxito. É preciso alargar a participação dos sujeitos do processo, sobretudo os sujeitos do chão da escola.

Assim, retomando a Hamlet e a constante reflexividade do seu pensamento, talvez não seja preciso definir, em última instância, o currículo, mas problematizá-lo, sair do trono para dar substância às lutas que continuam em processo. Nesse momento é bom lembrar a clássica frase do personagem mais famoso de Shakespeare: “há algo podre no reino da Dinamarca”. Sentimos o cheiro de excrementos na política curricular do Brasil.

Referências

ALBINO, A. C. A. **Projeto Político-Pedagógico em Enunciação Política**: Uma análise da prática discursiva docente. 141f.

Dissertação de Mestrado João Pessoa. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2010.

ALBINO, A. C. **A Currículo e autonomia docente**: enunciações políticas. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

APPLE, M.. A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Ideologia e currículo**; tradução Vinícius Figueira. – Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Posição da ANFOPE sobre a BNCC. Repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação.** 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/09/nota-anfope-repudia-a-bncc.pdf> . Acesso em: 25/02/2019.

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Nota das entidades sobre a audiência pública do CNE sobre a BNCC do Ensino Médio**<https://www.anpae.org.br/website/noticias/427-2018-06-12-15-28-14>. Acesso em 25/02/2019.

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), 2017. Disponível em: <http://www.ANPEd.org.br/news/nota-da-ANPEd-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao> Acesso em: 25/02/2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996

Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC. 2018. Disponível em: <http://www.ANPEd.org.br/news/manifestacao-das-entidades->

[educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada](#). Acesso em: 25/02/2019.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Tradução de Izabel Mabalhães. Editora: Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longman, 1989. Fórum Nacional Popular de Educação- FNPE. **Nota Pública**: Brasília, setembro de 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/nao-ha-discussao-curricular-seria-e-consequente-com-exclusao-de-educadores-as-e-com-rebaixamento-do-direito-de-estudantes/>. Acesso: janeiro de 2019.

FREITAS, L. C.. [BNCC: uma base para o gerencialismo-populista](#). **Blog Avaliação Educacional**. Disponível: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/> acesso em fevereiro de 2019.

FRANGELLA, Rita de Cássia. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. **Práxis Educativa** (UEPG. Online), v. 11, p. 107-128, 2015.

GRAMSCI, A. A **Gramsci reader**: selected writings, 1916-1935. Organizado por David Forgacs. London: Lawrence and Wishart, 1988.

_____. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995 [1955].

MACEDO, E. F. de. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

_____. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista**

e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 – 1555, out./dez. 2014.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PEREIRA, M. Z. C. **Currículo e Autopoiése**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB. 2010.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 5ª reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1512 – 1529, out./dez. 2014.

Recebido: 05/03/2019

Aceito: 30/03/2019

OS “CAMINHOS DE CANOA” DOS CURRÍCULOS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MANAUS: CRIAÇÕES E [RE]EXISTÊNCIAS

CEANE ANDRADE SIMÕES

Professora da Universidade do Estado do Amazonas/Escola Normal Superior – ENS/UEA. Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPGEduc Processos Formativos e Desigualdades Sociais – FFP/Uerj – <https://orcid.org/0000-0003-2116-1332>

RESUMO

Neste texto, situado no campo epistemológico-político-metodológico dos estudos *nosdoscom* os cotidianos escolares, discuto as possibilidades emancipatórias dos currículos na primeira escola de tempo integral mantida pelo poder público municipal de Manaus desde o ano 2016. Situada nas proximidades de um igarapé e vivendo de muito perto as intervenções urbanísticas e ambientais impostas no seu entorno, a escola se deparou com situações que ameaçavam a sua existência, a levando à tomadas de decisão *políticopedagógicas* e à elaboração processual de um projeto educativofundamentado na educação integral e democrática. Aponto para a complexidade das circunstâncias envolvidas no seu *dentrofora* e para a diversidade de sujeitos e culturas que circulam no seu *espaçotempo*, com a presença de alunos haitianos e venezuelanos, chegados a Manaus em distintos processos migratórios. A fim de credibilizar suas criações e [re]existências, busquei aporte em Boaventura de Souza Santos, Inês Barbosa de Oliveira, Nilda Alves e Michael de Certeau, sinalizando também para as relações que ligam os processos de padronização dos territórios urbanos (sob o subterfúgio de [re]qualificá-los), com os de padronização curricular (sob o subterfúgio de [re]qualificar a prática docente), em prol de resultados calculáveis. Chamo de “caminhos de canoa” àquelas situações que vêm a exigir de seus praticantes engenhosidades e *astúcias* diárias em situações de difícil “navegabilidade” social. São experiências curriculares que abrigam o potencial de irresignação frente à *razão indolente*. Tais caminhos têm levado a escola a experimentar processos de desinvisibilização de saberes e sujeitos no seu cotidiano, que caracterizam as suas *políticapráticas* como luta por justiça social e cognitiva e pela educação democrática. **Palavras-chave:** Cotidiano escolar. Educação Integral. Currículos praticados.

THE “CANOE PATH” OF THE CURRICULES OF A SCHOOL OF INTEGRAL EDUCATION IN MANAUS: CREATIONS AND [RE]EXISTENCE

ABSTRACT

In this text, situated in the epistemological-political-methodological field of studies *in-of-with* school daily routine, I discuss the emancipatory possibilities of the curricula in the first full-time school maintained by the municipality of Manaus since 2016. Located in the vicinity of a stream and living very closely the urban and environmental interventions imposed on their life environment, the school faced situations that threatened its existence, taking it to *politicalpedagogical* decision making and the elaboration of an educational project based on integral and democratic education. I point out the complexity of the circumstances involved in its *inside-out* and the diversity of issues and cultures that circulate in its *spacetime*, in the presence of Haitian and Venezuelan students who arrived in Manaus, in different migration processes. In order to give credibility to their creations and [re]existences, I looked for the contribution of Boaventura de Souza Santos, Ines Barbosa de Oliveira, Nilda Alves and Michael de Certeau, also pointing out the links of the normalization processes of the urban territories (under the subterfuge of [re]qualifying them), with those of curricular standardization (under the subterfuge of [re]qualifying the teaching practice), in favor of calculable results. I call “canoe path” to those situations that come to demand from their practitioners ingenuity and daily cunning in situations of difficult social “navigability”. They are curricular experiences that harbor the potential for irresolution in the face of indolent reason. Such paths led the school to experience processes of *desinvisibility* of knowledge and subjects in their daily routines, which characterize their *politicspractices* as a struggle for social and cognitive justice and for democratic education.

Key words: Schooldailyroutine. IntegralEducacion. PracticedCurricula.

LOS “CAMINOS DE CANOA” DE LOS CURRÍCULOS DE UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN INTEGRAL EN MANAUS: CREACIONES Y [RE]EXISTENCIAS

RESUMEN

En este texto, situado en el campo epistemológico-político-metodológico de los estudios *en-de-con* los cotidianos escolares, discuto las posibilidades emancipatorias de los currículos en la primera escuela de tiempo integral mantenida por el poder público municipal de Manaus desde el año 2016. Situada en las proximidades de un arroyo y viviendo de muy cerca las intervenciones urbanísticas y ambientales impuestas en su entorno, la escuela enfrentó a situaciones que amenazaban su existencia, llevando a la toma de decisiones *político pedagógicas* ya la elaboración procesal de un proyecto educativo fundamentado en educación integral y democrática. Señalo a la complejidad de las circunstancias involucradas en su *dentrofuera* y la diversidad de temas y culturas que circulan en su *espaciotiempo*, en la presencia de estudiantes haitianos y venezolanos que llegaron a Manaus, en diferentes procesos de migración. Con el fin de dar credibilidad a sus creaciones y [re]existencias, busqué el aporte de Boaventura de Souza Santos, Inés Barbosa de Oliveira, Nilda Alves y Michael de Certeau, señalando también para las relaciones de vinculación de los procesos de normalización de los territorios urbanos (bajo el subterfugio de [re]calificarlos), con los de estandarización curricular (bajo el subterfugio de [re]calificar la práctica docente), en pro de resultados calculables. Llamo “camino de canoa” a aquellas situaciones que vienen a exigir de sus practicantes ingenio y astucias diarias en situaciones de difícil “navegabilidad” social. Son experiencias curriculares que albergan el potencial de irresolución frente a la *razón indolente*. Tales caminos han llevado a la escuela a experimentar procesos de desinvisibleización de saberes y sujetos en su cotidiano, que caracterizan sus *políticas prácticas* como lucha por justicia social y cognitiva y por la educación democrática.

Palabras-clave: Cotidiano escolar. Educación Integral. Currículos practicados.

“Caminhos de Canoa” e currículos como igarapés: os desafios de [re] existir da EMEF Prof. Waldir Garcia

Em tempos de insidiosa pressão pelo rebaixamento da vida da maioria da população empobrecida e da tentativa de padronização e controle das práticas sociais – dentre essas a educação –, encontrar outros caminhos que subvertam as relações de poderes é uma causa que desafia a todas/todos nós que acreditamos e defendemos uma sociedade democrática, social e economicamente justa e, portanto, uma educação pública democrática. Por isso, “caminhos de canoa” ou “currículos como igarapés” foi uma metáfora que formulei durante mergulho no cotidiano da primeira escola de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Manaus, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Waldir Garcia (EMEF Prof. Waldir Garcia), considerando os [per]cursos, desafios e possibilidades das experiências que constituem os currículos escolares como caminho e como aquilo que corre como as águas. Pinar (2016), recuperando a etimologia do termo, chamou a experiência vivida do currículo de *currere* (o correr do curso), preferindo a forma verbal por expressar uma ação; algo em processo; de consequências contínuas, pois não acabado. Assim, arrisco a chamar tanto os currículos, quanto a ação de neles navegar, de “caminhos de canoa” – os currículos como igarapés.

Me orientando pelo campo dos estudos *nosdoscom* os cotidianos, naveguei epistemológica-política-metodológica para encontrar, no dizer de Oliveira (2013), as *políticaspráticas* curriculares (como um processo de *saberesfazeres* alternativos que confrontem e/ou contornem normatividades impostas) legitimamente criadas cotidianamente pelos praticantes das escolas. E, neste caso particular, as *políticaspráticas* curriculares criadas pela EMEF Prof. Waldir Garcia, especialmente na ocasião em que, instada pela necessidade de

articular uma reação que impedisse o seu desaparecimento, foi necessário para a sua [re]existência buscar a ressignificação dos seus *espaçostempos* de educar. São, portanto, *saberesfazeres* com possibilidades emancipatórias e que por razões ético-políticas e, também, epistemológicas merecem ser credibilizados.

A EMEF Prof. Waldir Garcia está localizada na cidade de Manaus, nas proximidades do igarapé da Cachoeira Grande (afluente da Bacia do São Raimundo), situação essa que lhe impôs, direta e/ou indiretamente, tomadas de decisão *políticopedagógicas* que afetaram/afetam a sua vida cotidiana, uma vez que o regime das águas fluviais, os impactos causados pela degradação ambiental dos igarapés e a pressão por adensamento populacional em suas margens (BATISTA, 2013a), agravado pelo modelo de desenvolvimento econômico e urbano, produziram circunstâncias que atingiram e continuam a atingir a comunidade em que a escola se insere.

Manaus é uma cidade que foi se constituindo ao redor de uma extensa malha hídrica da qual brotam os igarapés, cursos d'água de menor profundidade e largura, que possibilitam apenas a navegação de pequenas embarcações. O termo igarapé é oriundo do tupi *ygarra* (canoa) e *pé* (caminho), portanto, “caminho de canoa”, e para mim evoca uma imagem interessante para pensar os currículos criados pelas práticas cotidianas da escola estudada – considerando o contexto peculiar em que se situa – e a experimentação das pequenas *rotas de navegança* que nele vão surgindo.

No ano de 2012, centenas de famílias do entorno da EMEF Prof. Waldir Garcia, instaladas em moradias precárias às margens do igarapé da Cachoeira Grande, no bairro de São Geraldo (Zona Centro-Sul de Manaus), foram removidas em razão das intervenções ambientais e urbanísticas iniciadas naquela área pelo Governo do Estado do Amazonas, por meio da Secretaria de Estado de Infraes-

trutura (SEINFRA) – adotando o modelo e a metodologia do Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus (PROSAMIM), com desapropriações coletivas por Interesse Público ou Interesse Social, – provocando na escola uma queda de cerca de 60% da matrícula inicial de estudantes entre os anos de 2012 e 2016. Em seguida, em 2018, a dinâmica imposta pelas obras de infraestrutura retomadas no mês de agosto desse ano, após uma pausa de cerca de dois anos, impactou diretamente o cotidiano da escola e ameaçou de forma insidiosa a sua permanência naquela localidade.

Fruto de decisões superficialmente dialogadas com a comunidade diretamente afetada, as intervenções produziram uma massa de expropriados. O Programa previa construir moradias populares, promessa que não se concretizou no caso da área do Igarapé da Cachoeira Grande. Portanto, as famílias removidas não foram reassentadas em seu local de origem, ficando submetidas de modo precário a diferentes alternativas de reposição de moradia e indenizações previstas em lei (reassentamento monitorado, incorporação em programa de moradia popular, realocação independente, bônus ou auxílio moradia, por exemplo), conforme Batista (2013b). Conforme essa mesma autora, considerando os efeitos rastreados em outras áreas da cidade em que foi adotado, o PROSAMIM passa a configurar um caso explícito de injustiça socioambiental, tanto por transferir o ônus das mudanças às famílias menos favorecidas e pela falta de equipamentos e serviços urbanos mínimos oferecidos para atender condignamente a população, quanto por não ter assegurado efetivamente a proteção dos mananciais. Ou seja, não atendendo nem a princípios de justiça social e nem de justiça ambiental, uma vez que a metodologia adotada no Programa, no que diz respeito ao ambiente e às questões de planejamento urbano e de moradia, não foi capaz de proporcionar equidade social em escala na cidade (BATISTA, 2013b).

Isso permite observar as diversas formas de violência de Estado que se espraiam nos *espaçostempos* da cidade. É oportuno afirmar que a interdição ou limitação do direito à moradia e à educação expressam tal violência e afetam diretamente os setores populares.

Assim, num momento inicial compreendido entre os anos de 2012 a 2016, não tendo sido concluída a requalificação urbanística e ambiental às margens do igarapé da Cachoeira Grande e nem cumprida a promessa de reassentamento das famílias na área sob intervenção, a EMEF Prof. Waldir Garcia sofreu o impacto da perda abrupta de grande parte da sua comunidade escolar. E, num segundo momento, iniciado em agosto de 2018, a própria continuidade da obra de infraestrutura na área – sem a transparência das ações planejadas, sem pactuação entre os poderes públicos estadual e municipal e, sobretudo, sem diálogo com a comunidade –, se tornou a fonte de perturbações e de indefinições sobre a manutenção da escola naquela localidade, levando a crer que ela seria a próxima vítima da expropriação por ação do Governo do Estado do Amazonas.

Diante da ameaça inicial de fechamento da escola pela perda massiva do alunado, tal revés, no lugar de imobilismo, produziu inconformismos e tornou seus praticantes atentos ao presente e implicados coletivamente na trama de formas outras de *aprenderensinar*, especialmente no que tange às dimensões assumidas na perspectiva da educação integral e da criação/experimentação de *espaçostempos* democráticos que foram sendo forjados no cotidiano da escola nesse processo.

Assim, parece oportuno apontar para as linhas imaginárias que ligam os processos de padronização dos territórios urbanos (sob o subterfúgio de [re]qualificá-los), com os de padronização curricular (sob o subterfúgio de [re]qualificar a prática docente), em prol de resultados calculáveis. Tais processos tendem a reduzir o espaço pú-

blico (urbano e educacional) à mercadoria. Trata-se de uma potência regulativa meramente formal ou metodológica, nas palavras de Dunker (2017), para a qual as *artes de fazer* cotidianas (CERTEAU, 2014) e os modos singulares de inventar espaços e tempos do (com) viver configuram verdadeiro contraste, pois rompem com quaisquer formalismos aprisionadores.

A impressão é que esses processos hegemônicos padronizantes têm ido ao encontro da produção de “desertificações” dos espaços via ficção do controle, da homogeneização e da higienização dos mesmos, que escamoteiam muitos interesses contrários a torná-los (ou a assumi-los), dignamente, espaços habitáveis; espaços ocupados; espaços de convivência; espaços de criação e de pluralidade. Em lugar disso, produzem inexistências. Situação essa emblemática no território em que se localiza a escola estudada, sobre o qual intervenções urbanísticas e ambientais empreendidas pelo poder público – como é possível observar nas imagens abaixo em diferentes escalas – têm deixado a população do bairro de São Geraldo seis anos à margem de um “deserto” social, dada a situação de desassistência e de “esvaziamento” do território; e deixado a escola numa situação de quase exílio. O aterro da margem do igarapé da Cachoeira Grande vem significar isso, sendo a EMEF. Prof. Waldir Garcia, em sua luta por manter-se naquela localidade – ocupando e criando *espaços-tempos* educativos –, a sua contraface.

Figura 1 – Desertificação. Captura de imagem de satélite em fevereiro de 2018



Fonte: Google Earth 2018.

Essas circunstâncias constituem elementos de complexificação da vida cotidiana da EMEF Prof. Waldir Garcia e apontam para as *táticas* astuciosamente atuantes neste terreno que lhe é imposto (CERTEAU, 2014) e que a convocam a [re]fezerpensar o seu projeto educativo, em busca de uma nova identidade consubstanciada na educação integral. Ou seja, a provocam a ressignificar as suas ações *políticopedagógicas* em dimensões mais inclusivas (de tempo, de espaço, de profissionais, de conhecimentos, entre outros).

No ano de 2016 essa escola tornou-se a primeira escola de tempo integral mantida pelo poder público municipal de Manaus, após outro advento que foi muito oportuno para essas mudanças: a pressão de um coletivo de famílias pela educação integral e demo-

crática organizado em Manaus no ano de 2015, o Coletivo Escola Família Amazonas (CEFA). Esse coletivo tem pautado o seu ativismo na luta pela qualidade da educação pública, partindo dos princípios da autonomia pedagógica e da gestão democrática das escolas públicas municipais, experimentando também formas de participação e de diálogo nos cotidianos de outras escolas de educação integral recentemente em funcionamento na rede pública municipal de ensino, onde seus filhos e filhas participam como estudantes.

O encontro das educadoras da EMEF Prof. Waldir Garcia com o CEFA representou um “caminho de canoa” importante para a formulação de suas *políticaspráticas* curriculares com a educação integral, mas não o único. A experiência acumulada da escola com a participação no Programa Mais Educação e as situações em que, atenta às aflições e dramas que atravessam a sua comunidade, incorporou a solidariedade, o acolhimento e a empatia às suas práticas educativas, sensibilizando-se diante das lutas por moradia e vida digna dos estudantes e de suas famílias e abrindo-se para uma vivência democrática. Chamo atenção também para o fato de a escola ter se tornado um dos pontos da rede de acolhimento às crianças haitianas em idade escolar, uma vez que Manaus passou a partir do ano 2010 a ser rota de refugiados haitianos e, desde 2017, de venezuelanos, o que tem mudado as feições pedagógicas e os desafios interculturais a serem incorporados no projeto educativo da escola. As práticas já realizadas produziram conhecimentos via a elaboração cotidiana de *táticas* e *astúcias* – as quais, conforme Certeau (2014, p. 141), “formam um campo de operações dentro do qual também se desenvolve a teoria” – e, portanto, não podem ser esquecidas.

Compreendo que a pluralidade dos agentes envolvidos – entre pais e mães-educadores/educadoras-dirigentes-representantes de movimentos sociais – na ampliação da articulação dialógica pela

oferta da educação integral na rede pública municipal de ensino de Manaus, tende a uma possibilidade de aprofundamento do caráter público da educação formal, a partir da formulação de *espaçotempos* do *agir comum* – das lutas políticas voltadas à racionalidade política do comum, ou seja, das buscas coletivas de formas democráticas novas (DARDOT; LAVAL, 2017) – e da valorização da participação democrática no *dentrofora* das escolas, que podem estar dando espaço para formas originais de ação e discurso, sem com isso eliminar as divergências próprias desse processo.

Esse movimento de tessitura em rede que compõe o contexto das transformações vividas recentemente pela EMEF Prof. Waldir Garcia e que se encarnam às práticas curriculares dos seus praticantes, agitam o seu *dentrofora*, concordando com Alves (2010, p. 1197) que “[...] os muros das escolas são meras criações imaginárias, mas não indicam o que existe, no que se refere às relações entre as múltiplas e diversas redes educativas e as escolas”. É preciso compreender essas redes de *aprendizagemensino* e as circunstâncias que a afetam e atravessam, especialmente num cenário de imensos retrocessos no campo das políticas públicas, de corte social e de “assoreamento da democracia” vividos intensamente a partir do ano de 2016 – pós-golpe parlamentar-jurídico-midiático (SOUZA, 2016) que destituiu a presidenta eleita Dilma Rousseff (PT) – e que, sequencialmente, com o acirramento dos conflitos de classe e a primazia do interesse econômico, tem operado o desmonte significativo dos direitos sociais, ameaçando garantias constitucionais e, culminando nas eleições de outubro de 2018, com a ascensão da extrema-direita conservadora ao poder, conjugada ao neoliberalismo, – a serviço do capital global (fenômeno, diga-se de passagem, não restrito ao Brasil, mas que por enquanto tem encontrado aqui a ambientação para exacerbar-se). Não é, portanto, surpreendente afirmar que são

tempos ainda mais difíceis para os processos democráticos e para a educação pública brasileira, de modo específico.

Nas circunstâncias atuais, essa discussão importa pelo nível de complexidade e de desafios à democratização da educação e à compreensão dos currículos escolares como uma *conversa complicada* vivida, experimentada e dialogada na perspectiva de reconstrução de vidas subjetivas e sociais, possibilitada pela experiência educacional (PINAR, 2016), ainda que em seu percurso possam surgir contradições e ambiguidades.

Situando em nossa história recente, há, desde a década de 1990, com o avanço de políticas de cunho neoliberal, tentativas de centralização curricular – com impulso retomado na década de 2010 com a discussão das bases comuns para o currículo. E, a partir do ano 2014, em função do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), se inicia a consulta com vistas à definição de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC, nutrida pela promessa de, supostamente, garantir a qualidade da educação pela via da implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e de padrões de avaliação. Tal discurso foi ganhando terreno, embora tentando ocultar sem muito sucesso, os princípios de mercado nele contidos, uma vez que têm atuado nessa seara não apenas os agentes políticos públicos, como também, de modo proeminente, os agentes políticos privados (MACEDO, 2014).

Vale ainda lembrar, de acordo com Cavaliere (2002), que diante de uma suposta perda de identidade cultural e pedagógica da escola, da fabricação de sua crise, da ampliação das suas funções e de novas demandas sócio-integradoras, têm-se tentando ao longo das últimas décadas constituir uma nova identidade nacional para a escola brasileira. Uma das perspectivas envolve o prolongamento da jornada escolar de crianças e jovens que, sob concepções ético-políticas dis-

tintas, podem tanto significar “[...] os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral” (CAVALIERE, 2002, p.250), situação essa que encontra atualmente o seu maior expoente, justamente, na aprovação da BNCC, aprofundando a lógica de padronização e de controle curricular.

Sobre as propostas de educação integral, que não são recentes, essas vêm se diversificando sob concepções e práticas distintas (e até antagônicas), sendo requeridas por diferentes agentes políticos, com destaque, nos últimos anos, aos representantes da elite empresarial que pretensamente têm vindo a defender a “qualidade” da educação e sua “inovação” e “transformação” – fórmulas notoriamente de fácil assimilação e aceitação social, que, todavia, escamoteiam o interesse na manutenção do *status quo*. A prova mais recente da não univocidade do conceito de educação integral foi a (contra)reforma do Ensino Médio editada pela Lei 13.415/17, tendo dentre os seus pilares a flexibilização curricular e o incremento da educação em tempo integral, bem assente com as novas formas de funcionamento empresarial e, por outro lado, com a tendência do “autoemprego” na figura do trabalhador flexibilizado (DEL ROSSO, 2017) ou do empreendedor de si.

Isso indica, conforme Cavaliere (2009), que os modelos de educação integral existentes dependem de escolhas *políticopedagógicas* deliberadas para encampar os sentidos da ampliação da esfera de atuação educacional e que podem produzir diferentes efeitos de natureza mais democratizante ou, ao contrário, de viés autoritário. De modo que o prolongamento do tempo de permanência de crianças e jovens nas escolas, exclusivamente, não alcança por si a efetivação do seu direito à educação de qualidade.

Há ainda uma tradição minimalista de escola, sobretudo a destinada às camadas populares, no que diz respeito à oferta de espaço, de tempo e de profissionais (CAVALIERE, 2009) num sentido tanto quantitativo, quanto qualitativo, cujas tentativas de articulação por meio de programas e políticas de educação integral no Brasil, durante as últimas décadas, têm produzido duas principais vertentes:

[...] uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (CAVALIERE, 2009, p. 52).

A autora resume essas vertentes em, respectivamente, *Escola de tempo integral versus Aluno em tempo integral*, modelos não necessariamente cristalizados que têm colocado em questão o papel, os limites e as possibilidades das instituições escolares dentro do seu caráter público. O que preocupa são as já conhecidas e as novas tentativas de universalização do que deveria ser *aprendidoensinado* nas escolas a partir de um modelo gerencial implantado na educação, que tensiona o seu sentido público e conflita com as demandas e as práticas produzidas local e cotidianamente.

No caso particular que ora apresento, me interessa tratar dos currículos de educação integral *praticadospensados* no contexto da EMEF Prof. Waldir Garcia com e para além das proposições curriculares oficiais, já que o que vem sendo vislumbrado nas políticas públicas de educação parece muito diferente do conceito de educação integral socialmente referenciada que coletivos e redes de educação vêm historicamente experienciando de maneira muito singular e,

portanto, apontado para um campo de disputa com uma concepção de educação (integral) que vem tentando se hegemonizar.

Os meandros da educação integral na EMEF Prof. Waldir Garcia

A EMEF Prof. Waldir Garcia, escola localizada na Zona Centro-Sul de Manaus, atua com a primeira etapa do ensino fundamental e possui atualmente 221 estudantes matriculados (distribuídos em nove turmas) – sendo parte significativa deles moradora do bairro onde a escola se situa. Entretanto, a escola tem recebido também crianças de outras zonas da cidade, tanto por se localizar em área próxima ao Centro, quanto por manter vínculo com as famílias que foram removidas das margens do igarapé da Cachoeira Grande e reassentadas na periferia de Manaus. No seu quadro docente atual conta com 18 professoras que atuam tanto com as turmas de 1º ao 5º ano, quanto com as oficinas (matemática lúdica, iniciação científica, iniciação à filosofia; leitura e produção textual; teatro; dança; desporto e inglês) que a escola passou a integrar ao seu currículo. A maior parte dessas professoras (75%) é efetiva no cargo e parte significativa trabalha na escola há bastante tempo. Uma das professoras, assim como a dona Nonata, a auxiliar de serviços gerais que realizou a narrativa em epígrafe, acompanha a escola desde a sua fundação. Há também, além da diretora, duas coordenadoras pedagógicas, uma assistente social, uma secretária escolar, uma dentista, uma auxiliar administrativa, seis auxiliares de serviços gerais e dois merendeiros. Grande parte do seu quadro de apoio (auxiliar administrativa, merendeiros e auxiliares de serviços gerais) é formada por pessoal terceirizado (75%), mas ainda assim há baixa rotatividade desses profissionais.

O prédio da escola é composto de dois pisos. No piso inferior há um *hall* com mesas pequenas e um jardim de inverno no desvão

da escada; um corredor com bancos contínuos que leva em direção a: duas salas de aula; sala de direção compartilhada com a coordenação pedagógica; secretaria; sala de professores; sala de recursos; biblioteca e sala de informática (Telecentro). Há também nesse piso: gabinete odontológico; dois banheiros; sala de depósito de alimentos; cozinha e refeitório. O piso superior é composto por sete amplas salas de aula e dois banheiros. A escola está edificada sobre um grande terreno e em sua área externa há uma quadra poliesportiva, frequentada assiduamente pelos moradores dos arredores; é onde também acontecem as grades apresentações e festas da escola (com destaque para a festa junina e festival folclórico, com a apresentação do boi Garcioso); ao lado da quadra, há uma área de *playground* e, ao fundo, uma espécie de quintal onde a escola cultiva uma horta. Há também nessa área um pátio circular coberto (“chapéu de palha”) e ainda duas pequenas salas de depósito de materiais desativadas, espaço que a escola deseja reformar para montar um laboratório de ciências.

A estrutura da escola passou por duas modificações ao longo dos trinta anos e nenhuma grande alteração em seu espaço foi imediatamente necessária após o ano 2016, momento em que se instituiu a jornada em tempo integral, a não ser pela horta que passou a ser cultivada em 2017 e do “chapéu de palha” que sofreu pequenas melhorias após reivindicação das/dos alunas/alunos. De modo geral, é possível dizer que do ponto de vista da estrutura física o do quadro de funcionários a escola encontrava-se bem guarnecida para incorporar as novas mudanças requeridas pela educação em jornada ampliada.

Parece-me interessante refletir sobre as marcas da sua recente trajetória com a educação integral, possibilitadas por um conjunto de circunstâncias vividas pela instituição que, inapelavelmente, a con-

vocaram à incorporação do prolongamento do tempo em suas práticas educativas, a conduzindo nesse caminho para uma concepção de educação integral que vem sendo assumida pela escola, alinhada ao modelo de organização que Cavaliere (2009) formulou como *escola de tempo integral*, aquela em que há o fortalecimento da unidade escolar por meio da realização de mudanças em seu interior para abranger o alargamento de tarefas e responsabilidades perante o alunado, significando a incorporação articulada de mais tempo, mais espaços; mais equipamentos e profissionais com formação diversificada; com o enriquecimento da vida cultural da instituição por meio da incorporação das diversas experiências populares e a inserção de novos atores sociais em seu interior; e que toma a escola em sua condição de centralidade na formulação intencional de um projeto *políticopedagógico* que garanta a diversificação e o aprofundamento das vivências partilhadas entre alunos e professores em sua dimensão educativa.

A afirmação do direito à educação integral depende das escolhas ético-políticas e da formulação de políticas públicas que fortaleçam as escolas e a consolidação dos seus projetos *políticopedagógicos*, promovendo de maneira condigna as condições para que a *escola de tempo integral* se materialize de forma democrática, garantindo com qualidade e equidade o direito à educação para todas/todos as/os estudantes, tendo em conta a complexidade (cognitiva, social, afetiva, cultura, social, simbólica) que, indissociavelmente, acompanha a formação humana. Como essas condições encontram-se em processo instituinte na esfera pública municipal em Manaus, sendo requeridas, a princípio, por pressão do movimento de famílias pela educação integral, é necessário considerar, de partida, pelo menos dois importantes desafios na experiência de educação integral vivida pela EMEF Prof. Waldir Garcia: (i) a necessidade de assunção

de um compromisso ético-político e de ações afirmativas do poder público municipal pela educação integral como um direito a ser garantido às crianças e jovens e (ii) a legitimação das *políticas práticas* da escola em sua dimensão emancipatória e singular, não redutíveis a uma metodologia específica ou modelização, com vistas à integração curricular de conhecimentos na perspectiva epistemológica que Santos (2010) propõe como *ecologia de saberes*. Isto é, buscando a desinvisibilização e a integração de diversos saberes, sujeitos e práticas no espaço legitimado da escola; saberes que do ponto de vista do pensamento hegemônico são muitas vezes considerados como “não saberes”.

Considerando esses aspectos, fui tangenciando os meandros, caminhos sinuosos, percorridos pela EMEF Prof. Waldir Garcia para encontrar a si mesma dentro de uma perspectiva de educação integral, que vem reformulando a sua identidade institucional e ressignificando as suas ações *políticopedagógicas* cotidianas, num momento em que a sua existência institucional encontrava-se (e, de certa forma, ainda se encontra) à beira do “aterramento”.

As mudanças curriculares que começam a ser desenvolvidas a partir do ano 2016, quando a escola passa a atuar em jornada integral, resultam de circunstâncias (im)postas, e, por isso mesmo, enfrentadas taticamente pelos seus sujeitos pedagógicos. Isso porque, como aponta Certeau (2014), as *táticas* cotidianas são as ações que se perfazem com e através das ocasiões e circunstâncias de um sistema (social) dado e sobre as quais os praticantes operam, utilizam, “fazem-com”, sutilmente invertendo as relações de força ou, pelo menos, criando possibilidades desviantes em relação à ordem estabelecida. É isso que se segue, por exemplo, na implantação da jornada em tempo integral na EMEF Prof. Waldir Garcia, apresentada na próxima seção.

A implantação da jornada em tempo integral em 2016 na EMEF Prof. Waldir Garcia: contradições, incertezas, ambiguidades e possibilidades

De início, é importante afirmar, concordando com Cavaliere (2009), que o alargamento da jornada escolar de crianças e jovens não adquire valor educativo por si, sobretudo quando se trata da educação voltada para as classes populares no Brasil. Mais tempo, mais espaço e mais profissionais só são capazes de significar a sua agência de socialização e caráter educativo “[...] quando articulados em um projeto que formule os papéis que a escola brasileira pode hoje cumprir, compreendendo seus limites e contradições e as possíveis e necessárias articulações com outras instituições e processos sociais” (CAVALIERE, 2009, p.51).

Feita esta ressalva, a implantação da jornada em tempo integral na EMEF Prof. Waldir Garcia a partir ano de 2016 foi um passo inicial imprescindível para a escola e sua comunidade – apesar de, isoladamente, o prolongamento da jornada escolar ser insuficiente para concretizar um projeto de *escola de tempo integral*, sem isso ela inexistente, ou seja, pode não ser condição suficiente, mas é necessária – e se deu a partir de três acontecimentos que se apresentaram como “divisores de água” para a escola: (i) a perda expressiva de seu alunado em razão da remoção das moradias das famílias localizadas no entorno da escola; (ii) a experiência acumulada com o Programa Mais Educação e (iii) o encontro com o movimento reivindicatório pela implantação de escolas de educação integral que o coletivo de famílias pela educação integral, o CEFA, vinha realizando junto à SEMED. Acontecimentos que, por um lado, provocaram uma situação de ameaça à sua existência e, por outro, abriram a possibilidade de reinventá-la. É nessa possibilidade de reinvenção que os seus sujei-

tos astuciosamente atuaram para garantir a [re]existência da escola e isto, necessariamente, incluiu a resignificação do seu agir *político-pedagógico* com a educação integral.

A jornada em tempo integral era um anseio da comunidade da EMEF Prof. Waldir Garcia, vista inicialmente como a única chance de mantê-la de pé, mesmo porque pairava sobre a escola a ameaça de fechamento e, mais drasticamente, de demolição em decorrência das obras do aterro do igarapé da Cachoeira Grande, o que gerou a situação de risco iminente de seu desaparecimento. Para mantê-la funcionando era preciso resistir e demonstrar a importância que a escola tinha para o atendimento das famílias em situação de vulnerabilidade social e o caso mais evidente era o dos haitianos que passaram a se concentrar no bairro onde fica localizada a escola. Ao narrar a situação de fragilização da escola, a Profa. Lúcia Cristina, diretora da escola, vai sinalizando que a sua razão de existir dependia do que ela nomeou de “atrativo”, ou seja, a possibilidade de extensão do tempo de permanência das crianças justificada, primeiramente, pela necessidade de acolhimento social, que já era algo presente na história dessa escola dada a situação de pobreza extrema e exclusão social que marca a comunidade em que está inserida. Ter sensibilidade para tal não era necessariamente uma opção e foi esta característica que permitiu à escola continuar existindo e resistindo. Como dito pela diretora sobre a necessidade da jornada em tempo integral:

Já era de interesse da escola há algum tempo, nós queríamos que a escola passasse a ser de tempo integral. Nós havíamos perdido o Programa Mais Educação porque não havia mais verba para continuarmos a manter o programa na escola e tinha que ter o tempo integral, pois era o único atrativo que nós tínhamos para que os pais trouxessem os filhos de longe. Também havia os haitianos que necessitavam que seus filhos passassem o dia na escola, os pais que moravam longe – os que foram removidos do entorno da escola por

causa do PROSAMIM – e as pessoas que trabalhavam no centro da cidade e que deixariam os seus filhos na escola para passar o dia. Ou seja, o tempo integral era o único atrativo que eu tinha para que os pais dos alunos que estavam matriculados não pedissem transferência e para que a escola pudesse receber alunos novos. Então, a escola já desejava o tempo integral. Eu já havia solicitado da Secretaria de Educação, lutando há dois anos, por meio de audiências com os secretários, para externar o desejo, a necessidade e a carência que, principalmente os estrangeiros tinham. E nós queríamos acolher, principalmente porque já realizávamos isso com essas crianças pelo Programa Mais Educação, então nós precisávamos do apoio da Secretaria para o tempo integral, pois era necessário alimentação e funcionários para atuar como monitores. E, sempre argumentando em razão dos custos, os secretários diziam que não queriam criar uma “ilha” na Secretaria. Se a escola Waldir Garcia passasse a funcionar em tempo integral – porque só se falava em “tempo” e não em educação integral –, ela seria “uma ilha”. E não era do interesse da Secretaria criar “ilhas” porque se não pudesse ser para todos, não seria para ninguém, segundo eles. (Profa. Lúcia Cristina dos Santos, diretora)

A fala da diretora Lúcia Cristina situa inicialmente a jornada em tempo integral na escola dentro de sua função estritamente assistencialista e reconhece “[...] só se falava em ‘tempo’ e não em educação integral” naquele contexto e ainda assim era visto como uma “ilha” (de “privilégios?”), que eu chamaria de *nem-para-todos-e-nem-para-ninguém*, no âmbito da educação municipal, evidenciando a compreensão precária dos conhecimentos e normas que regem o tema da educação integral. A vasta produção acadêmica e as experiências brasileiras acumuladas nesse campo (MAURÍCIO, 2009; MOLL; et alii, 2012), bem como a legislação educacional trazem determinações e esclarecimentos a respeito da questão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) recomenda, em seu Art. 34º: [...] §2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em

tempo integral, a critério dos sistemas de ensino; os Planos Nacionais de Educação (PNE 2001-2010, Lei n. 10.172, de 09/01/2001 e PNE 2014-2024, Lei n. 13.005, de 25/06/2014) e há o próprio compromisso assumido pelo poder público municipal de Manaus por meio do Plano Municipal de Educação – PME 2014-2024 (Lei. N. 2.000, de 24/06/2015), que estabelece em sua meta 6: *Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas municipais, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica municipal*, reproduzindo literalmente a meta estabelecida no PNE 2014-2024.

A esse respeito, Gabriel e Cavaliere (2012) apontam que a educação integral no Brasil abriga uma *polissemia inevitável*, ainda mais quando está em questão a reavaliação da esfera de atuação da escola e da ampliação de suas responsabilidades, frente à situação de injustiça social e econômica a que grande parcela da população brasileira é submetida, de tal forma que a visão de seu papel compensatório e assistencialista compõe o mosaico de sentidos presentes no tecido social em torno do tema e coloca em jogo, na arena de discussão pública, tanto os limites quanto as possibilidades da escola. Assim:

[...] a utilização do conceito de educação integral, quando referido à escola contemporânea, não é autoevidente. Ele resulta da reavaliação do papel da instituição escolar, ou seja, relaciona-se à busca de limites e possibilidades de atuação da instituição escolar. Daí a sua inevitável polissemia” (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 201).

Uma apreciação mais crítica e profunda dessa questão é oferecida por Arroyo (2012) quando advoga pelo direito a *tempos e espaços de um justo e digno viver* das infâncias-adolescências, reconhecendo que a existência de um viés assistencialista na educação

integral é sustentado por uma visão negativa das infâncias-adolescências populares, vistas sob o prisma do risco e da vulnerabilidade social e moral, que concorrem para a manutenção da subalternização e da inferiorização das camadas populares. Programas e políticas de educação integral que não partam de visões afirmativas sobre esses sujeitos, seus corpos e seus modos de vida “Nem sequer serão pensados como políticas e ações distributivas, compensatórias, suplementares de carências intelectuais, mas de carências morais” (ARROYO, 2012, p. 37) e não darão conta de conceber e efetivar a educação como um direito humano básico.

Se mais tempo na escola (ou em turno extra fora dela) ocorre sob o registro moralizante e assistencialista em relação aos filhos das camadas populares, o seu significado *políticopedagógico* nos programas e políticas de educação integral, segundo Arroyo, não será apenas antipedagógico, mas também antiético, pois tais programas e políticas “estarão cumprindo um papel histórico funesto: reforçar históricas visões negativas, preconceituosas, segregadoras e inferiorizantes das culturas populares e de suas infâncias e adolescências que com tanto custo chegaram às escolas” (ARROYO, 2012, p. 37). Assim, esse autor aponta que é preciso pôr em disputa na sociedade (e nas práticas escolares) outras visões sobre as infâncias-adolescências populares, outro imaginário social e político sobre os setores populares. É a disputa por uma concepção de sociedade que está em questão!

Além disso, é preciso ter claro que:

A precarização das formas de vida das crianças e adolescentes populares não é um acidente momentâneo a ser resolvido com programas pontuais. Menos ainda pode ser reduzido a um condicionamento dos processos escolares de gestão ou de ensino-aprendizagem a ser

descondicionado com turnos extra para algumas escolas (ARROYO, 2012, p. 37).

Estas são questões que precisam ser enfrentadas pelo conjunto da sociedade, e especificamente pelo coletivo de educadoras/educadores e redes de educação pública, para pensar projetos educativos ancorados na educação integral e nas presenças afirmativas das/dos estudantes e da comunidade no cotidiano das escolas. Portanto, atendendo a uma dimensão emancipatória da educação.

Por isso, analiso que foi dentro de um campo de contradições, de incertezas e até de ambiguidades em torno da educação integral que a EMEF Prof. Waldir Garcia retirou efeitos imprevistos para produzir o seu projeto educativo, formulando nas suas operações cotidianas – as quais Certeau (2014) nomeia de *arte de utilizar*, de *fazer-com*, de *usos* – as possibilidades para a sua reorganização pedagógica, para atender de maneira afirmativa e digna a vida de sujeitos já historicamente vitimados pela exclusão; vidas precarizadas nos espaços e tempos do precário viver (Arroyo, 2012).

Perda da comunidade, urbanismos imposto e novos sujeitos na escola

Por conta da “perda da comunidade” – como costuma dizer a diretora Lúcia Cristina –, no processo de esvaziamento de suas turmas e, supostamente, do seu próprio sentido de existir naquela localidade, a escola vinha funcionando com seis, das nove turmas que poderia atender por turno. Durante os anos de 2014 a 2015, três salas prosseguiram fechadas e sem perspectiva de a situação ser revertida em curto prazo. O receio de perda de mais alunos/alunas rondava os corredores da escola. A ameaça de sua destruição con-

tinuava viva e fazia parte de uma lógica perversa. Para os “interven- tores urbanos”, agentes políticos do Estado responsáveis pelo pro- grama de “saneamento social e ambiental” que cuidou da remoção de centenas de moradias situadas na margem do igarapé no entorno da escola – com a sua visão higienista de um urbanismo imposto, velho conhecido da cidade de Manaus desde os fins do século XIX –, a escola se constituía apenas como um obstáculo sem importân- cia. A lógica atual de intervenção governamental no espaço urbano manauara parece não estar muito distante daquela das intervenções urbanas pretéritas às quais a cidade foi submetida historicamente, pois, como apontam Valle e Oliveira (2003, p. 160):

O desprezo pela cultura local e a supremacia da cultu- ra imposta são visíveis nas formas do espaço urbano de Manaus, os obstáculos são removidos para dar lugar na selva a uma cidade “digna” e sem os males dos tró- picos, para receber “os civilizados”. A segregação está na lógica de produção da cidade, visto que a cidade não é produzida e apropriada igualmente. Manaus não era uma cidade para todos, nem sem males para todos. Ha- via no urbanismo proposto no final do século o signo da exclusão. Os excluídos eram os pobres, os índios e os caboclos.

Como lembra a canção do compositor Zeca Torres e do poe- ta amazonense Aldísio Filgueiras, *Porto de Lenha / Tu nunca serás Liverpool / Com uma cara sardenta e olhos azuis*, a cidade digna (sem aspas) para todos/todas ainda é uma realidade distante, pois o urbanismo que negou o “porto de lenha” – traduzido nos modos singulares de viver à beira das águas – é o mesmo que ainda segrega e exclui. Aos excluídos sociais de antes e de agora – pobres, índios, “caboclos”, principal contingente da migração interna – somaram-se

os migrantes haitianos, que começaram a chegar a Manaus no ano de 2010 e os venezuelanos, mais recentemente, tornando ainda mais distante o delírio da “Paris dos Trópicos” nutrido no início do século XX ou da “Miami brasileira” (FREIRE, 2015) do final desse século. Ou ainda, no dizer de Dias (1999, p. 32), carregado de ironia: “É a modernidade que chega ao porto de lenha, com sua visão transformadora, arrasando com o atrasado e feio e construindo o moderno e belo”.

Sobre a questão do atual fluxo migratório externo na cidade, de acordo com Silva (2016), a partir de estudo realizado junto à Pastoral do Migrante de Manaus durante os anos de 2012 e 2013, chegaram a Manaus por volta de oito mil imigrantes haitianos, dos quais permaneceram cerca de mil. Assim, segundo o autor, a cidade pareceu se tornar um lugar de “passagem” para outros centros urbanos dos estados do Sul e do Sudeste. Entretanto, cabe compreender os fatores implicados nas “escolhas” daqueles/daquelas que permaneceram e como tem sido o processo de inserção sociocultural. De acordo com o autor, os imigrantes haitianos foram recebidos com alguma desconfiança por parte dos manauaras que os viam como fonte de ameaça num contexto de restrição de empregos. Havia também os manauaras que se ressentiam do acolhimento dado aos haitianos e seus filhos na Igreja Católica de São Geraldo, um dos locais de atendimento da Pastoral do Migrante de Manaus, localizada no bairro onde a EMEF Prof. Waldir Garcia se situa.

Contudo, as opiniões se dividem sobre tal presença no bairro. Para alguns, prevalece a questão humanitária e, inclusive, apoiam as ações sociais que têm sido feitas em favor desses imigrantes. É o caso de José Carlos, engenheiro de 55 anos e morador do bairro há doze anos, o qual ajudou na acolhida dos haitianos, inclusive ofere-

cendo dinheiro. Para ele, a relação é tranquila, pois na sua visão eles “são educados e vieram para ficar”. Já para Carlos, de 45 anos e morador do bairro há quinze anos, as autoridades deveriam atender primeiro as necessidades dos brasileiros, pois, segundo ele, “o governo dá aos haitianos prioridade que nunca foi dada aos amazonenses”. A mesma visão é compartilhada por Marlene, de 62 anos e que tem uma filha desempregada. Para ela, o padre dá mais apoio aos estrangeiros do que aos moradores locais, inclusive cedeu-lhes a quadra de esporte, local antes utilizado pelas crianças da comunidade. Outros dizem não se importar com a presença haitiana, mas acabam reproduzindo a visão corrente de que eles vieram para ocupar vagas no mercado de trabalho, as quais deveriam ser reservadas em primeiro lugar aos amazonenses, ideia, aliás, recorrente em diferentes contextos migratórios, particularmente, em momentos de retração econômica. (SILVA, 2016, p. 143).

A integração sociocultural dos imigrantes haitianos, e agora também dos venezuelanos, aponta para a complexidade e dificuldade da questão, diante dessas múltiplas variáveis presentes no cotidiano da EMEF Prof. Waldir Garcia, mas, também, confirma a sua importância como um dos pontos da rede de acolhimento aos imigrantes e a sua responsabilidade no enfrentamento do racismo e na consideração das questões de diferença e identidade racial no seu currículo, para dizer o mínimo. Por outro lado, também significou que dar visibilidade e considerar a existência de grupos socialmente excluídos, era também uma questão de dar visibilidade e considerar a necessidade de existência da própria escola. Segundo dados da secretaria da EMEF Prof. Waldir Garcia, dos 221 alunos/alunas matriculados/matriculadas no ano de 2018, 13% têm nacionalidade estrangeira. E essa tem sido uma questão social importante a afetar

os currículos da escola e as redes de conhecimentos nela tecidas, no contexto da educação integral.

A esse respeito é interessante destacar que, algum tempo depois dos apelos realizados pela diretora Lúcia Cristina à SEMED para implantação da jornada em tempo integral na escola, é somente em janeiro de 2016 que esta possibilidade vem a ser ventilada. Como lembra a diretora:

[...] liga a “Secretaria” e pergunta se nós queremos (a jornada em tempo integral). Eu disse: é tudo o que nós queremos! Então marcaram uma reunião em que já estavam presentes vocês (se referindo ao CEFA), a “Secretaria” (se referindo à subsecretária de gestão educacional e chefes de departamentos da SEMED) e a DDZ para propor e sugerir. Agora eu te digo, sem vergonha nenhuma da minha ignorância, eu só fui saber, conhecer a diferença entre educação em tempo integral (horário integral) e educação integral em 2016 quando vocês trazem o projeto e nos apresentam.

Desde 2015, a *escola de tempo integral* foi a pauta mobilizada pelo coletivo de famílias pela educação integral, o CEFA, junto à SEMED. Esse ano havia sido marcado por ações protagonizadas pelo coletivo que solidariamente se organizou em função do tema (reuniões, debates e seminários e busca de articulações sobre e para a educação integral em tempo integral) e consolidou o movimento de famílias pela educação integral em Manaus. O aprofundamento das reivindicações do CEFA junto à SEMED resultou na apresentação de uma proposta de criação de uma escola de educação integral, com a explicitação dos princípios que orientariam o seu projeto *político-pedagógico*, atendendo a uma solicitação da própria SEMED. Naquela altura, a proposta recebeu a atenção da secretária de educação e da subsecretária de gestão educacional, entretanto, a possibilidade de criação de uma nova escola que correspondesse à concepção e à es-

trutura explicitadas no projeto esbarrava em questões administrativas, financeiras e operacionais sinalizadas pela SEMED.

Conforme aponta Arroyo (2012), a construção de ações, programas e políticas públicas com base na educação integral surge das demandas dos movimentos sociais, a partir da década de 1990, das vitórias obtidas com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1997) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), como forma de enfrentamento das muitas vulnerabilidades das crianças e adolescentes e de aprimoramento contínuo da qualidade da aprendizagem. Ainda segundo esse autor, a educação integral surge junto a uma elevação da “consciência política de que ao Estado e aos governantes cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espacos de seu viver, de socialização” (p.33). Para além da questão da vulnerabilidade social, os movimentos discutiam e ainda discutem questões relativas à reorganização curricular, à não fragmentação dos tempos, espaços e campos de saber, à autonomia dos educandos na construção de percursos de aprendizagem, aos professores como mediadores do conhecimento e à articulação comunitária e participação das famílias na gestão e operacionalização das instituições de ensino. Não por acaso, são essas as bandeiras trazidas pelo CEFA e que também estavam presentes no projeto apresentado à SEMED.

Apesar de já haver sido elaborado pela SEMED no ano de 2013 o documento designado *Proposta Pedagógica de Tempo Integral da Rede Pública Municipal de Manaus* e de, no mesmo ano, haver sido editada uma resolução pelo Conselho Municipal de Educação regulamentando o funcionamento de escolas com jornada em tempo integral em Manaus (Resolução n. 29/CME/2013, de 18 de dezembro de 2013), inexistia uma política consolidada para a educação integral no âmbito do município, em que pese os dados registrados no Censo

Escolar 2010-2013 indicarem a existência de 32.586 matrículas de tempo integral em escolas urbanas e rurais de Manaus, possivelmente referentes ao Programa Mais Educação.

Diante disso, após muitas conversas e idas e vindas, foi apontada a situação da EMEF Prof. Waldir Garcia e a possibilidade de implantação da educação integral nessa escola já no ano de 2016. Dada a premência do início do ano letivo, pareceu uma alternativa viável à SEMED propor a mudança à direção da escola e, ao mesmo tempo, atender em parte as reivindicações trazidas pelo CEFA, já que deixava em suspenso a fundação de uma escola nova, o que veio a acontecer no mês de abril do mesmo ano.

Naquela altura, junto ao projeto de criação de uma escola de educação integral, o coletivo também solicitou à SEMED a constituição de um grupo de trabalho com a participação de gestores e técnicos da Secretaria, educadores/educadoras das escolas interessadas no tema e o CEFA, com o objetivo de avaliar as dimensões da proposta apresentada, mas, sobretudo, como modo de ampliar a implicação com a pauta da educação integral naquela esfera. Constituído formalmente esse grupo, ele recebe o nome de Comissão de Elaboração e Monitoramento da Educação Integral (ou GT de educação integral). Apesar das discussões de natureza pedagógica que se iniciam nesse grupo desde 2015, ficava cada vez mais claro que a decisão pela fundação de escolas de educação integral sob a responsabilidade do poder público municipal de Manaus dependia de uma escolha ético-política a ser assumida e do adequado estudo sobre as condições de melhoria da infraestrutura e espaço físico das escolas, alimentação, suficiente quadro de professores, formação continuada dos docentes etc., aspectos esses que só foram dimensionados concomitantemente à implantação da jornada em tempo integral na EMEF Prof. Waldir Garcia, que de certa forma inaugura ou coloca como questão

concreta a *escola em tempo integral* na agenda política da SEMED. Todavia, as questões conceituais e pragmáticas foram tentando ser respondidas num processo que ainda está em curso e que tem sido bastante dependente do protagonismo das escolas que aderiram ao movimento e de suas urgências. Como assinala a diretora da EMEF Prof. Waldir Garcia, Profa. Lúcia Cristina:

Quando nós decidimos começar, nós queríamos para ontem! Eu lembro bem que a “Secretaria” sugeriu o início do tempo integral para maio ou junho e nós dizíamos não, ou iniciávamos em fevereiro ou não teríamos alunos porque os pais não esperariam março, abril, maio e junho, eles tirariam os alunos e eu não poderia perder mais nenhum, já havia pouco! Então a “Secretaria” pergunta, mas como vocês vão começar em fevereiro? Nós já tínhamos toda a experiência do Programa Mais Educação, das crianças passarem o dia na escola, e nós puxamos essa responsabilidade enquanto escola, junto com a equipe, e decidimos começar em fevereiro. Reunimos os pais, apresentamos a proposta e colocamos: “vocês tem a opção de decidir ficar em tempo integral ou vocês podem tirar as crianças da escola, é aberto isso”. Então os pais decidem que querem e precisam que seus filhos passem o dia na escola, apenas três pais retiraram os seus filhos, e a gente inicia! Então, nós comunicamos à Secretaria: a gente vai fazer!

A gente vai fazer!

A decisão (“a gente vai fazer!”) quanto às mudanças sentidas como urgentes, requereram a implantação da jornada em tempo integral como oportunidade que a escola não poderia – com a sua existência em jogo –, desperdiçar (assim como as suas experiências acumuladas com o Programa Mais Educação não poderiam ser!) e que lhe fizeram atuar em condições incertas, mas também por meio delas. São as *táticas* e as *astúcias* do oprimido operando golpe por golpe, “gestos hábeis do ‘fraco’ na ordem estabelecida pelo ‘forte’”, conforme Certeau (2014, p. 98).

Diante da decisão da escola, coube à Comissão de Elaboração e Monitoramento da Educação Integral (a qual a diretora da escola também integrava), com a participação do CEFA, apoiar as/os educadoras/educadores no seu processo formativo e acompanhar a implantação da jornada em tempo integral, inicialmente partindo do documento norteador formulado anos antes pela SEMED e das discussões e sessões de estudos realizadas nesse grupo de trabalho sobre o tema da educação integral. Então, a diretora Lúcia Cristina analisa algumas das decisões tomadas pela própria escola em relação aos rumos do seu currículo, deixando entrever a importância do fato de a escola exercitar a sua autonomia pedagógica e, com este ato, tornar existente e credibilizar os seus *saberes-fazer*s. Isso por si abriga enorme potencial emancipatório:

[...] A escola passa a ser um laboratório e nós começamos decidindo o que nós queríamos. E a gente já começa implantando as assembleias e as tutorias. Então foi muita experimentação e nós decidindo quais as oficinas seriam realizadas, os tempos das oficinas, quem seriam os professores. Quer dizer, foi uma coisa que partiu da escola, de escolher com o coletivo e isso foi bom para nós. E quando eles começam a ter questionamentos do tipo “Mas isso não dá certo!”, mas como não dá certo se nós já estamos fazendo? Então eles vêm à escola, o próprio conselho (municipal de educação), vão à sala de aula, reúnem com os pais que estavam aguardando a saída dos filhos, nos pegam de surpresa, conversam com os alunos. Nesse dia veio um monte de conselheiro que eu nem sabia que existia, um monte de gente. Então nós fizemos uma roda de conversa e eles começam a nos perguntar o que é um projeto de vida, o que é a tutoria, o que é o grupo de responsabilidade, o que é um roteiro de estudo e nós os levamos às salas para verem que não é só “papel” ou um sonho, nós fazemos e está dando certo.

Com esse ímpeto, a EMEF Prof. Waldir Garcia foi assumindo o significado *políticopedagógico* do prolongamento do tempo na esco-

la e o desafio cotidiano de *pensarfazer* os seus *espaçostempos* educativos (posto que indissociáveis) para encontrar os seus *achados alegres, poéticos e bélicos* (CERTEAU, 2014), fazendo experimentações ao seu modo – com e para além dos documentos oficiais curriculares disponíveis até aquele momento –, o que exigiu, e exige ainda, um engajamento considerável de toda a equipe para manter a atenção ao presente e às possibilidades nele contidas, singrando pelos [per]cursos meandrosos que os/as trouxeram até este momento.

Enquanto isso, a Comissão de Elaboração e Monitoramento da Educação Integral da SEMED continuava a discutir as dimensões da nova proposta pedagógica de educação integral para a rede pública municipal de ensino de Manaus, tentando de algum modo integrar o que a EMEF Prof. Waldir Garcia vinha experimentado ao longo de 2016.

A nova proposta pedagógica formulada recebeu a designação de “Proposta Pedagógica de Educação Integral para o Município de Manaus nos Anos Iniciais” (MANAUS, 2016) e foi encaminhada ao Conselho Municipal de Educação em agosto de 2016, sendo aprovada no mesmo ano por meio da Resolução CME n. 020/2016. Apesar do empenho manifestado pela SEMED em formular um documento de referência para as suas ações *políticopedagógicas* quanto à educação integral, esse deve ser percebido dentro do seu caráter parcial, provisório e também contraditório, uma vez que a referida comissão optou por elaborar os marcos balizadores da educação integral focalizando apenas os anos iniciais do ensino fundamental, de modo a dar abrigo institucional às mudanças protagonizadas pela EMEF Prof. Waldir Garcia.

À guisa de uma breve apresentação, esse documento propõe como objetivo geral:

Instituir a Educação Integral em tempo integral nas escolas públicas com inequívoca qualidade, assegurando

formação plena a todos os estudantes, fundamentada em práticas democráticas, inclusivas, sustentáveis, social e culturalmente justas (MANAUS, 2016, p. 11).

E, em resumo, está constituído por oito tópicos, a saber: (1) Breve histórico da educação integral; (2) Aspectos legais da educação integral; (3) Comunidade de aprendizagens; (4) Currículo; (5) Planejamento e avaliação; (6) Organização dos espaços e tempos; (7) Caminhos para instituir a educação integral em novas unidades de ensino e (8) Estrutura curricular dos anos iniciais. Não cabe no âmbito deste trabalho realizar uma análise mais apurada do teor desse documento, de suas condições de produção e de seus efeitos, mas aponto que ele tem natureza mais pragmática do que propriamente filosófica e conceitual, seguindo a esteira do desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, porém integradas a temas sociais a serem desenvolvidos no âmbito dos conhecimentos da chamada “base nacional comum” do currículo (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso) e da sua “parte diversificada” (Língua estrangeira moderna; Literatura; Atividades artísticas; Atividades esportivas; Educação matemática; Iniciação científica e Filosofia) nas práticas cotidianas da escola. Aparentemente, o que se propõe é *mais educação do mesmo tipo de educação* (ARROYO, 2012). Apesar disso, o documento sinaliza também para a abrangência e a consideração de outros saberes a serem incorporados no currículo, em articulação com o território, com a família, a comunidade e a tecnologia:

A Educação Integral busca o aprimoramento do planejamento – na variedade de oportunidades de aprendizagem –, da diversidade dos espaços e da ampliação de tempos, em estreita articulação com o território, a comunidade, a família e as novas tecnologias. Portanto, as-

sume a importância dos conhecimentos proporcionados por essa articulação, integrando-os aos saberes sistematizados no currículo. Sendo assim, possibilita responder aos padrões de qualidade exigidos pela legislação vigente, para atender às exigências de uma formação voltada para o mundo contemporâneo que se torna cada vez mais complexo e dinâmico (MANAUS, 2016, p. 7).

Contudo, no tópico 7 (Caminhos para instituir a educação integral em novas unidades de ensino) a SEMED abre mão de assumir um compromisso com a *escola de tempo integral* em Manaus quando informa para as escolas que decidirem adotar a referida proposta de educação integral que:

Não há condicionantes de estrutura física *a priori*, ainda que deva haver um compromisso da Unidade Escolar em trabalhar no sentido de adaptar gradualmente os seus recursos para atingir os objetivos de um Projeto Político-pedagógico de Educação Integral. A implantação da proposta de Educação Integral pode ser um processo gradual e os primeiros passos podem ser tomados independentemente de uma adesão à Educação Integral em Tempo Integral. (A opção de uma Unidade Escolar pelo funcionamento em tempo Integral não a obriga a aderir à proposta de Educação Integral (MANAUS, 2016, p. 40).

Em resumo, a confusão e a ambiguidade explicitadas no texto e a não garantia de estrutura física “*a priori*”, deixa a cargo das escolas, e de um quase completo espontaneísmo e voluntarismo, os rumos da *escola de tempo integral* em Manaus. Por fim, a Proposta Pedagógica de Educação Integral para o Município de Manaus nos Anos Iniciais, como política, aponta para uma perigosa armadilha: *escola de tempo integral* sem o tempo integral e sem a educação integral. Deste

modo, concordando mais uma vez com Cavaliere (2009), as escolhas ético-políticas-filosóficas quanto a um modelo de educação integral jamais serão inócuas. A sua afirmação como um direito dependerá de uma longa disputa na esfera pública para o aprimoramento das políticas que fortaleçam as escolas e a consolidação dos seus projetos *políticopedagógicos* no horizonte da educação integral.

A canoa segue: algumas considerações não conclusivas

O esforço neste texto foi o de, acercando as circunstâncias e singularidades da EMEF Prof. Waldir Garcia, ressaltar o momento em que a escola se “lançou nas águas da educação integral”, buscando credibilizar os seus modos de [re]existência assumidos. Eles foram constituindo uma trama curricular emancipatória, em minha avaliação, o que a levou à experimentação de novos *espaçostempos* curriculares (assembleias dos estudantes, tutorias, grupos de responsabilidade e oficinas), a partir de 2016, e criou a possibilidade de uma compreensão compartilhada das responsabilidades educativas de todos os praticantes. Tais práticas a conduziram à percepção de uma “comunidade de aprendizagem”, como se referem as/os educadoras/educadores. Isto se deu, por exemplo, com a proposta das oficinas realizadas na escola. Ainda que as turmas se mantenham organizadas em classes (do 1º ao 5º ano), há, por meio das oficinas, a interação de cada professora com todas as crianças durante a semana (uma vez que as mesmas também são os responsáveis pela realização dessa atividade curricular), enfatizando práticas coletivas de *aprenderensinar* não mais restritas às professoras em sua “classe” ou ao monitor/oficineiro nas oficinas, o que tem ampliado a percepção de uma responsabilidade compartilhada pelos alunos/alunas por parte das professoras e, por outro lado, a oportunidade de um convívio maior das

crianças com todas elas. Não por acaso, o encontro e a convivência também são dimensões da concepção de *escola em tempo integral* que, reconhecendo a integralidade da pessoa, mediada pela multiplicidade de linguagens, circunstâncias e atividades desenvolvidas em *espaçotempos* plurais, proporciona o seu desenvolvimento integral, associando o tempo de permanência na escola ao incremento da qualidade do trabalho (MAURÍCIO, 2009). Assim:

Só nesta convivência longa e diária serão formuladas as condições coletivas que tornem produtivo o convívio de necessidades e culturas diversas, dos próprios alunos e de professores e alunos. Haverá tensão, haverá conflito, mas a compreensão desta função da escola permitirá que se encontrem os meios indispensáveis para a realização deste projeto. Tempo e espaço aqui tornam-se condições para formular propostas que tenham o encontro, a convivência, como eixo para desenvolver conhecimento (MAURÍCIO, 2009, p. 27).

Além disso, a presença de crianças de origem haitiana e venezuelana, bem como de crianças com necessidades especiais incluídas nas classes regulares, tem provocado o *espaçotempo* da escola para a abertura às suas experiências plurais e conhecimentos singulares. Sobretudo esses primeiros têm vindo a ser reconhecidos como “intérpretes na relação entre a escola e as suas famílias”, não apenas quando são chamados para traduzirem as conversas entre as/os educadoras/educadores e seus pais e mães com dificuldades com a língua portuguesa, mas porque vêm realizando, com a escola, a tradução dos muitos conhecimentos que trazem consigo e que vêm sendo incorporados às práticas pedagógicas. A multiculturalidade visível nas feições da escola, “É um caminho sem volta!”, como concluiu a Prof. Kátia, da oficina de Teatro, reconhecendo a importância da presença

e da valorização das diversidades (cultural, social, etc.) no contexto da escola. E assim, a escola tem assumido os vários desafios dos seus *temposespaços* de *aprendizagemensino*, nas suas diversas redes.

As discussões aqui apresentadas possuem suas marcas históricas, dinâmicas e passíveis de mudanças, assim como as águas que correm. Por isso mesmo, o futuro da *escola de tempo integral* em Manaus segue no fluxo das incertezas políticas, mas isso não quer dizer resignação das/dos educadoras/educadores. A educação integral como política pública em Manaus necessita de aprofundamento e de consolidação para se tornar uma política afirmativa e que contribua para que as escolas públicas municipais possam experimentar os seus projetos *políticopedagógicos* tramados a muitas “mãos”. Assim, a experiência em curso na EMEF Prof. Waldir Garcia aponta para a necessidade de tornar visíveis e credíveis projetos emancipatórios de educação integral no município de Manaus em sua perspectiva democratizante.

Referências

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010.

ARROYO, M. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline; et al. **Caminhos da educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

BATISTA, Selma Paula Maciel. Algumas considerações sobre as intervenções do PROSAMIM no ordenamento da cidade de Manaus. In: **Revista Geonorte**. Edição especial 3, V. 7, n. 1, p. 1376-1393. 2013a. ISSN 2237-1419. Acesso em 10 de abril de 2017.

BATISTA, Selma Paula Maciel. **Injustiça socioambiental**: o caso PROSAMIM. 287f. Tese de Doutorado na área de concentração em Geografia Humana. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2013b.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o *Plano Nacional de Educação* – PNE 2014-2024 e dá outras providências.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247–270, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Em Aberto** n. 80, vol. 22. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Abril 2009. p. 51-63.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Ephraim Ferreira Alves (Trad.). 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. Mariana Echalar (trad.). São Paulo: Boitempo, 2017.

DEL ROSSO, Sadi. **O ardil da flexibilidade**: os trabalhadores e a teoria do valor. São Paulo: Boitempo, 2017.

DIAS, Edinea Mascarenhas. **A ilusão do fausto**: Manaus – 1890-1920. Manaus: Editora Valer, 1999.

DUNKER, Christian. Subjetividade em tempos de pós-verdade. In: DUNKER, Christian; et all. *Ética e pós-verdade*. Porto Alegre: Dublinense, 2017. p. 9-42.

FREIRE, Ribamar Bessa. **Manaus, a Miami brasileira**. Manaus, janeiro de 2015. Disponível em <<http://www.taquiprati.com.br/cronica/656-manaus-a-miami-brasileira-serie-manaus-vii>> Acesso em: 12 de março de 2018.

GABRIEL, Carmem Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral e currículo integrado. Quando os dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline; *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 278-294).

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 – 1555 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876.

MANAUS. Resolução Nº 29/CME/2013, de 18 de dezembro de 2013. Institui as diretrizes para organização e funcionamento das unidades de ensino em tempo integral/turno único da rede municipal de ensino de Manaus e fixa procedimentos para a implementação da proposta pedagógica das unidades de ensino em tempo integral.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Pedagógica de Tempo Integral da Rede Pública Municipal de Manaus. 2013.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Pedagógica de Educação Integral para o Município de Manaus nos Anos Iniciais. 2016.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. In: Educação integral e tempo integral. MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Em Aberto** n. 80, vol.

22. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Abril 2009. p. 15-34.

MOLL, Jaqueline; *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de *aprendizagem em sala de aula: políticas práticas* Educacionais Cotidianas. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set/dez. 2013.

PINAR, William. **Estudos Curriculares**: ensaios selecionados. Alice Casimiro Lopes; Elizabeth Macedo (organização e revisão técnica). São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010 – (Col. Para um novo senso comum; v. 4).

SILVA, Sidney Antônio da. Entre o Caribe e a Amazônia: haitianos em Manaus e os desafios da inserção sociocultural. In: **Estudos Avançados**. v. 30, n. 88. p. 139-152. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v30n88/0103-4014-ea-30-88-0139.pdf>>. Acesso em: 24 de abril de 2018.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

VALLE, Arthemisia de Souza; OLIVEIRA, José Aldemir de. A cidade de Manaus: análise da produção do espaço urbano a partir dos igarapés. In: OLIVEIRA, José Aldemir; ALÉCRIM, José Duarte; GASNIER, Thierry Ray Jehlen. (Orgs.). **Cidade de Manaus**: visões interdisciplinares. Manaus: EDUA, 2003 p. 151-184.

Recebido: 05/03/2019

Aceito: 30/03/2019

SONS E IDEAIS PELA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA: VILLA-LOBOS NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

EDNARDO MONTEIRO GONZAGA DO MONTI

Professor do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd e do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Piauí – UFPI; Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Proped/UERJ – <https://orcid.org/0000-0003-3513-3316>

RESUMO

Este estudo tem como horizonte as articulações políticas e pedagógicas do maestro Heitor Villa-Lobos com três signatários do *Manifesto da Educação Nova* (1932), no âmbito do Instituto de Educação do Rio de Janeiro; a saber, os intelectuais: Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto e Fernando de Azevedo. Mobilizadas pelo conceito de documento/monumento de Le Goff (2010), as diferentes fontes do trabalho abarcam partituras, correspondências, escritas autobiográficas, manuais didáticos, relatórios e periódicos, além de duas entrevistas com ex-alunas da instituição no período em questão. Os documentos foram selecionados principalmente no Centro de Memória da Educação Brasileira, sediado no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. Como resultado dos contrapontos entre as propostas de Villa-Lobos e dos signatários, entendem-se as proximidades dos ideais. Porém, ao se tratar do Instituto, percebe-se que a conjuntura da instituição difere das comunidades educativas das classes populares. Sobretudo na medida em que era um exemplo prático de observância do modelo ideal de escola.

Palavras-chave: Villa-Lobos; Manifesto da Educação Nova; Educação Musical; Canto Orfeônico.

SOUNDS AND IDEALS FOR THE DEMOCRATICIZATION OF MUSIC EDUCATION: VILLA-LOBOS AT THE INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

ABSTRACT

This study has as a horizon the political and pedagogical articulations of conductor Heitor Villa-Lobos with three signatories of the *Manifesto da Educação Nova* (1932), within the scope of the of Instituto de Educação do Rio de Janeiro; namely the intellectuals: Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto and Fernando de Azevedo. Mobilized by Le Goff's document / monument concept (2010), different sources of work include scores, correspondences, autobiographical writings, didactic manuals, reports and periodicals, as well as two interviews with former students of the institution in that period. The documents were selected mainly at the Centro de Memória da Educação Brasileira, headquartered at the Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. As a result of the counterpoints between Villa-Lobos and the signatories proposals, they are close to ideals. However, when dealing with the Institute, it is perceived that the conjuncture of the institution differs from the educational communities of the popular classes. Especially since it was a practical example of observance of the ideal model of school.

Keywords: Villa-Lobos; Manifesto da Educação Nova; Musical Education; Orpheonic Singing.

SONS Y IDEAS POR LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE MÚSICA: VILLA-LOBOS EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL RÍO DE JANEIRO

RESUMEN

Este estudio tiene como horizonte las articulaciones políticas y pedagógicas del maestro Heitor Villa-Lobos con tres signatarios del Manifiesto de la Educación Nueva (1932), en el ámbito del Instituto de Educación de Río de Janeiro; a saber, los intelectuales: Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto y Fernando de Azevedo. En el caso

de las diferentes fuentes del trabajo, las diferentes fuentes del trabajo abarcan partituras, correspondencia, escrituras autobiográficas, manuales didácticos, informes y periódicos, además de dos entrevistas con exalumnas de la institución en el período en cuestión. Los documentos fueron seleccionados principalmente en el Centro de Memoria de la Educación Brasileña, con sede en el Instituto Superior de Educación de Río de Janeiro. Como resultado de los contrapuntos entre las propuestas de Villa-Lobos y de los signatarios, se entienden las cercanías de los ideales. Sin embargo, al tratarse del Instituto, se percibe que la coyuntura de la institución difiere de las comunidades educativas de las clases populares. Sobre todo en la medida en que era un ejemplo práctico de observancia del modelo ideal de escuela.

Palabras clave: Villa-Lobos; Manifiesto de la Educación Nueva; Educación Musical; Canto Orfeónico.

Introdução

A memória tem sentido na medida em que permite pensar o presente; portanto vale resgatar a experiência [...] para pensar a educação brasileira hoje (CALAZANS apud FÁVERO, 2003, p.1272).

Conforme a epígrafe, neste trabalho a memória se articula com o contexto político contemporâneo, justificando-se a pertinência da investigação proposta pela relevância da democratização do ensino de música como componente curricular, tendo em vista a Lei 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. A referida norma jurídica altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) -, cujo Artigo 26 passou a vigorar, desde agosto de 2008, acrescido do seguinte § 6º: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008, p.1).

Porém, julgamos necessário esclarecer que o objetivo nesta pesquisa é analisar as questões pedagógicas, políticas e identitárias relacionadas às práticas orfeônicas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Buscar-se-á compreendê-las por meio da História da Educação, como sugere António Nóvoa (2004). Em primeiro lugar para cultivar uma saudável consciência crítica que nos permita conjecturar novidades e manter o necessário distanciamento criterioso diante dos modismos pedagógicos que frequentemente nos assaltam e tentam nos dominar. Em segundo lugar, para fomentar a compreensão, a convivência entre as identidades múltiplas; aspectos que definem memórias, tradições, sentimentos de pertencimento e filiações; de comunidades reais e imaginárias, às quais, de distintas formas e no cumprimento de diferentes papéis, nós, sujeitos históricos, nos integramos. Em terceiro lugar, com a finalidade de pensar os indivíduos, em si, como protagonistas da história, permitindo-nos reavaliar nosso próprio lugar no curso dos acontecimentos. E, finalmente, para explicar que não há mudanças sem história.

Nessa perspectiva, focalizam-se neste texto articulações políticas e pedagógicas do maestro Heitor Villa-Lobos (1887-1959) com três signatários do *Manifesto da Educação Nova* (1932) no âmbito do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, a saber: os intelectuais Anísio Teixeira (1900-1971), Afrânio Peixoto (1876-1947) e Fernando de Azevedo (1894-1974). Vale destacar que, em 19 de março de 1932, pelo Decreto 3.810, a Escola Normal do Distrito Federal recebeu nova denominação: Instituto de Educação. Aproximadamente um ano antes, o então presidente da República, Getúlio Vargas (1882-1954), havia assinado o decreto 19.890, tornando obrigatório o Canto Orfeônico como disciplina em todas as escolas do Distrito Federal.

Essas aproximações não parecem ser apenas temporais, pois assim como o manifesto promovia uma defesa ousada da educação

pública, laica e gratuita para todos, o projeto musical-pedagógico de Villa-Lobos também pretendia democratizar o acesso ao ensino da música, já que nesse período não havia aula dessa expressão artística em grande parte das escolas do Rio de Janeiro, capital da República.

As diferentes fontes do presente trabalho abarcam partituras, correspondências, autobiografias, manuais didáticos, relatórios, periódicos, bem como legislações e outros documentos oficiais selecionadas no Centro de Memória da Educação Brasileira – sediado no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro –, no Museu Villa-Lobos, na Biblioteca do Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário, no acervo histórico da Biblioteca Alberto Nepomuceno da Escola de Música da UFRJ, no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas – CPDOC/FGV e na Divisão de Música e Arquivo Sonoro da Biblioteca Nacional – DIMAS. Estes documentos são analisados com base no conceito de documento/monumento de Le Goff (2010), juntamente com o historiador francês entende-se:

O documento é resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu e também das épocas sucessivas durante as quais continuou a existir. O documento é monumento, resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro determinada imagem de si próprias. O documento é produto da sociedade, que o fabricou segundo as relações de forças que nela detinham o poder. [...] Atualmente, a história transforma os documentos em monumentos e apresenta uma massa de elementos que é preciso isolar, reagrupar, tornar pertinentes, ser colocados em relação, constituídos em conjunto. O novo documento alargado, transformado deve ser tratado como um documento-monumento (LE GOFF, 2010, p. 538).

A associação da pesquisa documental com outras ferramentas de coleta de dados é muito apropriada no momento em que há objetivo de ratificação e validação de vestígios identificados por outras técnicas, porque “quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares, nossa confiança em que os resultados reflitam mais o fenômeno em que estamos interessados do que os métodos que usamos aumenta” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 39). Por esse motivo, numa segunda fase da investigação, visando fazer as entrevistas, procuramos no Estado do Rio de Janeiro alunos e professores de Música e Canto Orfeônico do Instituto de Educação, em uma seleção intencional, “isso significa que a amostra é selecionada levando-se em consideração as pessoas que podem efetivamente contribuir para o estudo” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 39).

Nesse sentido, por meio das entrevistas semiestruturada transcritas, as memórias de Josefina Figueiredo Antunes e Carolina Miguez Macedo – que emocionam, inspiraram e geram reflexões – são dialogadas com diferentes fontes documentais, mobilizadas para analisar as polifonias políticas, pedagógicas e identitárias das atividades musicais de Heitor Villa-Lobos no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, na Era Vargas.

A harmonia do projeto orfeônico villalobiano com o documento de 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, está relacionada com o apelo por uma profunda alteração, de dimensão nacional, no sistema educacional. Para os signatários, o padrão da educação vigente era elitista, concebido para as classes sociais mais favorecidas; portanto, o acesso à escola de qualidade era “um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo” (AZEVEDO, 1960, parágrafo 10). E, contrariando esse contexto de desigualdades, o Canto Orfeônico seria outra maneira de assegurar o ensino democrático, obrigatório e gratuito financiado pelo Estado.

Uma prática musical coletiva no universo da “escola socializada”. Segundo o *Manifesto*:

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites de classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a ‘hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com uma certa concepção de mundo. (AZEVEDO, 1960, parágrafo 10).

Nessa perspectiva, a seguir buscamos interpretar algumas aproximações do projeto e da concepção musical-pedagógica villalobiana com as ideias de três professores, docentes do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, intelectuais que assinaram o *Manifesto dos Pioneiros*: Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto e Fernando de Azevedo.

Anísio Teixeira: por quem veio o convite

A opção, neste estudo, por Anísio Teixeira e Afrânio Peixoto, se dá pelo fato de esses educadores terem exercido cargos de gestão ligados ao Instituto no período da obrigatoriedade do Canto Orfeônico como uma disciplina e, também, no período de atuação do Maestro na instituição. Além disso, foram encontradas cartas trocadas entre Villa-Lobos, Afrânio Peixoto e Anísio Teixeira que podem ser entendidas como relatos que evidenciam redes de sociabilidade entre os signatários do *Manifesto* e Villa-Lobos, “mentor” da disciplina Música e Canto Orfeônico, regente do Orfeão Artístico do Instituto

de Educação do Rio de Janeiro, e ainda gestor do projeto orfeônico em nível nacional.

Além das atividades do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, Anísio Teixeira acompanhava de perto as concentrações orfeônicas; porque o signatário do *Manifesto* e Villa-Lobos tinham a educação nacionalista como algo em comum. No jornal *O Globo*, em 1933, aparece:

A grandiosidade de uma festa de educação cívica, de arte e fé. No campo do Fluminense vibrou a alma nacional em expressões inéditas. Além da regência, [...] as mãos dominadoras e os olhos hipnóticos de Villa-Lobos, o grande educador brasileiro, não se podem deixar de ver realçados o brilho e a galhardia com que se incorporaram a essa festa de ritmo as bandas musicais do exército, polícia, bombeiros e batalhão naval. Estiveram presentes o Sr. e Sra. Getúlio Vargas, cardeal D. Sebastião Leme, professor Anísio Teixeira, Ministro da Marinha, secretários dos ministérios. Dr. Amaral Peixoto, representando o interventor Pedro Ernesto, e figuras de grande representação social. (FESTA, *O Globo*, 27/11/1933, p. 3).

A trajetória de Villa-Lobos como educador nas instituições públicas é bastante afeita às iniciativas de Anísio Teixeira, uma vez que o Maestro foi convidado oficialmente por ele, então diretor da Instrução Pública, para implantar e dirigir o Serviço de Educação Musical e Artística (SEMA). Instituído em 1932 e denominado, em 1936, como Superintendência de Educação Musical e Artística, com objetivo de ampliar e sistematizar o ensino da música. (CHERNAVSKY, 2003). A SEMA, sigla pela qual a superintendência ficou conhecida, era diretamente ligada e subordinada ao Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, ou seja, ligada a Anísio Teixeira. Villa-Lobos foi o primeiro a ocupar a função de superintendente. A

instituição ficou responsável pela supervisão, orientação e implantação do programa de ensino de música no Distrito Federal, envolvendo principalmente a formação de professores e o instituto. A aula magna foi ministrada em 10 de março de 1932. Villa-Lobos, ao narrar suas intenções como gestor da SEMA, menciona o signatário:

Em 1932, a convite do Diretor-Geral do Departamento de Educação Anísio Teixeira, fui investido nas funções de orientador de Música e Canto Orfeônico no Distrito Federal, e tive, como primeiros cuidados, a especialização e aperfeiçoamento do magistério, e a propaganda, junto ao público, da importância e utilidade do ensino de música. Reunindo os professores, compreendendo-lhes a sensibilidade e avaliando as possibilidades e recursos de cada um, ofereci-lhes cursos com acentuada finalidade pedagógica, dos quais, logo depois, surge o Orfeão dos Professores, onde, como nos cursos, ingressavam pessoas estranhas, atendendo à complexidade artística das organizações (VILLA-LOBOS, 1937, p. 6).

É importante destacar que o Orfeão de Professores do Distrito Federal aglutinava os membros do Orfeão Artístico do Instituto, portanto, muitas das vezes era na instituição que as peças e atividades orfeônicas soavam pela primeira vez (CONTIER, 1998). Nesse contexto, como o Instituto de Educação era uma casa aberta às novas práticas, inicialmente, alguns experimentos da SEMA ocorriam na instituição. Como explica Vidal (2001), as experiências pedagógicas inovadoras empreendidas nessa instituição aprofundavam e ampliavam um perfil de escola-laboratório na medida em que havia abertura de práticas de ensino inéditas ou em teste no Brasil.

Numa série publicada pelo Ministério da Educação, *Presença de Villa-Lobos*, Anísio Teixeira relata a importância do Maestro na educação. Para o então secretário da Instrução Pública da prefeitura

do Distrito Federal, o músico conseguia “civilizar” por meio da arte. O signatário declarou a relevância do Maestro no projeto ao afirmar: “Nada me parecia mais importante do que essa integração da arte na educação popular, [porque] “Villa-Lobos fez-se educador de professores e crianças. Na realidade, um educador do povo pelo esforço maior da nossa integração em uma cultura própria e autóctone” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1970, p.111).

O texto demonstra que Anísio Teixeira considerava o músico um “educador de professores”, ou seja, alguém que era importante numa instituição de formação de professores, para educar os futuros docentes que multiplicariam a música como discurso cultural nacionalista integrador. Como relata Anísio:

Para Villa-Lobos, o maior homem da História do Brasil foi José de Anchieta, considerado por ele como o verdadeiro precursor da educação musical. Ao que parece esta admiração se reflete no seu pensamento, como grande fonte propulsora da obra educacional de Villa-Lobos que o transformou de um grande homem dos palcos num gigante em luta pela educação social através da música (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1970, p.111).

Anísio Teixeira coloca o fazer pedagógico de Villa-Lobos no mesmo patamar do trabalho musical e evangelizador do Padre José de Anchieta. Em outras palavras, ancora o trabalho do músico republicano brasileiro num chamado vocacional que faz um homem, já “consagrado” nos nobres palcos do mundo, dedicar-se a uma “santa missão” musical, social, política e pedagógica. Anísio ainda destaca que os cidadãos que valorizam o Estado e que permanecem na luta pela educação popular no Brasil podem plenamente compreender o Maestro, “o vulto de sua obra, a importância de seus sacrifícios para assentar as bases de uma nação. Uma visão genial e moderna, apren-

dida de tão longe, é um privilégio nos processos de valorização da verdadeira cultura brasileira” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1970, p.111).

Dessa forma, Anísio Teixeira parece afirmar que o ensino de Música, por meio de Heitor Villa-Lobos, estava em autêntica consonância com a educação buscada no período para formar cidadãos adaptados às modernidades do mundo e que era conveniente, nesse momento, a organização da formação de professores de Música e Canto Orfeônico. Isso, num período de mudanças, no qual a principal escola normal do Rio de Janeiro passou a ser chamada de Instituto de Educação, como um dos desdobramentos das metas de grandes reformas, fundamentadas no ideário republicano da educação para todos.

Nesse sentido, de escola para todos, Anísio afirmou que a “escola é a casa do povo, não em um sentido qualquer de simples retórica, mas no sentido realíssimo de reguladora social da ideia democrática” (TEIXEIRA, 1935, p. 180). Ou seja, uma ideia consonante com a proposta de Villa-Lobos, pois, uma vez implantado, o Canto Orfeônico e conjuntos, como os Orfeões Artísticos nas redes regulares de ensino, possibilitaria uma democratização da prática e do conhecimento musical, que passariam a ser disseminados nos diferentes segmentos da sociedade (VILLA-LOBOS, 1946). Entretanto, o Maestro não era democrático na escolha do repertório cantado nas aulas e nas apresentações dos conjuntos de canto coletivo do instituto. Carolina Miguez Macedo, ao relatar suas experiências no instituto, destacou: “o maestro era genial! Suas escolhas para as apresentações eram magníficas! Tudo sempre com muita energia. Também, com um temperamento daqueles que nos amedrontava. [...] não podíamos errar e nem resmungar das músicas que ele escolhia. Ele tinha um ouvido” (MACEDO, 2011).

Para o signatário do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, o trabalho do Maestro era diferenciado, pois “por circunstâncias explicáveis na vida de nossos artistas, Villa-Lobos andou a trabalhar no estrangeiro, em toda mocidade e só agora, quando o seu poder de criação se acha em plena maturidade, é que veio dedicar ao Brasil na extraordinária atividade de que é capaz” (ANÍSIO TEIXEIRA apud VILLA-LOBOS, 1937, p.34).

Ainda nessa perspectiva de viagens de formação, Anísio, além de ressaltar as experiências de Villa-Lobos no exterior, também apoiava as estadas do Maestro em outros países. Nas suas correspondências como diretor geral do Departamento de Educação há registros das mediações que fazia com o prefeito do Distrito Federal, solicitando a liberação dos afazeres do músico no instituto; e também na liberação de recursos para as viagens que o diretor comissionava. Como consta no ofício assinado por Anísio em 3 de maio de 1935: “Comunico-vos, para os devidos fins, que o Exmo. Sr. Prefeito, em exercício, resolveu aprovar a proposta constante do ofício 392/DG, comissionando-vos para proceder, na República da Argentina, a estudos de vossa especialidade” (TEIXEIRA, 1935, p.1).

Percebe-se que o músico brasileiro esteve bastante vinculado a Anísio Teixeira, num trabalho de condução da sociedade brasileira às conquistas entendidas como modernas no período, patamares já alcançados por países desenvolvidos, a exemplo dos Estados Unidos da América, onde o signatário e apoiador do canto coletivo escolar estudou. Muitas das ideias do projeto orfeônico e projeção do grupo vocal e das aulas de Música e Canto Orfeônico do Instituto, possivelmente, só foram à frente pelo apoio dele, por sua liderança na diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal.

Afrânio Peixoto: música como ginástica para os pulmões

As relações do Maestro com outros gestores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, na Era Vargas, também foram importantes. O que pudemos verificar nas comunicações de Villa-Lobos com Afrânio Peixoto, professor de História da Educação do Instituto, Reitor da instituição no período em que fez parte da Universidade do Distrito Federal. Por meio dessas correspondências, constatamos os registros de admiração e o compartilhar de ideias do médico com o Maestro. Como explica Mignot (2005), esse tipo de diálogo era uma estratégia de comunicação no contexto das redes de sociabilidade de muitos intelectuais e educadores na Era Vargas, que, com muitos afazeres, ficavam com os contatos pessoais limitados e tinham nas mensagens por escrito uma alternativa.

Dentre as cartas trocadas entre Afrânio Peixoto e o Maestro, merece destaque o valor que o professor da Universidade do Distrito Federal deu à obra pedagógica villalobiana, cantada pelos Orfeões do Instituto e nas aulas de Música e Canto orfeônico. Os registros indicam que as peças folclóricas, com uma transposição didática, sensibilizavam o médico professor de História da Educação. O signatário do *Manifesto da Educação Nova* sinalizou que a obra nacionalista é admirável, e que ao analisar o livro, ele pôde recordar-se de muitos momentos de sua infância, pois as músicas compiladas no cancionário pelo Maestro eram um fomento à memória dos brasileiros das diferentes regiões do país.

Meu Caro Maestro e Amigo:

Percorri o livro, comovi-me à recordação de tantas coisas da infância.

Esta obra nacionalista é admirável. Reaver o disperso, salvar o esquecido e esquecível; estilizar o agreste e o

popular é dar aos nossos jovens e às nossas crianças, da capital e depois de todo Brasil, um banquete de saúde e cantigas de todos nós, de ontem e de hoje. Uma alma melódica comum é o que fez. Muito e muito obrigado! Você que faz genialmente, Villa-Lobos, faz igualmente assim a obra de “Maestro Povo”. Obrigado por este cancionista, de minha devoção, como o outro. Seu admirador e amigo,
Afrânio Peixoto. (PEIXOTO, sem data (a), p.1) ¹

Como destaca Vieira (2010), a exaltação estratégica de certas obras pode ser entendida como ferramenta para ressaltar a enunciação de uma ideologia e convênio entre os intelectuais. Assim, a carta de Afrânio Peixoto parece tratar de uma aliança do higienista, professor e reitor com o educador musical. Em outras palavras, o crédito e o prestígio que o maestro conquistou do médico e professor de História da Educação podem ser entendidos como uma voz autorizativa. Entende-se a correspondência como uma espécie de chancela, um reconhecimento da obra pedagógica de Villa-Lobos e, por consequência, de seu projeto musical-pedagógico.

Na carta de Afrânio não há evidências sobre a qual cancionista ele estava se referindo; também não está datada. Assim, há certa dificuldade de identificação da obra villalobiana a que se refere. Percebe-se que é um dos hinários orfeônicos, porque o autor indica no texto os jovens e as crianças como o público-alvo da obra. E, escrevendo “como o outro”, é possível que ele esteja se referindo ao *Canto Orfeônico Volume II*, ou, então, ao Volume II da coleção *Solfejos*, pois as coleções foram constituídas por dois volumes.

¹ Tivemos acesso às cópias das cartas trocadas entre o Maestro e Afrânio Peixoto no Museu Villa-Lobos, porém os originais estão na Academia Brasileira de Letras. (Fonte: Academia Brasileira de Letras – 10. ABL.03).

Há, nas palavras do médico, destaque para o caráter nacionalista da obra. Esse aspecto era um elemento de imbricamento do projeto musical com os signatários do *Manifesto*, pois havia entre esses educadores alguns aspectos semelhantes ao que formula Libânia Xavier: “a preocupação com a organização do Estado e a construção da nacionalidade ocupava o centro da vida cultural, nas artes, na literatura e em outros setores da atividade intelectual” (XAVIER, 2003, p.10). Nessa perspectiva, a identidade nacionalista era construída pela música escolar orfeônica que buscava, com o auxílio dos elementos do folclore, a projeção de uma expressão estética para a promoção da identidade cultural brasileira legítima.

A proposta escolanovista de Afrânio Peixoto vinculava-se, dentre outros aspectos, com a perspectiva higienista que transitava entre os educadores e médicos, desde a Corte Imperial. Os esforços na busca de uma nação saudável ligavam-se aos investimentos do governo de Getúlio Vargas para que o Brasil caminhasse rumo ao progresso econômico. Havia como parâmetro e modelo os países da Europa, onde Afrânio foi buscar novos conhecimentos. Ideias que conquistaram mais espaço no Brasil com seus esforços (GONDRA, 2011).

O médico educador elaborou – juntamente com Graça Couto, na época diretor geral dos Serviços de Saúde Pública do Rio de Janeiro e diretor dos Serviços de Profilaxia e Desinfecção – um manual direcionado à Escola Normal, chamado *Noções de Hygiene* (1914). A publicação estava fundamentalmente embasada em um compêndio de higiene de Afrânio que, em 1913, havia sido editado como um dos principais tópicos do *Tratado de Medicina Pública*. Afrânio Peixoto, no prefácio da obra de 1914, afirmou que dedicar à escola de formação de professores o manual de higiene, com técnicas, e conhecimentos considerados modernos e úteis à proteção e ao bem da saúde, era uma expressão de amor à pátria (MAIO, 1994).

Segundo Oliveira (2004), no seu estudo sobre o canto como um instrumento de civilidade na escola, no século passado, o canto coletivo no Brasil, seguindo o modelo europeu e norte americano, estava articulado com a educação higienista na medida em que a prática vocal demanda um exercício respiratório que interfere nos pulmões, na circulação sanguínea e na oxigenação fundamental para o bom funcionamento da mente. Nessa direção, afirma que:

No contexto de uma educação estética voltada para a assimilação dos novos padrões de civilidade, cuja prescrição às crianças se tornava cada vez mais constante, a educação musical, mais especificamente o canto escolar, foi se constituindo em uma estratégia capaz de atingir esse fim. Por meio do canto, educar-se-iam não somente o sentido da audição, mas também o ritmo corporal, a respiração, a voz, além do gosto e dos sentimentos cívico e moral. Logo, grande parte do poder educativo da música vocal estava no fato de que entoar canções poderia proporcionar uma sintonia com os ritmos naturais do corpo, notadamente no que dizia respeito à frequência dos batimentos cardíacos ou dos movimentos de inspiração e expiração. Tal sintonia, além de regular os movimentos do corpo, prepararia o cantor, ou mesmo o ouvinte, para uma assimilação quase orgânica da mensagem textual das canções (OLIVEIRA, 2004, p. 83-84).

No que se referem ao moderno, percebo nas trilhas percorridas pelos educadores no instituto, dentre eles Afrânio Peixoto e Villa-Lobos, que eles estavam bastante harmonizados por entenderem o canto como uma ginástica respiratória. O Maestro sinalizou nos objetivos e finalidades do Canto Orfeônico que os exercícios respiratórios devem ser disciplinarmente realizados (VILLA-LOBOS, 1940), mais um aspecto que pode ter sido utilizado para a legitimação da

música na instituição. Uma vez que se procurava a utilização de métodos sofisticados de ensino para o aproveitamento eficaz dos discentes, considerando o corpo e a mente, também respeitando as limitações vocais dos alunos. Como também, segundo Josefina Figueiredo Antunes – aluna do Instituto no período –, poupando os pais que temiam as escolas especializadas de música do Rio de Janeiro, que pretendiam tornar “as crianças ainda pequenas em cantores, em vozes prodígio com idade precoce, que passavam exercícios de canto para adultos” (ANTUNES, 2012), atividades que podem lesar o aparelho fonador ainda não totalmente desenvolvido.

Nesse diálogo da música com a saúde, as aulas de Canto Orfeônico, os Orfeões Artístico e Geral do Instituto eram articuladas aos objetivos higienistas pela capacidade de contrabalançar o fazer mental por meio lúdico. O canto coletivo para os higienistas, dentre outros benefícios, era considerado um elemento capaz de proporcionar leveza num contexto de denso trabalho mental, envolvendo a formação docente e o trabalho com as crianças que demandavam muita energia. Nessa perspectiva, o canto coletivo era pensado na escola:

[...] como veículo de formação harmônica do corpo e do espírito, uma vez que contemplava os educandos, simultaneamente, com a cultura das ‘faculdades físicas, intelectuais e morais’, no sentido do melhoramento do indivíduo e da espécie. Essa visão de escola modeladora, que não só aperfeiçoava o espírito como também conformava o corpo, fazia ver como indispensável a presença de novos saberes a compor o universo da escola. Assim, a higiene era um exemplo nesta tarefa (MARQUES, 1994, p. 101).

Isso posto, considero a relação da prática orfeônica ao “descanso”, como um recurso profilático e como um elemento de desenvolvimento físico dos indivíduos no entender dos escolanovistas.

As ideias musicais pedagógicas villalobianas parecem vir à baila nos parâmetros de qualidade higienistas que propagavam os médicos e os educadores. No período, o Maestro divulgava que “o canto coral fortalece o corpo e espírito. Amplia o fôlego dos fracos; disciplina suavemente os impacientes e os tardos” (VILLA-LOBOS, 2009, 7).

Além disso, na relação de Afrânio Peixoto e Villa-Lobos, havia outras afinidades e “orquestrações”. As cartas revelam que o reitor apreciava e recomendava a utilização dos cancioneiros nos arraiais do instituto, mas também fazia uso dos créditos de sua boa relação com o Maestro. Como na carta que segue citada:

Meu Caro Villa-Lobos,
Terei crédito para tanto?
Quisera pedir-lhe, para filha de amigo meu, muito caro, um lugar de auxiliar contratado do Serviço de Música e Canto Orfeônico. Ela é diplomada pelo Conservatório de Música e sua admiradora, do artista e do mestre. Dê-me pelo menos uma esperança.
Seu amigo e admirador,
Afrânio Peixoto. (PEIXOTO, sem data (b), p.1)²

As correspondências indicam que o reitor referendava o Canto Orfeônico e suas aproximações ideológicas como projeto musical-pedagógico, mas, ao mesmo tempo, a correspondência supracitada demonstra que o Maestro abria espaço para o seu remetente. Pois, há na carta uma sinalização na marginália que indica que o pedido foi atendido, em 10 de março de 1936, acompanhado de uma rubrica que não foi possível identificar. Esse documento reafirma a constatação de Mignot (2005) ao analisar as cartas de Anísio Teixeira, que também faziam parte dessa rede de sociabilidade, indicando que amigos escreviam cartas em prol de seus interesses particulares;

² Fonte: Academia Brasileira de Letras – 10.ABL.01.

entretanto, em parte significativa das vezes, fizeram os textos para pedir por outros postulantes.

Na correspondência, ao invocar “a amizade que os unia [faziam] solicitações de emprego para os cargos” (MIGNOT, 2005, p.61). Por um lado, constatamos que Afrânio Peixoto e Villa-Lobos eram homens públicos que, além de se relacionarem em prol da Arte e da Educação Higienista no Instituto, também intercediam pelos amigos. Por outro lado, há no documento o registro de um acordo entre dois intelectuais que ocupavam cargos de gestão no governo de Getúlio Vargas. Assim, neste estudo relativo a uma prática musical numa instituição pública, verificamos a mediação que, segundo Faria, “enfraquece os critérios universalistas, públicos e democráticos em detrimento de uma ordem particularista” (FARIA, 2011, p.63).

Pelo que percebemos, as ideias de Afrânio Peixoto e do músico nacionalista, nesse contexto da década de 1930, estavam associadas aos ideais higienistas, como uma prática saudável para cuidar do espírito, suavizando a elaboração intelectual, as jornadas de trabalho e o longo tempo de estudos que as disciplinas demandavam, como um exercício respiratório para revigorar o corpo. Nessa direção, parece que o Canto Orfeônico era compreendido como um elemento necessário para o equilíbrio na escola. Assim, o canto coletivo no Instituto de Educação perpassava por ambos interesses civilizatórios: o cuidado com a saúde e a educação cívica.

Fernando de Azevedo: aproximações em meio aos desencontros

Além de primeiro signatário, Fernando de Azevedo foi o redator do *Manifesto da Educação dos Pioneiros da Educação Nova*, documento escrito em resposta ao presidente Getúlio Vargas, que solicitou aos educadores presentes na 4ª Conferência Nacional de

Educação as bases para uma política da Revolução de 1930. Em outras palavras, o sociólogo respondeu a Vargas, que fomentou a produção coletiva dos fundamentos políticos e pedagógicos para aquele período histórico no qual o Canto Orfeônico foi consolidado no Brasil e o Orfeão Artístico do instituto implantado.

Neste estudo, que envolve o Instituto de Educação e o Canto Orfeônico, entendemos ser relevante abordar as aproximações e distanciamentos do redator do *Manifesto* com o projeto orfeônico, principalmente por acontecer na disciplina Música e Canto Orfeônico práticas pedagógicas bastante vinculadas aos ideais de Azevedo. Também é sabido que o intelectual planejou e executou um amplo movimento de construções de edifícios escolares, entre os quais o complexo da rua Mariz e Barros é o mais imponente, destinado inicialmente à antiga Escola Normal. Outra justificativa que merece ser destacada, para um contraponto com as ideias de Fernando de Azevedo no presente estudo, é a atenção direcionada pelo educador ao ensino da música nas suas produções intelectuais.

Segundo Jannibelli, no seu estudo sobre a história da educação musical, Anísio Teixeira deu continuidade, em 1932, ao que já estava estruturado por Fernando de Azevedo para consolidação de políticas educacionais democráticas e a gestão orgânica da instrução pública, incluindo o Canto Orfeônico no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Nas palavras de Emilia Danniballe Jannibelli:

[...] na então Capital do país, a Reforma de Anísio Teixeira, em 1932, que já encontrou estruturada a de seu antecessor, Fernando de Azevedo, a qual, em virtude da Revolução de 1930, não pôde ter o desenvolvimento almejado. Na Reforma de 1932, a Música e as demais Artes têm um lugar proeminente nas instituições de ensino, como um dos mais preciosos alicerces da Escola Nova. Além da programação para Escolas Elementares,

Jardins de Infância e Ginásios, é criada a Cadeira de Música e Canto Orfeônico no Instituto de Educação (JANNIBELLI, 1971, p.42).

Assim, a partir da constatação de Jannibelli, fazemos nesta investigação, no que se refere a Fernando de Azevedo, um esforço para o aprofundamento e avanço do que já foi produzido por Lemos Junior (2005) e Lisboa (2005), por meio de uma articulação com os documentos e com relatos sobre o Canto Orfeônico no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, iluminando especificidades que podem trazer à baila novas descobertas que reafirmam ou descaracterizam algumas ideias entendidas como consonantes entre ambos, Fernando de Azevedo e Villa-Lobos. Em outras palavras, buscamos contribuir, apontando os contrastes do escrito por Lemos Junior (2005, 2010) e Alessandra Lisboa (2005) com o objeto aqui investigado.

Para Fernando de Azevedo, a Arte era importante na formação dos professores. O programa de formação docente deveria, de maneira articulada, combinar a cultura utilitária e os estudos desinteressados, o espírito científico e o espírito artístico, as necessidades de cultura e do preparo especializado. Nessa direção, Lemos Junior (2005) – no seu estudo sobre o ensino da música, na modalidade orfeônica nas escolas secundárias públicas de Curitiba de 1931 a 1956 – destaca que Fernando de Azevedo entendia a relevância da arte no contexto da Educação Nova, abarcando as diferentes linguagens artísticas; porém, segundo as análises do pesquisador, a concepção de Azevedo sobre a arte na escola era utilitarista. E, nesse sentido, a música não assumia um papel essencial na perspectiva técnica e teórica; o foco era o potencial recreativo da música.

A percepção de Lemos Junior é pertinente na medida em que se constata que nas escolas de uma maneira geral não houve foco na formação musical profissional. Entretanto, no contexto do Instituto

de Educação do Rio de Janeiro, essa questão pode ser aperfeiçoada, pois ali, com apoio de Anísio Teixeira, quando vinculada à Universidade do Distrito Federal, havia a possibilidade das professorandas se especializarem em música com uma abordagem técnica e teórica. O depoimento do musicólogo Eurico Nogueira França³ evidencia o contraste ao relatar:

Eu fui aluno de Villa-Lobos na Universidade do Distrito Federal, que se fundou no Rio, em 1936, por aí. Entrei em 1937 como aluno da U.D.F., cuja principal figura era o Anísio Teixeira. A U.D.F. Ali houve uma experiência universitária do mais alto nível que foi a do Anísio Teixeira, em que havia um curso de música entre outras coisas. Este curso de música era dirigido por Villa-Lobos [...]. Quando eu entrei, já existia a universidade e o curso de música foi [...] no Instituto de Educação na rua Mariz e Barros. (FRANÇA apud PAZ, 1989, p.75).

Ou seja, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro estava no caminho do “sonho de Anísio de institucionalizar o estudo científico da educação, o que permitiria superar o tratamento meramente empiricista que até então se dispensava no país aos problemas educacionais” (MENDONÇA, 2002, p.41). Pelo que parece no relato, a realidade do instituto com a presença de Villa-Lobos e a qualidade da

³ Eurico Nazaré Nogueira França, crítico e musicólogo carioca, nasceu em 28 de maio de 1913. Formou-se em medicina pela Faculdade Nacional de Medicina em 1934, e em piano, no ano seguinte, pela Escola Nacional de Música da antiga Universidade do Brasil. Nessa instituição, ganhou a medalha de ouro de piano, em 1937. Deu continuidade a seus estudos de piano com Tomás Terán e ingressou no curso de formação de professores de canto orfeônico da Universidade do Distrito Federal, formando-se em 1940. Nesse período já colaborava na “Revista Brasileira de Música”, da qual chegou a ser redator-responsável. Foi redator da rádio MEC e, de 1944 a 1974, redator e crítico de música dos jornais “Correio da Manhã” e “Última Hora” e da revista “Manchete”. Foi membro da comissão artística e cultural do Teatro Municipal, e fundador e presidente da Sociedade Brasileira de Teatro e Música. É fundador da cadeira nº 35 da Academia Brasileira de Música. Disponível em: <<http://www.abmusica.org.br/html/fundador/fundador35.html>>. Acessado em: 5 de março de 2013.

performance e técnica, estavam mais próximas das ideias de Anísio e além das expectativas pedagógicas musicais de Fernando de Azevedo, pois havia uma abordagem da música como expressão artística específica, com leitura e escrita própria, diferente do contexto analisado por Lemos Junior (2005, 2010).

Azevedo, no livro *Novos Caminhos e Novos Fins: A nova política da educação no Brasil. Subsídios para uma história de quatro anos*, publicado em 1937, – ao analisar sua reforma educacional idealizada e o que foi possível executar no Distrito Federal de 1927 até 1930 – não menciona o estudo técnico e teórico da música. Entretanto, no texto, o educador não aborda a música só como divertimento, entretenimento e recreação; ele escreveu que o Canto Orfeônico pode contribuir para aprofundar e consolidar as bases espirituais da formação, abrindo a sensibilidade da criança às atividades ideais, capazes de despertá-la e desenvolvê-la, sem prejuízo, antes como proveito das práticas cotidianas (AZEVEDO, 1958, p. 128-129). Como um dos pensadores da Escola Nova, Azevedo destaca a função socializadora da música, que fomentava no indivíduo o espírito de coletividade. As análises do educador sinalizam que a expectativa do novo estava no abandonar as práticas de educação musical, que focalizavam aspectos propedêuticos de instrução ou da utilização da música como um entretenimento, sem perpassar pela questão dos valores nacionalistas.

Nesse sentido, Lemos Junior (2010) destaca que Fernando de Azevedo criticava a música como algo sem fins pedagógicos. Aqui, acrescento ser possível entender que o educador sociólogo percebia, no contexto do Distrito Federal, a “arte, que até então se hospedava retraída, nos programas artísticos de festas escolares, para deleite dos pais, no seu encantamento pelos filhos, incorporou-se ao sistema de educação popular, como um dos principais fatores educa-

tivos e uma das mais poderosas forças de ação, equilíbrio e de renovação da coletividade” (AZAVEDO, 1958, p. 118). No aspecto rítmico, a música pulsava conforme “a solidariedade rítmica dos bailados e cantos corais, como, em geral, de todos os exercícios de conjunto” (AZAVEDO, 1958, p. 129).

Entendemos que é preciso considerar que a obra de Fernando de Azevedo, na qual constam essas afirmações, foi escrita em 1958, décadas depois da sua gestão como diretor geral da instrução pública do Distrito Federal. Ou seja, num período em que o Canto Orfeônico já estava bem estruturado no Instituto de Educação e no Rio de Janeiro. Portanto, existe a possibilidade de o educador ter articulado tais afirmações para juntar-se ao movimento pedagógico-musical, para ser considerado um dos incentivadores do projeto artístico que foi apoiado por Júlio Afrânio Peixoto e, principalmente, por Anísio Teixeira.

Alessandra Coutinho Lisboa (2005) também ressalta que para Azevedo o Canto Orfeônico atendia ao objetivo de propiciar ao cidadão o acesso ao ensino, e não apenas direcionava o ensino da música às minorias com melhores condições financeiras. Nessa perspectiva, o projeto villalobiano permitia oportunidades iguais de desenvolvimento musical, não influenciado por conveniências de classes e grupos específicos. O que não corresponde à realidade aqui em questão. Inicialmente, interrogamos: que cidadão é esse que o Canto Orfeônico se propunha a atender? Por exemplo, é muito provável que os índios, os trabalhadores do campo na Era Vargas não tivessem sido considerados no planejamento das aulas dessa disciplina. Menos provável ainda que esses cidadãos fossem cantores num Orfeão Artístico. Dessa forma, entendemos que Fernando de Azevedo não considerou a realidade que o Brasil vivenciava no período.

Assim como o acesso ao Instituto de Educação do Rio de Janeiro não era para todos que desejavam, o Canto Orfeônico praticado

na escola sediada no prédio da rua Mariz e Barros também não. A instituição destinava-se aos poucos que conseguiam ser aprovados nos complexos e difíceis processos seletivos. Segundo Vidal, só uma “seleta parcela da classe média carioca que teve a oportunidade de estudar no monumental prédio” (VIDAL, 2005, p.15), localizado nas proximidades da Tijuca, ainda na década de 30 um bairro reconhecido pelo número de colégios de boa qualidade para a elite, tradição que teve início na penúltima década do século XIX. O instituto ficava perto do Colégio Militar, instalado desde 1889 no palacete do Conde de Bonfim e da Chácara do Barão de Itacuruçá, onde estava a imponente sede do Colégio Batista Shepard, construída em 1911.

Nesse contraponto, entre as ideias de Villa-Lobos e Fernando de Azevedo, percebemos as proximidades das ideias; mas ao tratar do Instituto de Educação do Rio de Janeiro constatamos que a realidade da instituição mostrava-se diferente na medida em que era um “exemplo prático de observância do modelo ideal” (VIDAL, 2005, p.15), de escola, distinta da realidade das classes populares. Entretanto, de um modo geral, mesmo com algumas particularidades do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, entendemos que os intelectuais envolvidos no *Manifesto* estavam envolvidos diretamente com o Canto Orfeônico na instituição, como no caso de Anísio Teixeira e Afrânio Peixoto; ou indiretamente ligados por meio dos ideais nacionalistas, como Fernando de Azevedo.

Considerações finais

Os signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, dentro do contexto do projeto villalobiano, podem ser entendidos como intelectuais progressistas que apoiaram um momento significativo da História da Educação Musical no Brasil, ao referendarem a

música escolar – mais especificamente na modalidade canto coletivo – como um instrumento no processo longo de democratização da sociedade brasileira. A dinâmica desses pensadores ficou de alguma maneira conectada aos investimentos dos educadores musicais que lutavam em prol da garantia do ensino dessa arte no currículo; movimento que se configura até hoje como questão central para os pensadores da educação musical no Brasil. Enfim, juntamente com Xavier (2003), pensamos que o *Manifesto*, da mesma forma que as cartas de intenções referidas a questões educacionais – que muitas vezes precederam a promulgações de leis, medidas e ações – tornou-se relevante na compreensão de particularidades dos processos históricos e de organização dos acontecimentos no sistema público de ensino do Brasil.

Como resultado dos contrapontos entre as propostas de Villa-Lobos e as dos signatários, entendem-se proximidades dos ideais; porém, ao se tratar do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, percebe-se que a conjuntura da instituição difere, na medida em que era um exemplo prático de observância do modelo ideal de escola, uma realidade distinta das comunidades educativas das classes populares.

Entretanto, de modo geral, mesmo considerando particularidades do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, é possível compreender que os intelectuais envolvidos no *Manifesto* estavam diretamente ligados ao canto orfeônico na instituição – caso de Anísio Teixeira e Afrânio Peixoto –, ou indiretamente por meio dos ideais nacionalistas, a exemplo do educador Fernando de Azevedo.

Referências

ANTUNES, Josefina Figueiredo. [18 de setembro de 2012]. Rio de Janeiro, RJ. Entrevista concedida ao autor.

AZEVEDO, Fernando. A formação do professor e a reforma. **Boletim de Educação Pública**. Distrito Federal I, (4): 848, out/dez. 1930.

AZEVEDO, Fernando. et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, nº 70, 1960, parágrafo 10.

AZEVEDO, Fernando. **Novos caminhos e novos fins: a nova política da educação no Brasil. Subsídios para uma história de quatro anos**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958, p. 128-129.

BRASIL. **LEI Nº 11.769**, DE 18 DE AGOSTO DE 2008. Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Presidência da República: Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>, Acesso: 14 fev. 2019.

CHERNAVSKY, Anália. **Um Maestro no Gabinete**: música e política no tempo de Villa-Lobos. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.

CÍVICA, Festa. **O Globo**. Rio de Janeiro, 27 de novembro de 1933, p. 3 (edição da manhã). Acervo do Museu Villa-Lobos
CONTIER, Arnaldo D. **Passarinhada do Brasil: canto orfeônico, educação e getulismo**. São Paulo: Edusc, 1998.

FARIA, Lia. Ciomar. Macedo. **Chaguismo e Brizolismo: territorialidades políticas da escola fluminense**. 01. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. O autoritarismo institucional e a extinção do IESAE. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 85, p. 1257-1275, 2003.

GONDRA, José. Gondra. **Artes de civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. 1. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

GONDRA, José. Gondra Temperar a alma, retemperar os músculos: Corpo e História da Educação em Afranio Peixoto. **Pro-Posições** (UNICAMP. Impresso), v. 22, p. 19-34, 2011.

JANNIBELLI, Emilia. Danniballe. **A Musicalização na escola**. 1. ed., Estado da Guanabara, abr. 1971.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão, et all. 4ª Ed. Campinas: UNICAMP, 2010.

LE MOS JÚNIOR, Wilson. Os defensores do ensino de música na escola brasileira durante a primeira metade do século XX. **Revista Eletrônica de Musicologia** (Ed. Portuguesa), v. XIV, p. 1, 2010.

LISBOA, Alessandra Coutinho. **Villa-Lobos e o canto orfeônico**: música, nacionalismo e ideal civilizador. Dissertação (Mestrado em Música). São Paulo: Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (IA-Unesp), 2005.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Carolina Miguez. [10 de maio de 2011], Petrópolis, RJ. Entrevista concedida ao autor.

MAIO, Marcos. Chor. Afrânio Peixoto: Estratégias e Desventuras de um Intelectual na Vida Pública. **Revista Ágora**. Rio de Janeiro, Dept. História/UFF, v. 1, n. 2, p. 26-38, 1994.

MAIO, Marcos. Chor. Afrânio Peixoto: Uma Trajetória Médica. Revista da Sociedade Brasileira de História da Ciência **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 11, p. 75-81, 1994.

MARQUES, Vera. Regina. Beltrão. **A Medicalização da Raça: Médicos, Educadores e Discurso Eugênico**. 1ª. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

MENDONÇA, Ana Waleska. **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

MIGNOT, Ana. Chrystina Venancio. . O carteiro e o educador: práticas políticas na escrita epistolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 10, p. 45-69, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Presença de Villa-Lobos**, Rio de Janeiro, MEC/DAC, MVL, 1970. V.5.

MOREIRA, H. e CALEFFE, L. G. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, p.174, 2006.

NÓVOA, António. Por que a História da Educação? In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena. (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Flavio Couto e Silva de. **O canto civilizador**: música como disciplina escolar nos ensinos primário e normal de Minas Gerais, durante as primeiras décadas do século XX. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG. 2004.

PAZ, Ermelinda Azevedo. Villa-Lobos o Educador. **Prêmio Grandes Educadores Brasileiros 1988**. Brasília, DF: INEP / MEC, 1989.

PEIXOTO, Júlio Afrânio [Carta] sem data (a), Rio de Janeiro [para] VILLA-LOBOS, Heitor. Rio de Janeiro. 1f. Apreciação de cancionista orfeônico. (Fonte: Academia Brasileira de Letras – 10.ABL.03)

PEIXOTO, Júlio Afrânio [Carta] sem data (b), Rio de Janeiro [para] VILLA-LOBOS, Heitor. Rio de Janeiro. 1f. Solicita contrato de professora de Música e Canto Orfeônico. (Fonte: Academia Brasileira de Letras – 10.ABL.01)

TEIXEIRA, Anísio. Educação Pública: administração e desenvolvimento. **Relatório do diretor geral do departamento de Educação do Distrito federal**: Anísio S. Teixeira, dez. 1934. Rio de Janeiro: oficina Gráfica do Departamento de Educação, 1935.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Ofício 421 do Gabinete do Diretor do Departamento de Educação**. Assinado por Anísio Spinola Teixeira, endereçado a Heitor Villa-Lobos. Distrito Federal, em 3 de maio de 1935. Arquivo do Museu Villa-Lobos, Sessão Correspondências.

VIEIRA, Carlos Eduardo. A escrita da História da Educação no Brasil: formando professores através de noções de história”. **Anais do VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2010**, São Luís :EDUFMA, 2010. v. 1.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). 1a. ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Canto Orfeônico**. 1º volume. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale Editora, 1940.

VILLA-LOBOS, Heitor. Educação Musical. **Boletim Latino Americano de Música** VI/6 abril de 1946.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Guia Prático para a educação artística e musical**. 3 Caderno. Org. editorial: Valéria Peixoto; textos e pesquisa: Manoel Aranha Correa do Lago, Sérgio Barboza, Maria Clara Barbosa. Rio de Janeiro: ABM-FUNARTE, 2009.

VILLA-LOBOS, Heitor. **O ensino popular da música no Brasil**. Rio de Janeiro, Departamento de Educação do Distrito Federal, 1937.

VILLA-LOBOS, Heitor. **SEMA**: relatório geral dos serviços realizados de 1932 a 1936. Tomo III. Montevideú, abril de 1937.

XAVIER, Libânia. Nacif. Manifestos, cartas, educação e democracia. In: Magaldi, Ana Maria; Gondra, José G. (Org.). **A reorganização do campo educacional no Brasil**: manifestações, manifestos e manifestantes. 1 ed. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

Recebido: 05/03/2019

Aceito: 30/03/2019

DEMOCRACIA E AS RECENTES REFORMAS DAS POLÍTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

MARIA ZULEIDE DA COSTA PEREIRA

Professora Titula do Departamento de Habilitações Pedagógicas atuando no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba e no Programa de Pós-graduação em Educação. mzul@uol.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-8980-9302>

MIRIAM ESPÍNDULA DOS SANTOS FREIRE

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.
mira.espindula@gmail.com – <https://orcid.org/0000-0002-6506-9901>

LETÍCIA RAMOS

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.
leticiaamosufpb@gmail.com – <https://orcid.org/0000-0002-3220-6439>

RESUMO

O Brasil assim como inúmeros países da Europa, América Latina e do Norte, vem sendo eivado por uma onda crescente de regimes políticos neoliberais e neoconservadores, os quais têm propiciado uma ameaça constante à democracia mundial devido aos inúmeros retrocessos de direitos políticos e sociais. Nessa nova conjuntura política esses direitos dos cidadãos/ãs estão sendo negados, entre eles, o direito a uma educação pública e democrática. Ressalte-se que a reforma curricular proposta para a educação básica, segundo pesquisas (SOEK, 2017; ROCHA, 2016; ROCHA; PEREIRA, 2016, 2018), foi homologada no Brasil sem a participação dos protagonistas (professores/as) das escolas públicas. Os debates acerca dessas reformas curriculares se intensificaram e sob a égide de políticas neoliberais e neoconservadoras que propuseram algumas versões de propostas curriculares, constituem-se uma ameaça real à educação democrática no Brasil, não só pela pseudoparticipação dos docentes, mas também pela rapidez com que foram elaboradas e homologadas. Optamos por uma perspectiva teórico-metodológica pós-estrutural pautada nas teorizações de Mouffe (1996, 2003, 2007), sobre a democracia agonística; e, em Pereira e Albino (2015); Pereira e Lima (2012); Rocha e Pereira (2016, 2018); sobre as recentes reformas das políticas curriculares. Em síntese, nossa questão central é investigar, no contexto atual da

educação básica no Brasil, se a democracia permeou o processo de tessituras de políticas curriculares garantindo de forma real a efetiva participação da sociedade civil através de suas diferentes instâncias político-científicas.

Palavras-chave: Educação Democrática. Políticas Curriculares. Educação Básica.

DEMOCRACY AND RECENT REFORMS OF CURRICULAR POLICIES IN THE CONTEXT OF BASIC EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT

Brazil, like many countries in Europe, Latin America and the North, has been plagued by a growing wave of neoliberal and neoconservative political regimes, which have provided a constant threat to world democracy due to countless setbacks in political and social rights . In this new political context these rights of citizens are being denied, among them, the right to a public and democratic education. It should be emphasized that the curricular reform proposed for basic education, according to research (SOEK, 2017; ROCHA, 2016; ROCHA; PEREIRA, 2016, 2018) was approved in Brazil without the participation of the protagonists . The debates about these curricular reforms intensified and under the aegis of neoliberal and neo-conservative policies that proposed some versions of curricular proposals, constitute a real threat to democratic education in Brazil, not only because of the pseudo-participation of teachers, but also because of the rapidity with which were prepared and approved. We opted for a post-structural theoretical-methodological perspective based on the theorizations of Mouffe (1996, 2003, 2007), on agonistic democracy; and in Pereira and Albino (2015); Pereira and Lima (2012); Rocha and Pereira (2016, 2018); on recent curricular policy reforms. In short, our central question is to investigate, in the current context of basic education in Brazil, whether democracy permeated the process of curricular policy tessitures, guaranteeing in a real way the effective participation of civil society through its different political-scientific instances.

Keywords: Democratic Education. Curricular Policies. Basic education.

DEMOCRACIA Y LAS RECIENTES REFORMAS DE LAS POLÍTICAS CURRICULARES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN BRASIL

RESUMEN

Brasil, así como numerosos países de Europa, América Latina y el Norte, viene siendo eivado por una ola creciente de regímenes políticos neoliberales y neoconservadores, que han propiciado una amenaza constante a la democracia mundial debido a los numerosos retrocesos de derechos políticos y sociales . En esta nueva coyuntura política esos derechos de los ciudadanos / a están siendo negados, entre ellos, el derecho a una educación pública y democrática. En el marco de la reforma de la educación básica, según investigaciones (SOEK, 2017, ROCHA, 2016, ROCHA, PEREIRA, 2016, 2018), fue homologada en Brasil sin la participación de los protagonistas (profesores / as) de las escuelas públicas . Los debates sobre estas reformas curriculares se intensificaron y bajo la égida de políticas neoliberales y neoconservadoras que propusieron algunas versiones de propuestas curriculares, se constituyen una amenaza real a la educación democrática en Brasil, no sólo por la pseudoparticipación de los docentes, sino también por la rapidez con que fueron elaboradas y homologadas. Optamos por una perspectiva teórico-metodológica post-estructural pautada en las teorizaciones de Mouffe (1996, 2003, 2007), sobre la democracia agonística; y en Pereira y Albino (2015); Pereira y Lima (2012); Roca y Pereira (2016, 2018); sobre las recientes reformas de las políticas curriculares. En síntesis, nuestra cuestión central es investigar, en el contexto actual de la educación básica en Brasil, si la democracia permeó el proceso de tesis de políticas curriculares garantizando de forma real la efectiva participación de la sociedad civil a través de sus diferentes instancias político-científicas.

Palabras clave: Educación Democrática. Políticas Curriculares. Educación básica.

Introdução

O objetivo deste texto é investigar, no contexto atual da educação básica no Brasil, se a democracia permeou o processo de tes-

situras de políticas curriculares garantindo de forma real a efetiva participação da sociedade civil através de suas diferentes instâncias político-científicas. Tal objetivo irá nos levar a considerações sobre a descentralização de um currículo hegemônico de padrões estadunidenses, tecendo possibilidades para a elaboração de um currículo que traz para seu seio as diferenças e a disseminação do poder como necessária para um currículo democrático pautado nos agonismos.

Há muito tempo as lutas agonistas por uma educação democrática no Brasil giram em torno da reorganização do cenário econômico, político e social, o qual promoveu a hegemonia das políticas neoliberais e neoconservadoras de direita que enaltecem aspectos lógicos desses contextos marcados por sentidos que expressam um modelo racionalista de organização dos mercados. A mercantilização, os padrões de qualidade, o desempenho, a competitividade, meritocracia, competência vão semeando uma realidade que vem marcada por um movimento de resistência no âmbito das instâncias científico-acadêmicas e de parte significativa dos profissionais que atuam nas escolas de educação básica do Brasil. Para entender as raízes neoconservadoras dessas reformas educacionais percebemos ser indispensável, *a priori*, entender: O que é democracia? Como se caracterizam as sociedades democráticas? Como a democracia está sendo materializada no Brasil? De qual democracia estamos falando? Como o regime democrático do Brasil se reverbera no seu campo educacional?

Assim, para entendê-la melhor nos acostamos às teorizações pós-estruturalistas de Mouffe (1996, 2003, 2007) que ao tratar da temática “Democracia, cidadania e a questão do pluralismo” em um de seus textos começa indagando: **o que é uma sociedade democrática?** Essa é a indagação cerne de nossos debates. Logo no início do texto, com vistas a buscar mais elementos de análise para compreender os contextos das sociedades democráticas atuais, entre elas,

a sociedade brasileira e como ela encaminha o político nas políticas. Posteriormente, abordamos como a democracia se materializa no Brasil, visto que, nos últimos cinco anos, ela começou a dar sinais de vulnerabilidade. Nesse sentido, parece imprescindível tentar discorrer de qual democracia estamos falando e quais as suas influências no contexto da educação básica no Brasil.

Questionando o modelo democrático do Brasil e sugerindo caminhos plurais

Em se tratando da história política do Brasil após um regime ditatorial de 21 anos (1964-1985), o processo de redemocratização começou a ser efetivado em 1985, com a eleição de Tancredo Neves, via colégio eleitoral, em eleições indiretas. Com a sua morte súbita no mesmo ano, assumiu a presidência da república o vice-presidente Jose Sarney, para um mandato de 5 anos, até quando as eleições ocorressem.

No entanto, após as eleições de 1989, a história política do Brasil tem criado cenários preocupantes no que se refere à democracia no país. Esta aparenta complexa, mas não tão consolidada quanto gostaríamos que fosse, sobretudo, devido às rupturas políticas ocasionadas por dois *impeachments*. O primeiro ocorrido na década de 90 que destituiu do poder o presidente, à época, Fernando Collor de Mello. O segundo ocorrido recentemente, em 2016, com a presidenta Dilma Rousseff.

Essas rupturas políticas, sobretudo, a última, trouxeram maior vulnerabilidade à democracia de nosso país diante da corrupção em várias instâncias do poder. A sociedade política perdeu a credibilidade e o povo foi às ruas lutar por democracia. Portanto, entender quando se pode afirmar que uma sociedade é democrática são lições

pertinentes e necessárias diante das tramas políticas autoritárias e manchadas pela corrupção generalizada no Brasil. Identificar nosso modelo de democracia é relevante para compreender as direções do político e da política que vão se materializando em nosso país. Em qual modelo político a política do Brasil se ancora?

Após a ditadura militar vivemos tempos de lutas para que a história não se repetisse, buscando sempre zelar pela manutenção da democracia, fortalecendo os princípios democráticos em diferentes esferas da sociedade: escolas, sindicatos, Universidades, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entre tantas outras instituições.

Porém, há outra maneira de arruinar uma democracia. É menos dramática, mas igualmente destrutiva. Democracias podem morrer não nas mãos de generais, mas de líderes eleitos – presidentes ou primeiros-ministros que subvertem o próprio processo que os levou ao poder. Alguns desses líderes desmantelam a democracia rapidamente, como fez Hitler na sequência do incêndio do Reichstag em 1933 na Alemanha. Com mais frequência, porém, as democracias decaem aos poucos, em etapas que mal chegam a ser visíveis (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018, p. 15).

Vimos tal processo acontecer no Brasil, numa reviravolta marcada nas eleições de 2018, quando o Brasil elegeu para Chefe do Executivo o maior representante político do “neoultraconservadorismo” brasileiro, Jair Bolsonaro, notável em criar polêmicas e discursos moralistas que contrastam com algumas de suas ações.

Assistimos a uma mudança abrupta na configuração da democracia, em que os políticos começaram a tratar seus rivais como ini-

migos, utilizaram de várias estratégias para a intimidação, a imprensa livre passou a ser desacreditada e uma onda de *fake news*, nas redes sociais, desestruturou discursos, construiu pautas que reforçaram preconceitos, defendeu a retomada dos “tempos áureos” dos valores tradicionais e militarizados, também confundiu os eleitores com notícias falsas sobre corrupção. Foi assim que um homem que foi deputado federal de 1991 a 2018, sem nenhum projeto aprovado, tornou-se presidente e agora, com posturas neoconservadoras de direita, tenta ultrajar a democracia no Brasil.

Sobre como as democracias são ultrajadas, morrem e desaparecem, Levitsky e Ziblatt, (2018, p. 17) em debates atuais afirmam que “[...] desde o final da Guerra Fria, a maior parte dos colapsos democráticos não foi causada por generais e soldados, mas pelos próprios governos eleitos. Como Chávez na Venezuela, [...]”. Pensamos que os modelos democráticos que aí estão não estão garantindo a representatividade da sociedade civil. Passamos, no Brasil, por esse problema quanto à representatividade. O então presidente, Jair Bolsonaro (PSL), foi eleito com apenas 39,5% dos votos, quando 60,5% dos eleitores votaram em branco, nulo, no oponente Fernando Haddad (PT). Como afirmar que um governo que agregou menos de 50% dos eleitores é capaz de governar de forma a instituir uma sensação de representatividade na população brasileira? Então, qual seria o modelo de democracia que defenderíamos?

Por uma democracia agonística: conflito, a paixão e o político

A teórica Chantal Mouffe desenvolve seus escritos na perspectiva de reescrever princípios fundamentais da democracia de forma a incluir dentro desse sistema o “conflito, a paixão e o político” (MOUFFE, 1996, p. 165). Para tal, faz crítica à teoria democrática liberal, adotada

no Brasil, ressaltando a tentativa de homogeneização que essa perspectiva traz ao pluralismo político, bem como limitações ao campo da representatividade e legitimidade. Faz suas incursões através do campo da filosofia política para trazer suas críticas e contribuições para a construção de um novo modelo de democracia radical ou pluralista.

Na obra, *O regresso do político*, Mouffe (1996) traça críticas às democracias liberais, que defendem um “modelo” único a ser seguido pelo restante do mundo. Para a autora, tal modelo democrático tem faces machistas, eurocêntrico e individualista característico do pensamento liberal.

Destarte, a evidência é que o pensamento liberal considera como modelo ideal aquele que tem em seus alicerces a imposição de valores, sendo esse sugerido universalmente, como se fosse possível estabelecermos um modelo único para todos os países.

Assim, Mouffe (1996) destaca que o ideário universalista desencadeia uma “agonia” da política, que nada mais é do que a incapacidade de reconhecer a diversidade e as diferenças como elementos fulcrais para o desenvolvimento de modelos plurais de sociedade e o aperfeiçoamento constante da democracia. Neste sentido, a autora compreende a diversidade e a diferença como uma característica própria e nuclear da democracia.

Mediante a crise vivenciada pela democracia liberal, a autora defende a urgência de elaborarmos outras formas para além dos moldes representativos e do instrumentalismo da política que esse modelo institui: “[...] Está claro que ao desencorajarem o envolvimento ativo dos cidadãos no funcionamento da unidade política e ao encorajarem a privatização da vida, eles não asseguram a estabilidade que anunciaram [...]” (MOUFFE, 1996, p. 172).

Mouffe (1996, p. 172) pontua como necessária a retomada da participação política dos cidadãos. Para ela o “[...] crescimento de

várias religiões, bem como de fundamentalismos morais e étnicos, é a consequência direta do déficit democrático que caracteriza a maior parte das sociedades liberal-democráticas [...]”. Entretanto, a participação, não necessariamente, culminará numa consolidação de consensos racionais, pelo contrário, irá colocar em evidência os conflitos que são naturais da vida em sociedade.

Nesses termos é necessário reconhecer a característica inesgotável do antagonismo como elemento inerente do pluralismo das relações humanas. Assim, Mouffe (1996, p. 173) propõe um modelo “agonístico” de democracia – a disputa de adversários pela significação dos valores e princípios –, “[...] capaz de apreender a natureza do político. Isso requer o desenvolvimento de uma abordagem que inscreve a questão do poder e do antagonismo em seu próprio centro”.

A democracia de Mouffe (1996, p. 165) requer um conceito do político que seja do âmbito de uma proposta agonística de democracia, renunciando-se com a polarização econômico-ética dos pensadores liberais, do entendimento do político “[...] à naturalização das fronteiras da democracia e dos embates entre seus atores”. Assim, os inimigos assumem o papel de adversários disputando a significação dos valores e princípios éticos-políticos.

Neste momento é importante diferenciar “o político” e “a política”, como faz Mouffe (2003, p. 15). O entendimento do “político” de acordo com a autora dá relevo ao antagonismo que é “[...] inerente a todas as sociedades humanas, antagonismo que pode assumir formas muito diferentes e emergir em relações sociais diversas”.

Por outro lado, a compreensão de “política” vincula-se “[...] ao conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre potencialmente conflituosas, porque afetadas pela dimensão do ‘político’” (MOUFFE, 2003, p. 15).

Ainda, pode-se afirmar que:

[...] pelo racionalismo, pelo individualismo e pelo universalismo abstrato, este tipo de teoria deve necessariamente permanecer cego à natureza do político e à inerradicabilidade do antagonismo. Na verdade, o termo “político” está cada vez mais presente na filosofia liberal, mas o domínio do político é sempre tratado por uma abordagem individualista e racionalista que o reduz ou ao econômico ou ao ético. Como consequência, a dinâmica da constituição dos sujeitos coletivos e o papel crucial desempenhado pelas paixões e antagonismos neste campo não podem ser apreendidos. Aí reside a explicação para a impotência da maioria dos liberais para oferecer respostas adequadas aos problemas em curso (MOUFFE, 2003, p. 12).

Nessa direção o entendimento de democracia defendido pela autora rompe com a ilusão do consenso e os apelos ao “antipolítico”. Estes movimentos “antipolíticos” e/ou oportunistas – avessos aos processos democráticos pluralistas – ocupam-se dos lugares vazios movendo frentes compostas por identidades antidemocráticas, que apresentam riscos e se propagam utilizando os lugares desocupados deixados pelo “político”, esses movimentos são avessos aos processos democráticos pluralistas.

Segundo Mouffe (1996, p. 173), “[...], a prática política não pode ser entendida como simplesmente representando os interesses de identidades pré-constituídas, mas como constituindo essas próprias identidades em um terreno precário e sempre vulnerável”.

Diferentemente do pensamento liberal, a questão primordial para a política democrática é a constituição de formas de poder compatíveis com os valores democráticos, para eliminar a lacuna entre poder e legitimidade.

Tendo as questões do antagonismo e do poder como epicentro da democracia, Mouffe (1996) advoga pelas bases teóricas desenvolvidas na obra *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática e radical*, de sua autoria em parceria com Ernesto Laclau, em que a tese é que a sociedade é constituída por atos de poder. Isso significa que: “[...] se aceitamos que as relações de poder são constitutivas do social, então a questão principal da política democrática não é como eliminar o poder, mas como constituir formas de poder compatíveis com valores democráticos [...]” (MOUFFE, 1996, p. 14).

Tal pensamento é uma superação da ideia de que quanto menos “poder” uma sociedade possui, mais democrática ela é, por ter menos conflitos, possibilitando a construção de um consenso, de um padrão. Deste modo, o pluralismo se apresenta e se torna parte indissociável do pensamento democrático agonístico reconhecendo as diferenças como um ponto nodal da teorização de Mouffe sobre o “pluralismo agonístico”, cuja peculiaridade é reconhecer e prestigiar a dimensão conflitual da vida em sociedade.

No pensamento de Mouffe (1996, p. 174):

Vislumbrada a partir da óptica do “pluralismo agonístico”, o propósito da política democrática é construir o “eles” de tal modo que não sejam percebidos como inimigos a serem destruídos, mas como adversários, ou seja, pessoas cujas ideias são combatidas, mas cujo direito de defender tais ideias não é colocado em questão.

[...] Um adversário é um inimigo, mas um inimigo legítimo, com quem temos alguma base comum, em virtude de termos uma adesão compartilhada aos princípios ético-políticos da democracia liberal: liberdade e igualdade.

[...] De fato, dado o pluralismo inerradicável de valores, não há solução racional para o conflito – daí sua dimensão antagonística.

A confrontação agonística é a condição primeira para a existência da democracia. Logo, é possível adversários deixarem de discordar, entretanto isso não resulta na eliminação do antagonismo entre eles. Ademais, existe a possibilidade da formalização de pactos/acordos. Todavia, pactos/acordos são temporários e causam interrupções no confronto entre adversários.

Em outros termos,

Introduzir a categoria do adversário requer tornar complexa a noção de antagonismo e a distinção de duas formas diferentes mediante as quais ela pode emergir: o antagonismo propriamente dito e o agonismo. O antagonismo é a luta entre inimigos, enquanto o agonismo representa a luta entre adversários [...] o propósito da política democrática é transformar o antagonismo em agonismo. [...] para o “pluralismo agonístico”, a tarefa primordial da política democrática não é eliminar as paixões da esfera do público, de modo a tornar possível um consenso racional, mas mobilizar tais paixões em prol dos desígnios democráticos.

O que a autora destaca acima seria denominado de consenso conflituoso. Nunca eliminaremos o confronto agonístico dos adversários na cena política, pois dado confronto é indissociável da sociedade, tornando-se utópica a ideia de um consenso racional.

Por fim, Mouffe (1996) revela a necessidade de nos mantermos atentos e considerarmos a fragilidade da democracia, fazendo uma defesa constante, intransigente por sua manutenção. Para isso, é necessário que o processo democrático seja saudável, evitando

colocar em risco a democracia. Paradoxalmente, é imprescindível a existência do conflito, da diferença, do antagonismo, dos adversários, pois esses elementos pressupõem a existência da democracia e o seu processo de aperfeiçoamento, onde a pluralidade das diferenças culturais é defendida e abrigada.

A partir dessas ideias, pretendemos, no tópico a seguir, gerar pistas para olhares plurais do pensar e fazer políticas curriculares, gerando possibilidades outras na pesquisa sobre a temática e reconhecendo a necessidade da consolidação da participação popular, defendendo a necessidade de reformas de políticas curriculares mais agonísticas, que tragam para dentro da teorização do campo educacional brasileiro perspectiva plural e radical.

Para que isso possa de fato acontecer se faz necessário estar sempre questionando o caráter democrático das reformas curriculares no campo educacional brasileiro em duas instâncias: na política e no político, ou seja, nos textos da política de currículo e nos representantes que são responsáveis por selecionar as demandas educacionais a serem incluídas nesses textos. E sobre o caráter democrático das recentes reformas curriculares que ocorreram no Brasil que enfocaremos a seguir.

As reformas curriculares da educação básica no Brasil: origens, desafios, retrocessos e/ou avanços

A educação como direito de todos foi somente recentemente garantida no Brasil, a partir de dois instrumentos legais: a Constituição Federal de 1998 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96). A “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para

o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF/88, art.205). O que significa assegurar, entre outras questões, a igualdade de condições para o acesso à escola, o pluralismo de ideias, a gratuidade e a gestão democrática do ensino público, sendo “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito um direito público subjetivo” (CF/88, art. 208, §1º) endossado pela (LDB 9394/96, art. 5º) que reitera esse direito público subjetivo como um dever inalienável do Estado.

No entanto, para que esse consenso fosse estabelecido foi necessário superar a concepção elitista de educação do século XIX, a concepção seletiva do século XX e alcançar os avanços no campo do direito à educação pública, democrática, inclusiva e de qualidade. Princípios que estão sendo violados ao ser negado o direito às diferenças, à diversidade e ao dissenso como maneiras de construir e aperfeiçoar a democracia e o exercício democrático dos indivíduos na definição das políticas públicas educacionais brasileiras desde que forças conservadoras recentemente ascenderam ao poder.

Dito isso, torna-se imprescindível questionar o caráter democrático dessas reformas curriculares em suas duas dimensões: **na política e no político** (Mouffe, 1996). De forma similar, nos textos da política das reformas educacionais e nos representantes que são responsáveis por selecionar as demandas educacionais a serem incluídas nesses textos. Para adentrar na esfera da política, lembramos Pereira (2009, p. 117-118) quando ela afirma que o debate/produção das políticas é “[...] como redes de significação (múltiplos sentidos), por favorecer incorporações importantes vivenciadas nos contextos atuais. Algumas dessas questões se traduzem em análises sobre cultura, gênero, raça/etnia, religião, geração, orientação sexual etc.”.

E, assim, podemos começar pela concepção de educação básica, que traz em si um significado novo, amplo do ponto de vista da

legislação educacional, balizado pela Constituição de 1988 e sistematizado pela LDB 9394/96 em dois de seus artigos. No art. 21, a definição do conceito da educação básica como um nível da educação nacional que reúne articuladamente as três etapas de ensino: o infantil, o fundamental e o médio. E como um jogo de linguagem, sua interpretação pode ser de terminalidade impelindo o jovem para o mercado de trabalho ou pode ser de prosseguimento dos estudos, dado que etimologicamente *base* sinaliza etapas conjugadas sob um só todo e provém do grego *básis*, e ós que significa, entre outros, pôr em marcha, avançar.

Nesse contexto, o processo de construção e debate dessa conceitualização de educação básica deu-se no período pós Constituição de 1998, inicialmente participativo, no qual houve a disputa dos adversários pela significação dos valores e princípios, como resultado de mobilização e articulação dos educadores e educadoras, entidades sindicais, acadêmicas e estudantis representados pelo Fórum em Defesa da Educação Pública na Constituinte que, enfim, conseguiram projetar concepções de educação possíveis em meio ao embate entre as forças em disputa, mas coerentes com o momento de redemocratização.

Em busca da normatização e objetivação da concepção da educação básica defendida pelo Fórum em Defesa da Educação Pública, a LDB 9394/96, em seu art. 22, estabelece como fins da educação básica “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Desse modo, tais significações sobre educação assumem alguns aspectos: i) confere à terminologia educação básica o caráter de originalidade/inação, ii) reconhece a importância da educação escolar para a vida em suas diferentes fases, iii) desvincula a quali-

ficação para o trabalho como finalidade dessa etapa da educação e, iv) apresenta a continuidade dos estudos e o trabalho como corpo de uma educação cidadã que rompe com a visão dualista entre cidadania e trabalho.

E, assim, aproxima-se da afirmação do direito à educação para todos quando amplia a escolarização gratuita e obrigatória para as crianças e jovens dos 04 aos 17 anos, ou seja, da pré-escola ao ensino médio, antes, restrita ao ensino fundamental dos 07 aos 14 anos.

Porém, as disputas pela significação das políticas não foram fáceis. Destacamos o embate das forças progressistas com a instância governamental de Fernando Henrique Cardoso que apresentou uma política educacional que seguia os ditames da orientação neoliberal e que interferiu diretamente nos avanços incorporados ao projeto da LDB. (ANPEd, 2007). O confronto com os *lobbies* dos privatistas radicalizando o duelo entre o público e o privado, com a posição neoliberal prevalecente, o que abriu amplos espaços para a iniciativa privada no projeto que deu origem à Lei 9394/96. Fatos que caracterizaram momentos de autoritarismo na condução (período para análise e votação no Congresso) do projeto em questão.

Na esteira da LDB, o Ministério da Educação (MEC) fomentou os Planos Nacionais de Educação (PNE 2001-2011 e 2014-2024) com metas e estratégias e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) cuja origem na LDB apontam princípios que norteiam as políticas e reformas curriculares desde então. As narrativas desses textos e de outros deles decorrentes, tais como os Parâmetros Curriculares (PCNs) e, atualmente, a Base Nacional Comum (BNCC), dão visibilidade à influência das agências externas na educação brasileira, a partir dos anos 90, cuja nova agenda para a educação básica foi montada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990), na Tailândia

Em Jomtien, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento que aprofunda as intenções, por parte de seus financiadores e planejadores, de implantar uma reforma no campo educacional sobre as bases de um novo projeto de formação humana, de orientação neoliberal de educação, sobretudo, no que se refere à não democratização das reformas do ensino médio e à instituição da hegemonia do racionalismo. O que de fato corresponde a uma perspectiva de educação seletiva e minimalista para os que provavelmente vão exercer trabalho simples durante toda a vida, priorizando a educação básica e se restringindo às “necessidades básicas de aprendizagem”.

Pode-se dizer que a migração dessa Declaração nos anos 2000 para a criação local, em 2006, da organização empresarial “Todos pela Educação”, intensificou a tendência à apropriação privada do saber sistematizado na escola pública brasileira, sob o argumento de que as políticas educacionais desenvolvidas no país até então comprometiam os interesses empresariais, dada a baixa “qualidade” apresentada. Sendo assim, fazia-se necessário o estabelecimento de “competências básicas”, metas de desempenho por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e instrumentos centralizados de avaliação, dentre outros, baseados nos princípios da privatização, divisão técnica do trabalho educativo, responsabilização pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas, o patamar minimalista de formação para as novas gerações de trabalhadores (PINA, 2016), e isso culminou na Reforma do Ensino Médio.

Aliás, essa foi uma das reformas que caminhou na contramão do que defende Mouffe (1996, 2003, 1996), pois não contou com a participação popular na sua elaboração. Muito pelo contrário, gerou muitos protestos e ocupação de escolas por estudantes de todo o país, além de cartas abertas de entidades acadêmicas, científicas e de

movimentos sociais. Formatada num momento de crise democrática do Brasil – o governo Michel Temer – foi enviada ao Congresso Nacional como Medida Provisória (MP) nº 746/2016, e se converteu na Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) e a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB nº 11.494).

Cabe salientar que o Governo de Michel Temer marca a construção de pacotes para a educação e o desmonte da participação popular na construção das políticas. Tivemos o desmonte de vários espaços representativos de discussão sobre o campo do político entre eles a substituição dos Conselheiros do Conselho Nacional de Educação que tinham sido indicados pelos movimentos populares e trabalhistas de várias instituições do país, bem como o fim da Conferência Nacional de Educação, entre outros espaços. Todo esse esforço em busca de reduzir o pluralismo de ideias e a centralização do poder em um único grupo ideológico, o que levou a movimentos por todo o país.

Todavia, não de forma isolada tais demandas foram se apresentando para a nova democracia que se estabelecia no Brasil. Ao entendermos o currículo como redes de significações discursivas, isso pauta para o campo do político uma necessidade de compreender a sua formatação através de uma rede de interlocutores que vão tecendo caminhos e escolhas a serem pautadas em determinados momentos, ou seja, como coloca Mouffe (2003), para um poder se tornar hegemônico, é necessário que as demandas que um grupo defende se tornem representativas para um coletivo maior.

Assim, esse processo se dá em sintonia com a Cúpula de Dakar (UNESCO, 2000) realizada em Senegal, a qual defendia que “nenhum país pode aspirar desenvolver-se em uma economia globalizada sem

que certa proporção de sua força de trabalho tenha completado o ensino médio” (UNESCO, 2000, p. 47). Todavia, é pertinente indagar de qual ensino médio está se falando. Sob qual contexto ele está sendo gerado? Sob a inspiração de Apple (2003), pode-se inferir que da forma como está posta, essa reforma reforça o “alinhamento à tendência internacional de transformar a educação em mercadoria, focando a formação para o trabalho e as necessidades do mundo capitalista, como ingredientes principais na elaboração de um currículo subserviente às demandas do mercado” (APPLE, 2003).

Mouffe (1996, 2003, 1996) já nos alertava sobre o espaço vazio e a capacidade que grupos “antepolíticos” têm de apropriar-se desses lugares que se constituem no campo político. Prova disso é a aliança entre instituições privadas, que deram fôlego à Reforma do Ensino Médio, instituindo novas formas de organização do trabalho produtivo materializadas na Lei nº 13.467/2017, que alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Freitas (2018 *apud* AZEVEDO; REIS, 2018), aponta que

em vários países onde essa política educacional foi implantada, inclusive nos Estados Unidos, não se observou melhoria nos níveis de educação que pudesse ser atribuída a ela. No entanto, floresceram tanto a indústria educacional como a privatização da educação. A Nova Zelândia está eliminando a sua BNCC, pois considera que ela foi implantada por uma decisão ideológica e não tem fundamentação empírica.

As experiências supracitadas representam uma das críticas de Mouffe (1996) às respostas imediatistas e conservadoras dadas aos problemas sociais respaldadas ainda na democracia liberal centrada na dualidade economia-ética, negando inclusive o fracasso de vivências de outrem, sem nenhuma repercussão na reforma, pelo contrá-

rio, enveredando por uma racionalidade normativa e nada mais, pon-do em risco a nossa democracia (MOUFFE, 1996).

Nesse sentido, arriscando inclusive o direito inalienável à edu-cação de qualidade do jovem brasileiro, uma vez que os desafios dessa etapa de ensino no contexto da educação básica estão postos, basta observar os dados do INEP/MEC (BRASIL, 2018), pelo qual o número de matrículas de jovens vem declinando ano a ano, passando de 7,9 milhões em 2017 para 7,7 milhões em 2018. Segundo essas institui-ções, essa tendência de queda se deve a alguns fatores, dentre eles, às altas taxas de evasão e da migração de estudantes para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BRASIL, 2018). Ademais, uma pesquisa realizada pelo Movimento Todos Pela Educação (2017) demonstra que 39% dos estudantes de ensino médio brasileiro afirmam que a situação financeira é a principal dificuldade para concluir os estudos e 13,6% dizem ter problemas para conciliar o trabalho com a escola.

Tais realidades sequer foram consideradas no processo de for-mulação dessa reforma, pois, desde 2017, normativas têm sido cria-das com o intuito de realizar mudanças no ensino médio. A primeira delas foi a Lei nº 13.415/2017, que propôs o rearranjo do ensino médio em cinco itinerários formativos – linguagens e suas tecnolo-gias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tec-nologias, ciências humanas e sociais e aplicadas e formação técnica e profissional – sem, contudo, detalhar como isso seria feito. A segun-da foi a Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM), como etapa final da educação básica, na qual estabelece o que os estudan-tes têm o direito de aprender nas escolas de qualquer parte do país nesse novo arranjo curricular.

É oportuno lembrar que a reforma do ensino médio acarreta profundas alterações em sua organização curricular. O novo texto

do Artigo 36 da LDB 9394/96 traz uma nova concepção de itinerário formativo em relação à Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Um dos maiores retrocessos da reforma é a determinação pela BNCCEM do currículo composto por uma Base Nacional Comum que corresponde a 60% do total da carga horária prevista para essa etapa de ensino e cinco Itinerários Formativos compostos pelos 40% restantes da carga horária total. A Base será formada por disciplinas a serem cursadas obrigatoriamente pelos estudantes, com ênfase em língua portuguesa e matemática e os Itinerários Formativos que serão escolhidos pelos alunos dentre as opções oferecidas pela escola com base nos conteúdos das áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional, já mencionadas.

Dentre as determinações da BNCCEM, as escolas terão a obrigatoriedade de oferecer apenas um Itinerário Formativo por ano letivo, podendo ministrar até dois, um por semestre, conforme escolha do aluno. E então se estabelece uma dualidade. As escolhas dos jovens que logo cedo precisam se inserir no mercado de trabalho se direcionam para os Itinerários de formação para o ensino técnico e profissional, ficando os demais, tantos quantos forem ofertados pela escola, para os jovens que podem se dedicar, exclusivamente, aos estudos. Ademais, nesse formato de currículo, a BNCCEM garante que o conteúdo historicamente produzido pela humanidade será ministrado para os filhos ricos da sociedade que em suas escolas privadas e/ou em outras de excelência permanecerão tendo a oferta plena dos conteúdos.

É oportuno também considerar que a perspectiva de ensino profissionalizante da reforma mediante os Itinerários Formativos

para além de tornar a dinâmica do currículo mais flexível e aberta, pode ser considerada uma tentativa de alinhar a escola ao “mundo do trabalho e torná-la menos amparada em disciplinas científicas e filosóficas (AZEVEDO; REIS, 2018, p. 69-75), e, por que não dizer, fundada em uma perspectiva ampla de formação vinculada à democracia.

Considerações provisórias

Nestas quatro últimas décadas houve uma mudança expressiva no desenho educacional do país. Tal reordenamento teve e tem como base reformas na legislação da educação que, em alguns momentos deste percurso, oscilou entre políticas mais ou menos democráticas. A Educação Básica no país, com as mudanças ocorridas a partir da última década do século anterior, tonou-se foco das políticas educacionais e curriculares. Questiona-se a partir de então a sua objetividade no que se refere à formação humana e ao atendimento das demandas do mercado. O novo realinhamento do capital, que se configura já no final do século anterior em nosso país, provoca alteração nas proposições e objetivos nos vários campos da formação humana, modificando as relações e percepções sobre essa formação.

A partir de 2014, com a proposta de elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os debates sobre os objetivos da educação e seu controle via avaliação nacional obtiveram grande destaque no cenário político, social, econômico e cultural brasileiro. As mudanças no campo educacional no país estiveram pautadas em articulações políticas, fundamentadas num modelo de democracia típico e singular, ou seja, uma democracia liberal. Esse modelo prioriza os fatores econômicos e seus impactos, adentrando os âmbitos

sociais e culturais que, segundo tal percepção, precisam ser devidamente explorados.

As características desse modelo tecem todas as relações entre os políticos e as políticas desenvolvidas no país, com margem para atitudes de resistência por parte de teóricos do campo educacional. As reflexões mais incisivas e críticas sobre tal modelo são elaboradas por Mouffe (1996, 2003, 2007), que apresenta um modelo alternativo de democracia, pautado no agonismo.

Referendados em Mouffe (1996, 2003, 2007) percebemos algumas limitações do modelo liberal e, quando das análises sobre democracia, educação, políticas para a escola pública, observamos que as reformas educacionais e curriculares, particularmente as mais recentes, foram tecidas, na perspectiva de homogeneização numa tentativa de apagar as diferenças para reduzir a multiplicidade de poderes a um que instituiria o modelo ideal de sociedade. Por isso, a ideia de uma BNCC tomou força com o discurso de igualdade de direitos à aprendizagem, instituindo conteúdos mínimos que desrespeitam a pluralidade nacional. Isso, articulado com acordos internacionais e do realinhamento político econômico.

Para Mouffe (2003) este modelo democrático hegemônico pretende uma racionalidade, individualidade e universalidade que destoa das características econômicas, sociais e culturais do atual cenário social. A diversidade e as diferenças que estão na base de constituição das sociedades são percebidas como fatores a serem erradicados por meio do consenso pautado em valores morais, religiosos e éticos sedimentados. Este modelo pretende o retorno a tais valores e à invisibilização da diversidade e da diferença. Desconfigura a democracia enquanto direito à diferença.

Este fato nos impõe uma reflexão sobre as implicações deste movimento para as sociedades ditas democráticas. Sob quais carac-

terísticas democráticas este movimento liberal neoconservador se pauta? Estamos na iminência de uma crise de democracia? As indagações suscitam uma profunda análise do campo democrático. Impelam-nos a questionar sobre os princípios da democracia que estão a fundamentar as ações de governos que se declaram democráticos e agem de forma uníssona.

No que concerne às políticas para o campo da educação se caracterizam pela pretensão à homogeneização da escola, dos professores, dos alunos, dos processos educativos e das realidades díspares do nosso país. No que concerne à Educação Básica, tem enfrentado inúmeros desafios, retrocessos e, também, limitados avanços. Na letra da lei, observa-se a inserção de demandas sociais advindas dos movimentos e de suas respectivas reivindicações, as quais caracterizam um dado momento histórico de governos recentes. Contudo, em muitos casos, a realidade ventila informações contraditórias. Basta realizar visita a alguma escola pública brasileira com um olhar mais apurado que você identifica distorções no que se refere à letra da lei e à realidade vivenciada no cotidiano.

Numa democracia radical, pretendida por Mouffe (2003), as proposições de alteração na legislação educacional seriam articuladas com os docentes, com a equipe de gestão escolar, com os políticos e com os estudiosos (nas diversas áreas de saber do campo). As divergências seriam concebidas como importantes para reflexão sobre a melhor forma de pensar/ e ou atuar, desnaturalizando, assim, a falsa percepção de que uma sociedade democrática se faz no consenso, na harmonia e na pacificação. Os atores envolvidos estariam num campo aberto à negociação com vista a atender da melhor maneira aos objetivos da educação.

Neste modelo, a diferença e os diferentes seriam concebidos como parte indissociável do movimento democrático plural. A di-

menção do conflito seria ponto central nesta abordagem, presente a partir de visões plurais ancoradas em uma relação agonística entre adversários e não entre inimigos (MOUFFE, 1996, 2003, 2007). Entretanto, ainda não avançamos o suficiente para vislumbrar tal modelo. O que nos cabe neste momento, em que nossa democracia apresenta vulnerabilidade é estarmos atentos e resilientes na luta para mantê-la diante da voracidade com que o modelo liberal vem se ampliando no Brasil e no mundo.

Ainda, fomos buscar em Mouffe (2003) a compreensão do que é uma sociedade democrática e, logo desnaturalizamos a concepção de que uma sociedade democrática se faz no consenso, na harmonia e na pacificação. Para a autora, a ideia de uma sociedade democrática se tece através de atitudes agnósticas, ou seja, de lutas, de negociações, de tensões e de conflitos que são imprescindíveis para a sua materialização. Para ela seria um equívoco entender uma sociedade democrática onde “os antagonismos foram erradicados e onde o modelo adversarial de política se tornou obsoleto”.

Assim, para que as sociedades atuais sejam consideradas democráticas os conflitos deverão estar presentes a partir de visões plurais ancoradas em uma relação agonística entre adversários e não num binarismo amigos e inimigos. Por essa razão Mouffe (2003) defende um modelo de democracia radical nominada de “pluralismo agonístico”. Sem dúvida nenhuma é modelo de sociedade democrática inovador que requer uma mudança de opção para pensar o político e fazer uma ação política que se contraponha ao avanço dos regimes conservadores de direita no mundo, sobretudo, no Brasil.

Referências

APPLE, Michael W. **Educação à Direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdades. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Perspectivas Críticas: como pensamos sobre movimentos contra-hegemônicos e como participamos deles? In: PEREIRA, M. Z. da Costa; LIMA, Idelsuite de S. (org.). **Currículo e políticas educacionais em debate**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 17-43.

AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Políticas educacionais no Brasil pós-Golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Constituição Federal. 8. ed. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2007.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2018.

_____. **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: 08 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: jan. 2019.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2014. **Retratos da Escola**, Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), v. 10, n. 19, jul./dez. 2016. – Brasília: CNTE, 2007.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y Estrategia Socialista**. Hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Siglo XXI, 1987.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 11-26, out. 2003.

_____. **En torno a lo político**. Buenos Aires: Fondo de Cultura economica, 2007. p. 15-40.

_____. **O Regresso do Político**. Tradução: Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva, 1996. (Trajectos, 32).

PEREIRA, M. Z. C. Currículo, discurso e discursos. In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antônio Carlos (org.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas – SP: FE/UNICAMP, 2009. p. 114-123.

PEREIRA, M. Z. da C.; ALBINO, A. C. A. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): história e precedentes para pensar o Currículo Nacional. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; ALBINO, Ângela Cristina Alves (org.). **Multifaces da Pesquisa em Educação**. 1. ed. João Pessoa: UFPB, 2015. p. 15-38. v. 2.

PEREIRA, M. Z. da C.; LIMA, I. S. (org.). **Currículo e políticas educacionais em debate**. 1. ed. Campinas, SP: Alínea, 2012. v. 1. 258p.

PINA, L. D. **“Responsabilidade social” e educação escolar**: o projeto de educação básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito. **Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica**: analisando fios condutores. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. A prosopopeia da base nacional comum curricular e a participação docente. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 49-63, jan./abr. 2018.

_____. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Espaço do currículo**, v. 9, n. 2, p. 215-236, maio/ago. 2016.

SOEK, I. C.; MAINARDES, J. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**: levantamento de publicações (2014-2017). Ponta Grossa: UEPG. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Jefferson_Mainardes>. Acesso em: 09 mar. 2019.

SOEK, Isabelli Cristine. **Base nacional comum curricular (BNCC)**: levantamento de publicações (2014-2017). 2017. 88 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017

SOUZA, Gessica Mayara de Oliveira. **Base Nacional Comum Curricular**: análises sobre as influências, disputas e negociações no processo de sua construção. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. 8p.

_____. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

Recebido: 05/03/2019

Aceito: 30/03/2019

AS REDES DE CONVERSÇÕES ENTRE LICENCIANDOS COMO AGÊNCIA PARA PENSAR OS ENCONTROSFORMAÇÃO COM PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA NO IFES

PRISCILA DOS SANTOS MOREIRA

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). Integrante do Grupo de Pesquisa Currículos, Culturas, Linguagens e Formação de Professores – <https://orcid.org/0000-0002-9685-1517>

JANETE MAGALHÃES CARVALHO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pós-doutorado em Currículo pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em Sociologia da Vida Cotidiana pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS/UL). Professora do PPGE/UFES. Pesquisadora 1D-CNPq. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Currículos, Culturas, Linguagens e Formação de Professores – <https://orcid.org/0000-0001-9906-2911>

RESUMO

Este artigo objetiva acompanhar as redes de conversções em um curso de licenciatura do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), tecendo relações entre os campos do currículo e da formação com licenciandos, questionando nos *encontros formação* a ênfase na solução ou na invenção de problemas. A partir da filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari, a cartografia foi produzida entrelinhas do *desejo* e processos *(des)(re)territorializantes*, com vistas à propagação do *que pode um corpo* em *encontrosformação* na educação básica por meio do Estágio Supervisionado. A pesquisa evidenciou que as avaliações externas Paebes e Enem influenciam os processos formativos pela predominância de uma lógica neotecnicista, atrelada à reconhecimento, ao par perguntas-respostas prontas e aos *afetos tristes* que enrijecem esse desenho curricular. O estudo enfatiza, entretanto, a emergência da singularidade e da diferença produzindo invenção de outros possíveis que rompem essa racionalidade. Entre *formas, fluxos e forças*, defende *políticas práticas e teorias práticas* como indissociáveis, fazendo ressoar, para além dos *processos cognitivos, a inventividade presente* no Estágio Supervisionado e vibrar bons *encontros formação* por meio de processos inventivos.

Palavras-chave: Currículo. Formação. Licenciaturas. Institutos Federais.

THE NETWORKS OF CONVERSATIONS BETWEEN LICENSES AS AN AGENCY TO THINK THE MEETINGS WITH TEACHERS: AN EXPERIENCE AT IFES

ABSTRACT

The article aims at monitoring the conversation networks within a degree course at the Federal Institute in the State of Espírito Santo (Ifes), establishing relations between the curriculum fields and the graduates formation, questioning, during the training (formation)meetings the emphasis given to the troubleshooting or the invention of problems. From Gilles Deleuze and Félix Guattari philosophy of difference, mapping was produced between the lines of desire and (de)(re) territorializing processes, in order to the propagation of what a body is able to do when training(formation)meetings in elementary education through Supervised Practice. The research highlighted that outside assessments, such as, Paebes and Enem have some influence in the formative processes by the predominance of a neotechnicist logic, linked to the recognition, at par ready questions-answers and sad affections that stiffen this curricular design. However, the study stands out the emergence for singularity and difference producing the invention of other possibilities that break such rationality. Among shapes, flows and forces, it defends practicalpolicies and practicaltheories as inseparable, causing it to resound beyond the recognitive processes, the present inventiveness regarding the Supervised Practice and the vibration of good trainingmeetings through inventive processes.

Keywords: Curriculum. Training. Degree Courses. Federal Institutes.

LAS REDES DE CONVERSACIONES ENTRE LICENCIANDOS COMO AGENCIA PARA PENSAR LOS ENCUENTROSFORMACIÓN CON PROFESORES: UNA EXPERIENCIA EN EL IFES

RESUMEN

Este artículo objetiva acompañar las redes de conversación en un curso de licenciatura del Instituto Federal del Espírito Santo (Ifes), con el propósito de

tejer relaciones entre los campos del currículo y formación con los licenciandos, y, además, cuestionar en los encuentrosformación el énfasis en la solución o en la invención de problemas. A partir de la filosofía de la diferencia de Gilles Deleuze y Félix Guattari, la cartografía fue producida entre líneas del deseo y procesos (des) territorializantes, con vistas a la propagación de posibilidades de un cuerpo en encuentrosformación, en la educación básica, en las Prácticas Supervisadas. La investigación evidenció que las evaluaciones externas Paebs e Enem influyen los procesos formativos por la predominancia de una lógica neotecnicista, vinculada a la reconocimiento, al par de preguntas-respuestas hechas y a los afectos tristes que tensiona ese diseño curricular. El estudio enfatiza, no obstante, la emergencia de la singularidad y de la diferencia, produciendo invención de otras posibilidades que rompen con esa racionalidad. Entre formas, flujos y fuerzas, defiende políticasprácticas y teoríasprácticas como indisolubles, haciendo resonar, para más allá de los procesos cognitivos, la inventiva presente en las Prácticas Supervisadas y vibrar buenos encuentrosformación mediante procesos inventivos.

Palabras clave: Currículo. Formación. Licenciaturas. Institutos Federales.

Introdução

Este artigo é decorrente de pesquisa cujo objetivo foi acompanhar os tracejados cartográficos em um curso de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), entre *linhas do desejo* (DELEUZE; PARNET, 1998) e processos *(des)(re)territorializantes* (GUATTARI; ROLNIK, 2011), visando à propagação do *que pode um corpo* em *encontrosformação* com (futuros) professores para a educação básica no Estágio Supervisionado.

Inicialmente, problematizamos: é possível compor uma escrita-imanência, uma pesquisa no campo educacional que coloque os conceitos identitários sob suspeita e busque escapar da criação de novas identidades e representações totalizantes sobre “o que é ser professor”, “como fazer formação de/com professores”, “o que é cur-

rículo” e outras *rostificações*?¹ (DELEUZE, 1992). É possível rasurar as linearidades que perpassam as noções de “formação inicial e continuada” (GARCIA; SUSSEKIND, 2011) e contribuir para fazer vibrar múltiplos modos de *pensar/fazer*;² *currículo(s) diferença e encontros-formação* com (futuros) professores?

Entendemos que a implicação é um conceito dinâmico que remete aos modos de existência engendrados à *experimentação/análise* das paisagens, produzidos no afetar dos corpos. Dessa forma, não é possível representar quais delas nos movem na constituição de um campo problemático e de contextualização de uma pesquisa que não almeja se fixar como uma resposta única, diante dos questionamentos que transpassam o campo educacional. Nesse sentido, múltiplas e complexas realidades foram produzidas nesses *territórios-licenciaturas* que se (re)(des)fazem, de modos singulares e em processos de diferenciação, nas danças de fixação e de escapes nas tessituras das *praticasteorias de aprendizagem em sino formação*.

O número de unidades dos IFs foi triplicado nas duas últimas décadas e a oferta das licenciaturas também foi consideravelmente ampliada em consonância com os dados do Inep (2016) que informam que, em 2015, havia 430 cursos totalizando 45.140 matrículas em cursos presenciais e a distância: 19.233 na Região Nordeste, 10.163 na Região Sudeste, 6.311 na Região Norte, 4.947 na Região Centro-Oeste e 4.486 na Região Sul.

Especificamente no Espírito Santo (ES), dialogamos com os dados apresentados pelo observatório do Plano Nacional de Educação,

¹ O rosto (a rostidade) são as funções sociais. De modo constante, somos capturados em processos de rostificações; um ser/estar categorizado em imagens congeladas, em representações estigmatizadas e fixadas em determinado rosto/modelo com dicotomias sucessivas (DELEUZE; PARNET, 1998).

² Inspiradas em Nilda Alves (2010), por meio da escrita, reforçamos a ideia de que pensamentos e ações, teorias e práticas, práticas e políticas, ensino e aprendizagem – e outras palavras que apreendemos como dicotomias/polaridades – são conceitos híbridos, indissociáveis.

referentes à “formação” dos que ministram aulas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio: em menos de dez anos, o índice de professores com licenciatura mudou de 72,1% para 87,8% e, no ensino médio, de 78,2% para 85,5%. Esse período abarca aquele em que o Ifes iniciou a oferta dos cursos de licenciatura neste estado: Química em 2006 e Matemática em 2008³ no *campus* localizado na capital (Vitória).

Na década seguinte, conforme documento do Ifes, fornecido pela Pró-Reitoria de Ensino do IFES para esta pesquisa, em que constam as matrículas de todos os cursos regulares de graduação, percebemos que, durante o ano em que este estudo foi realizado (2017/2 e 2018/1), ocorreram 50 ofertas desses cursos. Dessas, três são na modalidade de educação a distância (todas essas em licenciatura ou “complementação pedagógica” com vistas a “formar professores”). Das 47 presenciais, apenas 12 são licenciaturas. Todas as demais agregaram bacharelados (incluindo as Engenharias) e tecnólogos distribuídos nos 21 *campi* do Espírito Santo.

Essas 12 ofertas de curso de licenciatura presencial são compostas de oito cursos diversos distribuídos em dez *campi* da seguinte maneira: Alegre (Ciências Biológicas), Aracruz (Química), Cachoeiro do Itapemirim (Matemática), Cariacica (Física), Itapina (Ciências Agrícolas e Pedagogia), Nova Venécia (Geografia), Santa Teresa (Ciências Biológicas), Venda Nova do Imigrante (Letras Português), Vila Velha (Química) e Vitória (Letras Português e Matemática).

Nesse contexto, algumas questões surgiram quanto ao *territoriolicensiatura*⁴e, com essa inquietação, indagamos à pró-reitora de

³ As duas ofertas iniciaram no período em que Luiz Inácio Lula da Silva estava na presidência do país.

⁴ Conforme Guattari e Rolnik (2011), o território é relativo a um sistema, a uma apropriação, a uma subjetivação que faz o sujeito se sentir “em casa”, isto é, um conjunto de projetos e representações com comportamentos e investimentos em tempos e espaços sociais, culturais, estéticos e cognitivos.

ensino do Ifes, em 2017, quanto a possíveis preferências dos *campi* do Ifes em ofertar cursos de bacharelado em detrimento das licenciaturas, e assim ela afirmou:

Quando você pergunta se há diferença de aceitação dos *campi* na oferta dos cursos de licenciatura... Geralmente os *campi* querem abrir outros cursos mesmo [...]. Para mim, a licenciatura é a profissão que mais deveria ser valorizada [...]. Mas, infelizmente, não é assim que a gente trabalha no Brasil. Sempre a preferência é por abrir outros cursos, bacharelado, principalmente (PRÓ-REITORA DE ENSINO, 2017).

Nesse sentido, problematizamos: o que está anunciado em uma afirmação como essa? Com Deleuze e Guattari (2011) nos sustentamos na perspectiva de que não existe enunciação individual, nem mesmo sujeito de enunciação. A enunciação remete, por si mesma, aos agenciamentos coletivos. É sempre um agenciamento que produz os enunciados. “O enunciado é produzido por um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos, acontecimentos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 65).

Acerca da enunciação, problematizamos ainda: que agenciamentos desejantes privilegiam o bacharelado em detrimento das licenciaturas no Ifes como produção coletiva e desejante no que tange ao *territorioliciatura*? Pensamos, com Deleuze e Parnet (1998), que só se deseja em função de um agenciamento no qual se está incluído e, com Simonini (2010, p. 9), que o desejo é “[...] fábrica, produção; é agenciamento contínuo mesmo quando produção de antiprodução”. Desse modo, o desejo que engendra um *territorioliciatura* é produzido na relação com um conjunto de paisagens em que se agenciam políticas, normatizações, lógicas econômicas etc.

Assim, a subjetividade que emerge nessas paisagens, em especial no *territorioliciatura*, não é uma idealização ou uma forma, mas produção ativa, composição de forças, nomadismo. A subjetividade não é uma posse, mas uma produção que acontece entre os encontros vividos entre os corpos (GUATTARI; ROLNIK, 2011).

Com esse entendimento, a licenciatura é um território de singularidades, intensidades e movimentos em que se compõem *agenciamentos coletivos de enunciação* e um emaranhado de *linhas desejantes* nas quais somos produzidos e produtores, não sendo possível estar “de fora” para tecer quaisquer análises. Envolvidas como pesquisadoras nessa paisagem das licenciaturas – em especial licenciatura em Matemática do Ifes –, procuramos seguir alguns agenciamentos que engendram as *formasforças* do *territorioliciatura*, cientes de que “[...] todo agenciamento é, em primeiro lugar, territorial [pois o território cria o agenciamento e o agenciamento ultrapassa o simples ‘comportamento’]” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 128). Nesse pensar-problematizar o *territorioliciatura* no Ifes, procuramos acompanhar agenciamentos coletivos enunciadores da produção de sentido e igualmente de vetores de invenção. Com essa perspectiva, em vez de pensarmos em sujeitos que produzem individualmente os discursos/enunciados, enfatizamos os *agenciamentos coletivos de enunciação* (produção de sentidos não centrados em agentes individuais).

Assim, a pesquisa buscou dar passagem a agenciamentos coletivos a partir da produção das *redes de conversações* estabelecidas entre as pesquisadoras agentes da Reitoria do Ifes e agentes do *campus* (professores, coordenadores do curso, pedagogos) no segundo semestre de 2017, especialmente com os dois orientadores de estágio e 20 licenciandos em Matemática participantes dos encontros do Estágio Supervisionado III (ensino médio) experienciados no primeiro semestre de 2018.

As estratégias escolhidas para a pesquisa realizada no Estágio Supervisionado III foram: utilização de gravador de voz e diário de campo durante os 11 encontros da turma que ocorreram das 18h às 22h; uso de gravador de voz durante as conversas entre pesquisadores e licenciandos antes e após os encontros coletivos do estágio; e análise dos relatórios individuais entregues pelos alunos na conclusão desse período.

Solução de problemas ou invenção de problemas?

Pensar as licenciaturas é pensar igualmente nas lógicas que orientam o que vem a ser aprendizagem e inteligência. Talvez compreender inteligência como um processo de solucionar problemas com êxito não seja somente uma descrição utilitarista da inteligência, mas também um fenômeno político repleto de sentido social e econômico. Daí a importância de uma análise mais cuidadosa para confrontar a lógica de pensar a cognição como inteligência bem-sucedida e representação. Cabe destacar que as características apontadas como concernentes a uma inteligência bem-sucedida toma como base uma inteligência *prêt-à-porter* (ROLNIK, 1989), que se forma e se desfaz de acordo com os interesses do mercado.

Para os cognitivistas, resolver problemas para obter sucesso retrata a qualidade da inteligência. Desse modo, a finalidade da solução de problemas é criar sujeitos-competência eficazes para atuar no mercado, o que significa promover a formação de uma elite executiva, ou seja, a adoção de uma lógica meritocrática. Essa lógica focaliza o talento como possibilidade de “boa” performance e transforma o fracasso em moeda de troca. Quando o fracasso surge, é para ser identificado, capitalizado e localizado para não atrapalhar o funcionamento capitalista que baliza o desempenho.

Nesse processo, os excluídos são todos aqueles que não apresentam as características da inteligência bem-sucedida por déficit ou superação das competências e habilidades. Nos processos curriculares e de docência, o insucesso torna-se moeda de troca, justificando o discurso da meritocracia, ou seja, do insucesso como problema individual que cabe a cada um resolver por meio de seu esforço, desconsiderando os contextos políticos, econômicos e sociais. Moeda de troca, no sentido de que o capitalismo necessita do exército de reserva da massa de subempregados e subeducados, de modo a garantir a manutenção da exploração da força de trabalho.

No caso dos professores e alunos em formação, os resultados são indicadores de seu fracasso. A qualidade e a quantidade da programação e gerenciamento dos passos mentais que mapeiam o ensino, por sua vez, são indicadores dos processos de reconhecimento. Sendo assim, batem de frente com fatos inquestionáveis: a emergência e a diversidade do cotidiano escolar que é frequentemente modificado; a celeridade do avanço dos conhecimentos que se transformam rapidamente na contemporaneidade.

Assim, habilidades e competências impostas pelos modelos de realidade, que são fomentados na produção de subjetividade capitalística voltada para as lógicas do mercado, deixam de fora a cognição encarnada na experiência e na invenção (KASTRUP, 1999). De acordo com Kastrup (1999, 2005, 2008), para inserir a invenção no campo do aprender, o conhecimento “[...] não pode ser colocado em termos de condições invariantes, de limites intransponíveis, posto que universais e necessários” (KASTRUP, 1999, p. 32), mas deve-se considerar seu fluxo temporal e inventivo que, para além da solução de problemas, trabalha com a perspectiva do acontecimento, da problematização.

Para Foucault (2002, p. 242), a “Problematização [...] é o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coi-

sa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento”. Nesse sentido, o poder de apresentar problemas envolve um grau de participação, configurando-se como um poder de politização: “[...] um poder de introduzir novos objetos e novos sujeitos dentro do espaço da política e de torná-los as balizas de uma polêmica e de uma luta” (LAZZARATO, 2014, p 127).

A leitura *deleuziana* de Foucault (DELEUZE, 2005) diferencia relações de poder de instituições, considerando o poder, sempre, como uma relação entre forças, e as instituições como agentes de integração e/ou de estratificação dessas forças. Integrar, portanto, significa homogeneizar as singularidades, fazê-las convergir em função de um objetivo comum; e a diferenciação possibilita um outro processo imprevisível e não antecipado: o acontecimento.

Porém, o acontecimento fomenta a problematização e, consequentemente, a invenção de novas coordenadas de mundos. Portanto, um acontecimento não é uma solução antecipada de um problema, mas uma abertura de possibilidades. Possibilidades, contudo, muitas vezes negadas pela burocratização da vida, como quando nos deparamos, tanto no campo do currículo escolar, quanto nos espaços de formação docente, com a forte tendência para a padronização das práticas discursivas e não discursivas que, em nome de um modelo estabelecido *a priori* de competências e habilidades requeridas para um modelo de sucesso profissional, exclui os “ninguéns” e implanta o abandono da diferença e da abertura para a multiplicidade.

São, assim, muitas as tentativas de regulação do currículo e da docência, mas há propostas emergentes de escape e, dentre elas, ressaltamos a perspectiva da cognição como invenção, que ultrapassa o conceito de cognição como apolítica e atemporal. Esta abordagem não se restringe à solução de problemas, mas investe na produção de problemas, inserindo o tempo, o coletivo e a invenção de si e do

mundo no movimento do pensar, fazendo da atividade cognitiva uma rede, um rizoma, uma potência inventiva (DIAS, 2011).

Entendemos, com Deleuze (1988), que a diferença e a *invenção* são conceitos imbricados e que essa invenção, segundo Kastrup (2012), não é um processo cognitivo, mas um modo de entender a cognição. Nesse sentido, os *encontrosformação* não são processos referentes à solução de problemas; são uma experiência de problematização.

Nessa perspectiva, em consonância com Dias, Barros e Rodrigues (2018), a “formação inventiva” busca problematizar práticas e discursos hegemônicos para engendrar uma posição que coloca tal formação como produções de subjetividades. A formação inventiva, conforme esses pesquisadores, escapa dos núcleos centrais de verdade, das localizações daqueles que sabem o que os outros devem fazer e engendra práticas de desaprender aquilo que nos conforma e nos imobiliza para estarmos atentos ao que nos acontece, ao que nos afeta.

Desse modo, compomos com os possíveis dos *encontrosformação* visando à produção de *bons*⁵ *encontros* e processos inventivos alegres *com* (futuros) professores, entendendo que tal produção não está em nosso controle e nem é decorrente da simples vontade de quaisquer agentes ou resultado de quaisquer efeitos retilíneos ou cíclicos de ação-reação.

Enfim, investimos em uma percepção que busca escapar dos modelos prescritivos e fundamentalistas, experienciando o *aprenderensinar* pela problematização, pelo acontecimento, pela experimentação e que *concebeprática* o currículo e a docência não somente voltados para resultados mensuráveis e capitalizáveis. A perspectiva da cognição inventiva ou cognição encarnada segue o percurso das

⁵ Bons encontros são estabelecidos entre corpos que entram em relação por serem permeados por afetos alegres (SPINOZA, 2013) que os potencializam e os levam à ação.

experiências de aprendizagem que brotam em sua trajetória experiencial, regida por problematizações constantes, experimentais, em fuga das lógicas deterministas presentes em concepções de currículo e docência que almejam uma padronização de práticas e de maneiras de pensar.

Dessa forma, as políticas de cognição inventiva, em abertura constante para os imprevistos que emergem dos múltiplos e diversos contextos curriculares e da docência, fomentam processos de *ensinoaprendizagem* que se compõem em meio a agenciamentos desejantes, intensificadores de arranjos e maneiras de *sentirpensar* potencialmente inusitadas.

As avaliações externas como pontuais na lógica neotecnicista e as invenções dos possíveis na produção dos *curriculosdiferença*

Acompanhar esses agenciamentos que organizam o *territoriolicienciatura* no Ifes é compor um mapa de intensidades; uma cartografia dos arranjos que dão consistências possíveis ao *territoriolicienciatura* naquela instituição. Seguimos, nesse sentido, práticas e discursos que emergiram nas *redes de conversações* que foram ativadas nos encontros da disciplina “Estágio Supervisionado III”, no curso de Licenciatura em Matemática. E, assim, na cartografia experienciada, notamos que as avaliações externas, principalmente o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), eram vivenciadas como ações que enrijeciam e reterritorializavam o currículo das escolas de ensino médio no estado do Espírito Santo conforme relatório do licenciando:

Devido à exigência do sistema de educação em avaliar os alunos por meio da prova do Paebes, o [nome do docente regente da escola] mudou a ordem dos conteúdos do ano letivo, se comparado a anos

anteriores, na tentativa de melhorar as notas dos alunos no Paebes. Sobre esses conteúdos cobrados nas provas, [nome do professor regente] comentou que essas informações ele mesmo teve que buscar no site, pois não há um diálogo entre organizadores do Paebes e as escolas, e um professor iniciante ficaria perdido na obtenção de informações e seria cobrado dele o desempenho dos alunos [nessa] prova.

Nesse relato, temos que as *forças-formas* que atravessaram o processo de avaliação narrado pelo licenciando parecem ter composto nele um *afeto triste*⁶ (SPINOZA, 2013), diante da vivência da pressão sentida, junto a professores do ensino médio, das lógicas que instauram um utilitarismo na educação. Nessas linhas enrijecidas, alguns estudantes foram afetados pela tristeza, por não compactuarem com o império da sujeição das escolas aos *rankings*, às formações neotecnicistas do currículo. Um desses licenciandos declarou: “Na minha percepção, enquanto professora, senti uma verdadeira angústia de ter que participar de um sistema tão unilateral e desumano como esse e pensei: ‘Não é isso que eu quero para minha vida como docente [...]’. É muito desgastante”.

Acompanhando esses percursos, encontramos licenciandos que, por vezes, atravessados por esses afetos tristes, anunciavam sua desistência da prática docente pelo receio de não conseguir romper com essas racionalidades e inventar caminhos possíveis nas fissuras dessas linhas enrijecidas: “Sinceramente, desisti daquele emprego para mim [...]. Foi ali que eu decidi. Por isso que é bom estágio: recuperação, recuperação da recuperação e ainda vem o pedagogo querer o plano de aula?!”. De acordo com um dos licenciandos:

Durante esse período [do estágio da Licenciatura], nas turmas por mim observadas, foi muito claro que a professora se sente prisio-

⁶ Enquanto os afetos alegres nos levam à ação, os afetos tristes são os que nos levam à paralisação.

neira de um Sistema de Ensino [...]. É o tempo todo o professor preocupado com avaliações, registros, simulados e recuperação [...]. A preocupação com as notas estarem lançadas – de preferência com bons resultados – é bem caracterizada na fala da pedagoga [...]. Os resultados da avaliação diagnóstica, feita no início do ano, são comentados para que os professores façam uma recuperação das notas obtidas.

Nesse cenário, os licenciandos narraram uma condição de professor que se coloca na fronteira entre uma racionalidade, que exige rendimento com foco nas avaliações externas, e os alunos, que são submetidos ao controle docente como modo para manter a atenção aos conteúdos apresentados:

Parece que aprender o que vai cair no Paebes é mais importante do que aprender o que está no currículo (LICENCIANDO 1).

É! Eu não consigo entender isso. Eu não estou falando que eu estou no fim de carreira, não, mas isso era o que mais me decepcionava no ensino médio: eles vinculam as avaliações oficiais ao currículo da escola e do professor. O professor fica amarrado, ele quer dar aquele salto, mas ele não consegue porque é uma cobrança muito grande em cima do professor com relação a essas notas (LICENCIANDO 2).

É! Eu não sou professor... Se eu já fosse, eu queria ter muita, muita força para conseguir romper com essa prova e falar: 'Dane-se essa prova' (LICENCIANDO 3).

Assim, esses alunos produziram conversações que se deslocam das concepções culpabilizadoras dos docentes das escolas, denunciando os *Aparelhos de poder* das lógicas capitalísticas que tentam controlar os movimentos curriculares sob a égide das avaliações externas como origem-finalidade que desenha seus contornos curriculares. Essa força-tensão, que atravessou o conversar com e entre,

nós, aqueles licenciados e o professor orientador do estágio, dava consistência ao surgimento de pensamentos e ações que se revoltavam contra o já instituído nas práticas docentes que, por exemplo adquiriam materialidade em expressões como “Dane-se a prova!”.

Durante a pesquisa, percebemos uma associação dessa racionalidade das avaliações com o padrão “par perguntas-respostas prontas (*clichês*)” e o ensino tradicional-(neo)tecnicista que reterritorializam os currículos a partir da recongnição e dos *afetos tristes* em complexas engrenagens da *máquina* capitalística *sobrecodificante* em ações de estancamento dos fluxos de pensamento. Desse modo, um dos licenciandos afirmou: “A rotina das aulas de 50 minutos não permite muito diálogo [...]. A sala é muito cheia e o movimento de entrada e saída dos professores é rápido. Não se perde tempo para comentários”.

Nessas acepções, percebemos, a partir das conversações com os licenciandos, que as aulas são formatadas dentro de um enquadramento *crónos*,⁷ que reforça o enrijecimento desse tecido, aprisionando a vida-alunos e a vida-docência, cujas tentativas de respirar de outros modos são, por vezes, sufocadas. Entretanto, os movimentos que os licenciandos faziam nas escolas e trançavam no estágio eram ziguezagueantes e engendrados a outras linhas que também ensejavam desterritorializações e produziam outras subjetividades no que tange aos *encontrosformação*. Ou seja, as *linhas moleculares*⁸ e *linhas de fuga*⁹ também estavam presentes nesses enreda-

⁷ *Cronos* é o tempo da medida, que fixa as coisas e as pessoas, desenvolve uma forma e determina um sujeito. *Cronos* é o oposto de *Aion*, que é o tempo indefinido do acontecimento, a linha flutuante que só conhece velocidades e ao mesmo tempo não para de dividir algo que vai passar e acaba de passar (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

⁸ Linhas moleculares são as que causam desvios e cortam o plano macropolítico, evidenciando experiências inusitadas (DELEUZE; PARNET, 1998).

⁹ As linhas de fuga são as de tipo desconhecido que nos levam a imprevisibilidades para o que não foi determinado, nem previsto (DELEUZE; PARNET, 1998).

mentos, entremeando essas produções de subjetividade nos *bons-mausencontros* com (futuros) professores.

A imagem do pensamento converge às universalizações. Diversamente, o pensamento inventivo é produzido “[...] sem horizonte, como espaço liso, estepe, deserto ou mar” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 52). Nesse sentido, as composições cartográficas com os diversos agentes traçavam engendramentos complexos das linhas desejanças *molares*¹⁰, *moleculares e de fuga*, coexistentes nesses movimentos *micromacropolíticos* os quais produziam, também, fa-gulhas de novos possíveis.

Entre forças e *form-ação* docentes: compondo *encontrosformação* com (futuros) professores e invenções de outras viagens

Entre as experiências que compartilhamos, quando nos propusemos acompanhar os *encontrosformação* do Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em Matemática do Ifes, percebemos pistas que indicavam que há várias questões coengendradas nessa paisagem movente que desenha o *territoriolicensiatura*: os *encontrosformação* experienciados pelos professores do Ifes, pelos licenciandos, pelos professores das escolas em que os estágios eram *praticadospensados* e pelos alunos que integram essas escolas e também tecem *encontrosformação* de *aprendizagemensino*.

Entre *formasforças*, buscamos produzir invenções de outras viagens, problematizando a repetição da viagem-modelo imóvel de uma docência-*rostos*, a ilusão dos passageiroshomogêneos e dos destinos únicos e iguais que enrijecem esses processos de *encontrosformação*. Nesse sentido, ressoamos as aulas como encontros.

¹⁰As linhas molares são as que compõem o plano de organização e nos recortam em todos os sentidos (DELEUZE; PARNET, 1998).

Conforme Deleuze (1996), as aulas são muito mais do que objetivos, seleção de conteúdos e avaliações. Muitas coisas acontecem em uma *aulaencontro*. Uma aula não é apenas inteligência. É emoção também. As aulas são encontros, são matérias em movimento, são musicais, são relações.

Nesse sentido, as falas dos licenciandos a seguir exemplificam que esse espaço é de relação, conexão, *agenciamento*, mistura de afetos, de encontros, de *redes de conversações*, de sentidos múltiplos e singulares: “A [nome da professora em questão] tem essa facilidade de se relacionar com os alunos [...]. Ela está sempre atualizada com as problemáticas que acontecem dentro da sala de aula [...] ela tem essa sensibilidade”. “O estágio ajuda a gente na forma como a gente está lidando com as pessoas, a interação mesmo: aluno-aluno, professor-professor, professor-aluno, coordenador, diretor, pedagogo”.

Assim, acompanhamos *o que pode* o Estágio Supervisionado, *o que pode um corpo* para fazer vibrar *bons encontros* com os licenciandos nas composições complexas trançadas com e entre eles no estágio (no Ifes e nas escolas de ensino médio). Alguns desses fragmentos foram expostos nos escritos desses estagiários: “O estágio propicia uma profunda reflexão [...]. Isso é analisado a partir da vivência que temos dentro da escola que nos acolheu para o estágio”.

Entendo que cada escola é um microcosmo em si [...]. Entender as particularidades de cada aluno, perceber nuances sutis e quase imperceptíveis a estranhos – e até a si mesmo – quando se muda de humor ou se compreende algo, sentir-se parte da vida dos estudantes, e mesmo as frustrações de não conseguir atingir determinada meta ou ambição são sensações únicas que jamais experimentaria unicamente sentada nos bancos da universidade. Sendo honesta, não as vivenciaria em nenhum outro lugar ou tempo. A escola é, sim, um lugar único. É somente nela e com a permissão do estágio que compreendi a intensa necessidade da socialização dos alunos e a impor-

tância da multiplicidade de pensamentos, culturas e personalidades em uma sala (LICENCIANDO).

Conforme expressaram os agentes alunos, o Estágio Supervisionado é um espaço para conhecer as singularidades das escolas e experienciar esses cotidianos em um contato vivo e único que não pode ser previsto nos momentos em que se estudam as diferentes disciplinas que integram o curso de graduação. Os licenciandos demonstraram, ainda, que há possibilidades de experienciar criações coletivas a partir dos receios e outros afetos produzidos nas escolas – que são explicitados no grupo pesquisado e pensados entre produções múltiplas.

Algumas das aulas ministradas pelos licenciandos no estágio também desenharam alternativas que escapavam ao padrão e inventavam outros caminhos curriculares nos *encontros* formação com licenciandos e professores. A primeira aula ministrada por uma das alunas, por exemplo, consistiu em deslocar a Matemática de alguns dos rótulos que por vezes produzimos acerca desse saber, a partir da relação estabelecida entre o conceito de “Tecelagem”, de cultura e datas comemorativas, como o “Dia da consciência negra”, com a Matemática. Essa aula se iniciou assim: “Tecelagem é a arte de produzir tecidos. Tecer é entrelaçar. Então, nós vamos discutir a origem da Tecelagem Africana e a importância da tecelagem na cultura africana e seu simbolismo”.

Inicialmente, isso estilhava o *clichê*, o que era esperado nas enunciações produzidas acerca do modelo-Matemática. A aula foi composta de encontros com Arte, Língua Portuguesa, enunciados sobre “tecer, entrelaçar”, História da Matemática, questões étnico-raciais. Desse modo, percebemos o que pode o Estágio Supervisionado nas licenciaturas fazer ressoar para *pensar/praticar* as produções de conhecimento, os encontros com a Matemática de múltiplas maneiras que escapam ao clichê.

No estágio também há possibilidades de experienciar criações coletivas, a partir dos receios e outros afetos produzidos nas escolas – que são explicitados no grupo e pensados entre produções múltiplas. É nesse sentido que evidenciamos o fragmento da conversação abaixo, na ocasião em que uma agente estudante expressou uma dificuldade durante a sua regência e a colega licencianda interveio.

Um desafio para mim: eu sou tímida. Eu não consigo me relacionar tanto com os alunos.

[...]

Vou te dar uma dica: é só você dar abertura para eles [estudantes do ensino médio]. Quando você dá abertura para eles, vão vir e vão começar a falar.

Além dessas relações de *aprendizagemensino*, produzidas com os próprios colegas licenciandos, no espaço do estágio também ocorreram intervenções que fizeram reverberar a importância desses encontros, para questionar *praticaspensamentos* que são constantemente reproduzidos a partir da fala de um dos professores orientadores:

Na sala de aula, nós temos que desmitificar isso: ‘O aluno foi mal!’ Gente, vamos eliminar do nosso vocabulário essa palavra ‘dificuldade’. Nosso papel é levá-lo à frente, levá-lo adiante na aprendizagem. Se sempre ficar pontuando ‘O aluno foi mal’, ‘Ele tem dificuldade’, o aluno vai assimilar esse discurso de que ele foi mal, de que ele não sabe. Não existe problema de aprendizagem [...]. Enfim, pensem nisso! Porque isso é uma coisa muito séria. A gente pega TCC [Trabalho de Conclusão de Curso] de alunos para ler, e a primeira coisa que colocam é que ‘o aluno tem dificuldade de aprender Matemática’. Todo mundo escreve isso! Como mudar isso? Esses dias, uma editora me mandou a cópia de um rascunho de um livro que iria ser publicado. Na introdução do livro – é para alunos de licenciatura em Matemática – estava lá que ‘Os alunos chegam ao curso de Matemática sem saber Matemática’ e que ‘Os alunos têm dificuldade’ e vai falando

isso o tempo todo... Isso é sério!

Nos trechos acima, pudemos perceber ressonâncias *do que pode o estágio* nos movimentos de pensamento dos *encontrosformação* nos cursos de licenciatura em Matemática. Alguns desses movimentos produzidos na regência dos estudantes também foram salientados na fala de um dos orientadores que afirmou que o processo *ensinoaprendizagem* não é uma sequência de perguntas-respostas e que é importante “[...] não partir de algo esquematizado”. Ou seja, não iniciar com respostas e nem apenas com perguntas para as quais as respostas esperadas já estão previamente colocadas.

Nessas *aulasencontros* com licenciandos, produzimos experimentações que deram passagem a pequenos acontecimentos que estilhaçavam *clichês* por movimentarem o pensamento para outros modos de *praticarpensar* a Matemática, a *aprendizagemensino*, a arte de *fazerpensar* a docência a partir dessas conversas e se fazer docente no corpo coletivo enredado entre escolas de ensino médio e seus agentes e Ifes e seus agentes.

Compomos com o entendimento de que os *encontrosformação* são produzidos entre relações *micromacropolíticas* (DELEUZE; GUATTARI, 2012) e em inúmeros *espaçostempos* formativos nos quais os licenciandos transitam e os (des)formam. A política é um *ethos*, um modo de existência. Com Nilda Alves (2010), entendemos que políticas são práticas, sempre coletivas, e há uma variedade de contextos em que essas *praticaspolíticasformação* acontecem e esses espaços são agenciados de modo que não podemos controlá-los e eles se influenciam. Com Deleuze (1992, p. 214), afirmamos que o político é possibilidade, acontecimento, singularidade e que “[...] há curto-circuitos que abrem o presente para o futuro. E que modificam, portanto, as próprias instituições.”

Assim os *encontrosformação* ocorrem em múltiplos *espaços-tempos*: no encontro com as práticas da formação acadêmica; o das práticas pedagógicas cotidianas nas escolas em que estagiaram; o das práticas políticas de governo; com as práticas políticas coletivas dos movimentos sociais; e o das práticas das pesquisas em educação. Nesse sentido, lembramos de um dos fragmentos das redes de conversações que estabelecemos com os licenciandos e o professor orientador do Estágio Supervisionado em Matemática:

O governo [do Espírito Santo] anterior tinha o 'Multicurso de Matemática'. Os professores eram pagos. Depois, o mesmo governador, e mesmo secretário [de Educação do Espírito Santo] tiraram esse projeto e preferiram investir em Olimpíadas [de Matemática] [...]. Não tem formação continuada (PROFESSOR).

Formação de professores não dá lbope. Não aparece na Gazeta [nome de um jornal situado no Estado do Espírito Santo], mas Olimpíadas, sim (LICENCIANDO).

Desse modo, evidenciamos que entre esses aspectos se compõem diversas paisagens *micromacropolíticas* nacionais, estaduais, municipais, atinentes aos contextos das escolas, das universidades, dos institutos federais, produzidas antes e após a conclusão do curso de graduação, tecendo, assim, complexos *agenciamentos* nesses *espaçostempos* em que se entrecruzam professores, alunos, futuros professores e outras pessoas.

No que concerne a essas composições *micromacropolíticas*, ainda que não tenha sido nosso objetivo neste trabalho discutir programas de governo para a Educação, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – no formato em que foi ofertado nacionalmente até 2017 – apareceu com muita força nas conversas que trançamos com coordenadores de curso, professores

e licenciandos como potência nas relações tecidas entre o curso de licenciatura do Ifes e as escolas: “Eu tive uma participação bem ativa no planejamento nas atividades, mais uma relação de colegas de trabalho, de parceria porque participei do Pibid na escola”.

Coincidiu de 2010 a gente começar a implementar aqui o Programa do Governo Federal, o Pibid [...]. O Pibid foi uma oxigenação no curso que você nem imagina. Tanto para os alunos, quanto para nós, professores, porque a gente sempre defendeu aquela ideia desde o início: a gente precisa ter um vínculo muito estreito com a educação básica, com as escolas [...]. No estágio, a gente consegue, a duras penas, entrar nas escolas parceiras, mas não é fácil. Então, o Pibid traz essa articulação muito fácil: do espaço da formação da licenciatura com a escola básica [...]. A partir de 2011, as escolas perguntavam: ‘Não vai trazer mais aluno para cá?’. A escola que sabia que tinha Pibid em outra escola dizia: ‘A minha escola também quer. A gente está precisando’. Então, foi um projeto que, para formação, foi muito bom, porque atendeu aos alunos até em questões socioeconômicas (COORDENADOR DE CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA).

Fazer parte do Pibid foi um ponto importante para dar continuidade na faculdade e na carreira, pois, a cada momento com aqueles alunos, me fizeram pensar na realidade do que é ser professora e nas dificuldades encontradas dentro de uma sala de aula. No decorrer de minha permanência no programa, acompanhei por mais de dois anos a realidade daqueles alunos e professores no ambiente escolar, confirmando o meu desejo em manter firme em minha jornada (LICENCIANDO).

Nos relatos escritos dos licenciandos essas pistas também foram delineadas: “O curso de licenciatura em Matemática me ajuda a ampliar minha visão sobre a prática docente mediante a articulação dos conceitos pedagógicos com as experiências que obtenho por meio do Pibid e do Estágio Supervisionado”. Conforme expresso no relatório de outros estudantes, o Pibid não contribuiu apenas para

o processo de aprendizagem deles, mas, inclusive, na produção de conhecimentos dos alunos do ensino médio, como exemplifica a escrita, a seguir:

Neste tópico, percebo uma clara diferença entre a atuação dos alunos que vivenciaram o contato com bolsistas do Pibid e aqueles que não tiveram. Isso se torna claro, pois, nas turmas de terceira série [na qual os estudantes já tinham recebido alunos do Pibid], os alunos questionam a professora, participam ativamente das atividades, perguntam aos estagiários [...], entre outras coisas.

Os licenciandos enfatizaram a importância do Pibid para pensar com as escolas, para conhecer o próprio curso, para pensar sobre a docência, para diminuir a evasão entre outras justificativas: “A pouca experiência que adquiri em sala de aula foi por meio do Pibid”.

A partir do 2º período, iniciei no Pibid, onde comecei a interagir um pouco mais com colegas e professores. Mesmo com certa dificuldade, prossegui com o meu propósito em ser professora, e foi neste programa que tive o primeiro contato com a sala de aula [...]. Fazer parte do Pibid foi um ponto importante para dar continuidade na faculdade e na carreira, pois, a cada momento com aqueles alunos, eles me fizeram pensar na realidade do que é ser professora e nas dificuldades encontradas dentro de uma sala de aula. No decorrer de minha permanência no programa, acompanhei por mais de dois anos a realidade daquelas crianças e professores no ambiente escolar, confirmando o meu desejo em manter firme em minha jornada.

Serei honesta ao admitir que iniciei o curso sem qualquer expectativa. Absolutamente nenhuma [...]. E, admito, cultivei este pensamento até iniciar no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o Pibid, e sentir o acolhimento do aluno, seu carinho e esperança. Algo que, francamente, nunca senti igual em nenhuma ocupação que possuí.

Entretanto, o Pibid – veementemente ressaltado nas falas e escritos dos alunos de licenciatura, dos professores do estágio e co-

ordenadores do curso de licenciatura em Matemática –, criado em 2007, no governo Lula, pelo Ministério da Educação, com o objetivo de contribuir na formação de estudantes de licenciatura plena das Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior, inserindo-os no contexto de iniciação à docência no ambiente escolar, foi redesenhado.

Em 2018, as bolsas passaram a ser destinadas às instituições de ensino superior privadas também, e o investimento, além de reduzido, foi dividido entre um Pibid reformulado e o Programa de Residência Pedagógica, no qual – diversamente do Pibid – os estudantes passaram não apenas a acompanhar as regências, mas também a exercer um trabalho professoral, ainda “mais barato” do que já o era (ao ser realizado pelos professores – profissionais graduados) antes dessa nova lógica do programa que enfraquece os movimentos de valorização docente (BRASIL, 2018). Assim, novamente pensamos nos engendramentos das danças *micromacropolíticas* no campo dos *encontrosformação* com (futuros) professores entre os múltiplos espaços em que transitamos.

A partir dos dados produzidos, compartilhamos uma proposta que visa a fraturar o entendimento de política associada ao acento no “é” (representação, identidade, *rosto*, respostas imutáveis, solução do par “perguntas-respostas verdadeiras”) para compor com o “e” entre esses inúmeros *encontrosformação* e, principalmente, no que se refere à especificidade desta pesquisa: as conexões nos “*estágios supervisionados-licenciaturase* escolas”.

Em consonância com Garcia e Sussekind (2011), os licenciandos, por meio dos relatórios individuais, ratificaram que o *ensino-aprendizagemformação* não é reduzido a momentos lineares, estanques, com certificações; é um processo político permanente que acontece ao longo da vida e que envolve múltiplos espaços. “Percebo

que meus saberes de hoje não serão os mesmos de amanhã e que a cada ambiente estou me refazendo [...]. E pensando assim, estou mais aberta a mudanças, com menos pensamentos fechados. A experiência em sala de aula traz, sobretudo, uma reaprendizagem”.

Nesse caminhar, compartilhamos a noção de *formação* com licenciandos como abertura aos encontros e às experimentações, baseadas no entendimento de que o Estágio Supervisionado é um espaço profícuo a essas composições devido às relações tecidas com as escolas e com as problematizações que poderiam acontecer/ acontecem entre as *redes de conversações* complexas coletivas. Essas aberturas, sobre as quais conversamos, não significam vazios ou falta de bases epistemológicas acerca da docência ou de quaisquer espontaneísmos, entretanto são *teoriaspráticas* que, agenciadas no afetar dos corpos, transitam nessas conversas nos *encontrosformação* a partir das vivências escolares e podem desterritorializar modelos e fazer lampear novos possíveis nos processos de *aprendizagemensino nômade*s (DELEUZE, 1992) nos movimentos de pensamento estudantis expressos, também, nos escritos individuais:

Agente estudante: Começo me reportando novamente a Esteban: ‘Entrando na sala de aula, em qualquer uma das imagens de que dispomos, encontramos a compreensão, por parte dos docentes, de que seus alunos e alunas são diferentes, possuem ritmos diferentes de aprendizagem, trazem para a escola saberes diferentes, vivem em contextos diferentes, como participantes de arranjos familiares também diferentes. Diferente torna-se uma palavra naturalizada na sala de aula, como se portadora de um único sentido; como se destituída do conteúdo ambíguo e conflituoso que carrega. A diferença parece compor o ambiente da sala de aula, em harmonia com seu mobiliário, em consonância com as práticas ali realizadas, sendo levada e trazida a cada dia nas mochilas de cada um’ (ESTEBAN, 2006, p. 9). Digo isso pelo fato de ver novamente, como estagiária, agora no Ensino Médio da Rede Estadual de Educação, que, dentro daquelas

mochilas que os jovens e adolescentes carregam, cada um com suas histórias, suas angústias e seus desejos e sonhos – que são tão diferentes – são igualados e enclausurados.

Não há receitas que possam fazer a licenciatura “funcionar” em um *pensamentodiferença*. Ainda assim, apesar de não propormos um modelo de formação para os professores no Brasil, e/ou para os cursos de licenciatura nos institutos federais, e/ou para os estágios supervisionados, entendemos que os *espaçostempos* de *encontros-formação* dos licenciandos nos Estágios Supervisionados poderiam ser mais potentes, se tivéssemos mais tempo dedicado às conversações, análises e produções de pensamento dos estudantes, porque, coletivamente, poderíamos produzir mais problematizações e compor com e entre essas danças de pensamento, experiências, invenções, experimentações, *curriculosdiferença*.

Em encontros sem fim...

Esta pesquisa não buscou problematizar “modelos de formação de professores” no contexto das licenciaturas em Matemática do Ifes, entretanto compor com o *pensamentodiferença* e a potência das *redes de conversações* nos Estágios Supervisionados dos cursos de licenciatura, a fim de fazer ressoar o que pode um corpo em *encontrosformação* com (futuros) professores.

Assim, a experiência singular vivida no *campus*/curso escolhido não deve ser generalizada e transporta como decalque e colagem para outras paisagens (seja em institutos, seja em universidades). O que desejamos propagar – a partir da pesquisa local – é que, em qualquer lugar em que se intente *praticarpensar encontrosformação* com professores e licenciandos, haja *espaçostempos* para conversar e conversar, problematizar, desterritorializar e compor com o outro

(professores das escolas, colegas licenciandos, professores dos estágios, pesquisadores e...) com vistas ao *pensamentodiferença* produzido no coletivo que pode, como *corpo*, quebrar solos petrificados e lógicas neotecnicistas que estão sob a nova roupagem das habilidades e competências.

A partir dos fios que escaparam, tentamos compor dissonâncias e movimentos não repetitivos. Assim, experimentamos melodias que, no grito “Dane-se a prova!”, insistiam em fugir dos enquadramentos dos *planos de organização*. Ainda que os ensaios expressivos, que ganharam corporeidade nas conversações engendradas, apareçam como pequenos fragmentos de interrupção, de irrupção –, essas *linhas moleculares e de fugapodem*, na força do coletivo, produzir um *acontecimento*.

Nesse sentido, buscamos, no coletivo, fazer ressoar: o *pensamentodiferença*, a *experimentação* coletiva, as *singularidades*, as *multiplicidades*, as *redes de conversações* e o pensamento como potências para a constituição dos Estágios Supervisionados, com vistas a ampliar os processos inventivos na relação emaranhada entre institutos federais, escolas de educação básica e tantos outros espaços complexos de *aprendizagemensino* e de *encontrosformação*.

Referências

ALVES, N. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out./dez. 2010.

BRASIL; Capes. **Pibid e Residência Pedagógica incluem instituições privadas com fins lucrativos**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8793-pibid-e->

residencia-pedagogica-incluem-instituicoes-privadas-com-fins-lucrativos>. Acesso em: 15 maio 2018.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de Eloísa Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs**:capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 1.

_____. **Mil platôs**:capitalismo e esquizofrenia 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 2.

_____. **Mil platôs**:capitalismo e esquizofrenia 2. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012, v. 3.

DIAS, R. O. **Deslocamentos na formação de professores**: aprendizagem de adultos: experiência e políticas cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DIAS, R. O.; BARROS, M. E. B.; RODRIGUES, H. C. B. A questão da formação a partir de ‘Proust e os signos’ – o acaso do encontro e a necessidade do pensamento. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 4, 2018, p. 947-962.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

GARCIA, A.; SUSSEKIND, M. L. (Org.). **Universidade-escola**: diálogo e formação de professores. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2011.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo o estudo da cognição. Campinas: Papyrus, 1999.

_____. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.

KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas de cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LAZZARATO, M. **Signos, máquinas, subjetividades**. São Paulo: Edições Sesc: n.1, 2014.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SIMONINI, E. Variações sobre o “eu”. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 11, n. 21, jan./abr. 2010.

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. Edição bilíngue: latim/português.

Recebido: 05/03/2019

Aceito: 30/03/2019

Artigos

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE



Revista do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743 | ano 23 | n. 41 | jan./abr. | 2019

<http://dx.doi.org/10.26694/15180743.2018.2441p884>

A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR NO PROEJA: INTERFACES COM A FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA E PRÁTICA DOCENTE

SORAYA ROCHA MELO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte de Minas Gerais – Mestre em Educação – Universidade Estadual do Sul da Bahia – UESB. E-mail: soraya.r.m.63@gmail.com
<https://Orcid.Org/0000-0003-2673-0362>

DENISE BRITO BARRETO

Mestre em educação e Doutora em Educação – FACED/UFBA. Pós-doutorado em Educação – FPCE/ Universidade de Coimbra. E-mail: deniseabrito@gmail.com – <https://Orcid.Org/0000-0003-3448-5109>

DANIELE FARIAS FREIRE

Licenciada em Pedagogia, com especialização em Metodologia do Ensino Superior; Mestre em educação na linha de políticas e gestão da educação pela FACED/UFBA. Doutora em Educação na linha de currículo e (in)formação pela FACED/UFBA. Coordena o Grupo de Estudos em Formação, Diferença e Subjetividades CNPq/UESB. E-mail: danielerefreire.uesb@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1137-736X>

RESUMO

Este artigo busca discutir os desafios à formação do aluno leitor no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), considerando as interfaces entre a formação docente, a experiência do professor nessa modalidade de ensino e as suas práticas pedagógicas. Para tanto, realizamos uma pesquisa *ex-post-facto*, por ser considerada a mais apropriada na procura da compreensão de ações ocorridas em determinado tempo e espaço e onde somente compete a sua descrição. Utilizamos Freire (2005), Nóvoa (2016), Kleiman (2011) e Therrien (2002), entre outros, como embasamento teórico. Considerando a coexistência de diálogos e a trama social constituída de forma espontânea, utilizamos a entrevista e o questionário, cujas interpretações estiveram pautadas na Análise de Conteúdo (AC) apoiando-se em Bardin (2009). Assim, investigamos as práticas docentes ocorridas no PROEJA de um Curso Técnico em Comércio, no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), de uma cidade do interior deste estado, contando com a participação de seis professores, seguindo os seguintes critérios: ter trabalhado na turma do PROEJA e ter conhecimento das propostas para trabalho com esta modalidade de ensino. Deste trabalho, emergiram como categorias de análise: **(1)** a experiência e

a formação para a docência na EJA; (2) a contribuição do curso de formação para a construção do professor leitor e (3) a Prática Pedagógica para leitura no PROEJA. Esta pesquisa sugere um olhar diferenciado para os anseios, as necessidades, os interesses, as motivações, as condições de vida e outras particularidades dos discentes jovens e adultos que buscam formação em um curso técnico do PROEJA. **Palavras-chave:** Formação de professores; Formação do leitor; Prática pedagógica.

FORMATION OF THE STUDENT READER AT THE PROEJA: INTERFACES WITH EDUCATION, EXPERIENCE AND TEACHING PRACTICE

ABSTRACT

This article aims to discuss the challenges of the student reader formation in the Youth and Adult Education Program (PROEJA), considering the interfaces between teacher training, teacher experience in this teaching modality and their pedagogical practices. Therefore, an *ex-post-facto* research was carried out, since it was considered the most appropriate in the search for the understanding of actions that occur in a given time and space in which only their description is relevant. Freire (2005), Nóvoa (2016), Kleiman (2011) and Therrien (2002), among others, were used as theoretical basis. Considering the coexistence of dialogues and the spontaneously constructed social network, an interview and a questionnaire were used, whose interpretations were based on Bardin's (2009) Content Analysis (CA). Thus, the teaching practices of the PROEJA of a Technical Course in Commerce, in the *Instituto Federal do Norte de Minas Gerais* (IFNMG), of a city in the interior of this state were investigated, with the participation of six teachers, following the following criteria: having worked in the PROEJA and having knowledge of the proposals to work with this teaching modality. From our research, the following categories of analysis emerged: (1) experience and training for teaching in the EJA; (2) the contribution of the training course for the construction of the teacher reader and (3) the Pedagogical Practice for reading in the PROEJA. This research suggests a different look at the yearnings, needs, interests, motivations, living conditions and other particularities of young and adult students who seek training in a technical course of the PROEJA.

Keywords: Teacher training; Reader formation; Pedagogical practice.

LA FORMACIÓN DEL ALUMNO LECTOR EN EL PROEJA: INTERFACES CON LA FORMACIÓN, EXPERIENCIA Y PRÁCTICA DOCENTE

RESUMEN

Este artículo busca discutir los desafíos para la formación del alumno lector en el Programa de Educación de Jóvenes y Adultos (PROEJA), considerando las interfaces entre la formación docente, la experiencia del profesor en esa modalidad de enseñanza y sus prácticas pedagógicas. Para tanto, realizamos una investigación *ex-post-facto*, por ser considerada la más apropiada en la búsqueda de la comprensión de acciones ocurridas en determinado tiempo y espacio y donde solamente compete su descripción. Utilizamos Freire (2005), Nóvoa (2016), Kleiman (2011) y Therrien (2002), entre otros, como embasamiento teórico. Considerando la coexistencia de diálogos y el tejido social constituido de forma espontánea, utilizamos la entrevista y el cuestionario, cuyas interpretaciones se pautaron en el Análisis de Contenido (AC) apoyándose en Bardin (2009). Así, investigamos las prácticas docentes ocurridas en el PROEJA de un Curso Técnico en Comercio, en el *Instituto Federal do Norte de Minas Gerais* (IFNMG), de una ciudad del interior de este estado, contando con la participación de seis profesores, siguiendo los criterios siguientes: haber trabajado en el PROEJA y conocer las propuestas de trabajo con esta modalidad de enseñanza. De este trabajo, emergieron como categorías de análisis: **(1)** la experiencia y la formación para la docencia en la EJA; **(2)** la contribución del curso de formación para la construcción del profesor lector y **(3)** la Práctica Pedagógica para la lectura en el PROEJA. Esta investigación sugiere una mirada diferenciada para los deseos, necesidades, intereses, motivaciones, condiciones de vida y otras particularidades de los discentes jóvenes y adultos que buscan una formación en un curso técnico do PROEJA.

Palabras clave: Formación de profesores; Formación del lector; Práctica pedagógica.

Introdução

A formação do aluno leitor é uma das grandes preocupações que aparecem nos discursos produzidos pela escola. Sabemos que essa formação está associada aos diversos fatores, dentre eles, o desenvolvimento da atitude leitora dos professores, o que tem se tornado um grande desafio aos cursos de formação docente.

Partindo do pressuposto que há uma íntima relação entre a prática leitora dos professores e a formação do aluno leitor, buscamos, neste artigo, discutir os desafios à formação do aluno leitor no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), considerando as interfaces entre a formação docente, a experiência do professor nessa modalidade de ensino e as suas práticas pedagógicas.

Para realização deste trabalho utilizamos uma pesquisa *ex-post-facto*, escolha justificada por ser considerada a mais apropriada na procura da compreensão de ações ocorridas em determinado tempo e espaço e onde somente compete a sua descrição. Nesse caso específico, investigamos as práticas docentes ocorridas no PROEJA de um Curso Técnico em Comércio, no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) de uma cidade do interior deste estado e as suas contribuições na formação autônoma e crítica de alunos leitores nesse programa.

A abordagem utilizada nessa pesquisa foi de natureza qualitativa, uma vez que ela “responde as questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser somente quantificado” (MINAYO, 2000, p. 21).

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram escolhidos considerando o grau de envolvimento no contexto de materialização do trabalho proposto. Nesses termos, para os critérios estabelecidos na escolha dos docentes colaboradores consideramos o trabalho

realizado anteriormente em turma do PROEJA, objeto deste estudo, e possuir conhecimento das propostas para trabalho com esta modalidade de ensino. Os professores colaboradores estavam atuando nas seguintes disciplinas: química, matemática, língua portuguesa, física, história/sociologia e geografia.

A busca de informações sobre a questão investigada suscitou o uso de instrumentos que possibilitaram a coexistência de diálogos, expressando a trama social constituída de forma espontânea, oferecendo subsídios relevantes e instigantes para a definição dos rumos da pesquisa. A partir desse nível de entendimento, como instrumentos para a coleta de dados utilizamos a **entrevista**, com o objetivo de analisar as concepções dos docentes e os diferentes pontos de vista sobre uma mesma realidade, pois essa técnica apresenta um caráter interativo e dialético, além de fazer emergir questões que não estão previamente definidas, possibilitando esclarecimentos e correções; e **o questionário**, utilizado para colher informações com os professores do curso. Segundo Günther (2003), pode ser definido questionário como técnica de investigação composto por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, entre outros fatores.

Para a análise e transcrição dos dados coletados através do questionário e da entrevista utilizamos a Análise de Conteúdo (AC) que segundo Bardin (2009, p. 41) pode ser entendida como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Conforme alertou Bardin (2009), a análise de conteúdo é dividida em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material ou descrição analítica e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, que ocorre quando as respostas são categorizadas para que os dados brutos se tornem então significativos.

Na presente pesquisa, houve a categorização das respostas dos docentes e do curso Técnico em Comércio do PROEJA/IFNMG, quando, durante a exploração dos questionários e entrevistas emergiu a tentativa, seguindo as orientações de Bardin, de compreender o sentido da comunicação escrita e oral, como um receptor normal e também buscando nas entrelinhas, através de seus “significados” e “significantes” atingir outros “significados” que se supõe estarem relacionadas às questões políticas, sociais, psicológicas e culturais que permeiam a vida de todo ser humano.

Bardin (2009) ao descrever os métodos de análise de conteúdo esclarece que estes agrupam-se em duas categorias: o método quantitativo que se baseia na frequência do aparecimento de certas características de conteúdo e o método qualitativo que tem como unidade de informação de base a presença ou ausência, semelhanças ou diferenças de uma característica. Apropriamos destas orientações e, na pesquisa realizada, foi utilizada a classificação dos temas em categorias que consistiu no agrupamento segundo semelhanças e diferenças, reagrupando, posteriormente, em função das características comuns. A esse tipo de classificação se denomina análise categorial.

Na presente pesquisa apresentamos a categorização das respostas dos docentes quando, durante a exploração dos questionários e entrevistas procuramos, seguindo as orientações de Bardin, compreender o sentido da comunicação escrita e oral, como um receptor normal e também buscando nas entrelinhas, através de seus “significados” e “significantes” atingir outros “significados” que, su-

pos, estão relacionadas às questões políticas, sociais, psicológicas e culturais que permeiam a vida de todo ser humano.

As informações e ideias mais importantes que surgiram no decorrer das respostas dadas pelos docentes foram ordenadas nas seguintes categorias de análise mapeadas de acordo com uma descrição analítica: (1) experiência e formação para a docência na EJA; (2) contribuição do curso de formação para a construção do professor leitor e (3) Prática Pedagógica para leitura no PROEJA.

Para manter o anonimato dos participantes desta pesquisa, os professores foram identificados com os códigos P1, P2, P3, P4, P5, P6. Ao interpretar os dados, que são a representação das falas, respostas, atitudes dos pesquisados, buscamos uma apreensão dos seus significados, levando em conta o contexto do qual se encontram inseridos.

Experiência e formação para a docência na EJA

Como materialidade linguística, utilizamos nesta análise os discursos dos docentes, sujeitos desta pesquisa, quando fizeram referência às formações recebidas, que são os cursos de graduação em nível superior nos quais se licenciaram. Uma vez que esta formação ocorreu em um lugar social, uma escola, e os docentes são sujeitos de aprendizagem, será levado em consideração a relação deles com a formação, a partir dos contextos onde se encontram e o sentido que atribuem, levando em consideração que esta formação foi passada por memórias discursivas distintas e interpeladas pelo jogo do poder-saber enquanto prática social. Conforme afirma Ferrarezi (2010, p. 14):

O sentido de uma palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há significações **possíveis quan-**

tos contextos possíveis (grifos nossos). No entanto nem por isso a palavra deixa de ser uma. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir.

Concebemos como contexto a temática e tudo que envolve a experiência e a formação inicial e continuada para a Educação de um modo geral e para a EJA de forma específica, onde estão inseridos os sujeitos de pesquisa, sendo que “[...] o texto que precede e sucede o próprio texto, o texto que se junta e que referencia o texto, num entrelaçar de palavras em textos que acabam formando o complexíssimo conjunto de sinais interligados que procuramos entender quando nos comunicamos” (FERRAREZI, 2010, p. 116).

Ainda conforme Ferrarezi (2010), o sentido tem forte relação com o contexto histórico e social em que os sujeitos estão inseridos, para Bueno (2006) o perfil do professor e sua experiência docente é atributo fundamental na melhoria da qualidade do ensino.

O questionário respondido pelos seis professores, foi um fator que justificou a realização desta pesquisa, quando procuramos conhecer se estes sujeitos possuíam experiência na docência e na docência em EJA, área em que ministravam aulas e se haviam cursado alguma formação para atuar na EJA, mesmo considerando, assim como afirma Cunha (2000), ser impossível fracionar a imagem do bom professor, pois vários aspectos se entrelaçam e certamente se inter-relacionam na prática pedagógica. A tabela a seguir permite-nos uma síntese dessas informações:

Tabela – Perfil dos colaboradores – Docentes do Curso Técnico em Comércio do PROEJA/IFNMG de uma cidade do interior de Minas Gerais

DOCENTE	EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA (Anos)	EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA EM EJA	ÁREA DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO EM EJA
P1	25	0	Química	Não
P2	10	4	História e Sociologia	Não
P3	17	0	Português	Não
P4	5	0	Geografia	Não
P5	13	0	Matemática	Não
P6	Sim	0	Física	Não

Fonte: Questionário respondido pelos docentes do Curso Técnico em Comércio

Dos seis docentes participantes da pesquisa somente 1 (um) informou possuir experiência anterior a EJA. A maioria declarou ter se iniciado como professor nesta modalidade de ensino no curso Técnico em Comércio do IFNMG/Campus Januária. Percebemos, assim, a necessidade de investimento na formação e capacitação continuada de professores para atuar no PROEJA para que possam, de fato, contribuir de forma mais significativa com a aprendizagem dos jovens e adultos, atendendo-os em todas as suas especificidades.

De acordo com a declaração denominada “Marco da Ação de Dacar”, que ocorreu em abril de 2000, em Dacar, no Senegal:

[...] toda criança, jovem e adulto tem direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos alunos, para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades [...] assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, à habilidade para

a vida e a programas de formação para a cidadania. (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN *apud* PROPOSTA CURRICULAR, 2002, p. 21).

Vindo ao encontro das intenções dessa proposta é possível considerar a importância da experiência do professor para trabalhar na EJA, assim como a necessidade e urgência em investimento na formação e capacitação dos docentes para atuar nesta modalidade de ensino. É importante que o ensino da EJA não copie o mesmo modelo de aula desenvolvida no ensino regular. Entendemos que a formação docente específica para atuar nesta modalidade de ensino permitirá melhor adequação das aulas às condições do aluno que participa da EJA, por se tratar de um público que requer propostas curriculares diferenciadas.

Os resultados em relação a estes questionamentos demonstraram que todos eles possuíam mais de 10 anos de experiência docente no ensino regular. Assim, levando em consideração que, de acordo com Veiga e Silva (2010), o problema da formação profissional no ensino superior perpassa pelo papel do professor nesta formação e de sua formação continuada, os docentes foram questionados sobre a sua participação em cursos para trabalhar na EJA e obtivemos como respostas.

Infelizmente não. Já havia trabalhado em programas anteriores para jovens e adultos como “Caminho para a Cidadania” e “Acertando o Passo”, em todos estes momentos confesso que senti bastante dificuldades (P1)

Não fiz nenhum curso, mas fui aprendendo a trabalhar na prática, na troca de experiência com os colegas (P2).

No discurso dos docentes há uma pluralidade de saberes que informa sua trajetória profissional e indica que a qualificação para

educar jovens e adultos tem deixado a desejar, uma vez que eles aprendem na prática e na troca de experiência com os colegas. Situação que, no entendimento de Cruz (1994, p. 115), “tendo em vista sua formação acadêmica bastante deficiente, corre o professor o risco de, nessa prática, tornar-se razoavelmente capaz de exercer o magistério de forma honesta e interessada, porém, desempenhando o papel de reprodutor do sistema social vigente”.

Curso não. Porém, como lecionava em uma instituição que só trabalhava com EJA, constantemente fazíamos trabalhos e estudos voltados para este público (P3).

Não. Mas aprendi muito com meus colegas (P4).

O aprendizado informal, aquele que acontece na observação do trabalho do colega foi a forma encontrada pelos docentes investigados para se capacitarem, como pode ser comprovado no discurso de P3 e P4.

Infelizmente não tive esta oportunidade, mas na troca de experiência com os colegas vou levando e cada dia melhorando mais minhas aulas (P5).

Não. Infelizmente, porque isso faz falta (P6)

Mardegan (2013, p. 1) conceitua aprendizado informal como aquela aprendizagem que “acontece naturalmente e envolve a busca de entendimento, conhecimento ou habilidade que acontece além dos programas de ensino formais, como cursos estruturados e treinamentos”.

Conforme Ducrot (1987) em um dito, alguns pressupostos ficam subentendidos. Estes subentendidos dizem respeito ao entendimento que pode ser dada pelo destinatário do discurso. Numa análise das respostas dos professores, a palavra “infelizmente”, conforme sublinhamos, é recorrente no discurso de muitos deles, ficando su-

bentendido que todos eles se ressentem de não terem tido a oportunidade de realizar qualquer curso que os capacitasse para atuar na EJA, o que normalmente é compensado na troca de experiências com os colegas que também não se sentem preparados para a docência direcionada especificamente aos discentes jovens e adultos.

Implicitamente, na fala desses docentes fica evidente o interesse em participar de cursos que os capacitem para promover uma aprendizagem eficiente e que possibilite o processo de inclusão dos alunos jovens e adultos.

Segundo Ferrão (2004, p. 35), “o perfil do formador abarca um conjunto de competências entre as quais são: competências pedagógicas; competências psico-social; e competências técnicas”, preocupação que parece não ter norteadado a formação acadêmica de todos os professores que atuaram nesse Curso Técnico em Comércio, pois, além da graduação em cursos de licenciatura, nenhum deles tiveram oportunidade de cursar uma complementação para atuar na modalidade EJA.

Therrien (2002) descreve que para uma docência ser eficaz o professor precisa saber articular sua experiência com as dimensões políticas e pedagógicas para que possa promover transformações na vida dos educandos. Ocorre que a formação, que tem o intuito de capacitar o professor para promover esta articulação com a EJA, na realidade, está sempre ficando à margem se for realizada uma comparação com a formação para atuar nas demais modalidades de ensino (SANTOS; VIANA, 2011).

As Diretrizes Curriculares para a EJA (BRASIL, 2000) também demonstram preocupação com a formação de professores para atuar nesta modalidade de ensino. Podemos perceber que a avaliação (regras de certificação de competências) e formação de professores, juntamente com a organização e seleção de conteúdos formam o tri-

pé das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CBE n. 01 e 5/07/2000).

O Conselho Nacional de Educação – CNE, em 2001 buscou regulamentar as normas para a reformulação dos cursos de licenciatura e daqueles voltados para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, em nível superior, o que incidiu sobre aspectos da formação de professores para esta modalidade de ensino. Dados mais recentes, referentes ao Censo Escolar 2010, demonstram que as características em relação a formação de professores para a EJA sofreu grandes mudanças na primeira década do século XXI, pois, em 2010, cerca de 80% dos professores que atuavam com jovens e adultos tinham formação em nível superior, índice bastante superior ao verificado em 2001, quando esse percentual era de 66% (INEP, 2010).

Mesmo assim, segundo Nóvoa (2001), esse contingente de professores continua a apresentar lacunas em sua formação, pois os currículos dos cursos de formação de professores não consideram as peculiaridades da EJA. A propósito deste assunto vale citar pesquisa desenvolvida por Gatti (2009), cujo objetivo foi analisar a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior, nas áreas de Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, e demonstrou que, dentre os 71 cursos de Pedagogia analisados, apenas 1,6% das disciplinas obrigatórias tratavam de conhecimentos relativos à EJA.

O estudo confirmou, também, a existência de poucos cursos superiores que habilitam educadores para atuar na Andragogia¹ uma vez que dos 1.306 cursos de Pedagogia existentes no Brasil, apenas dezesseis deles oferecem habilitação em Educação de Jovens e Adultos.

¹ Andragogia é um conceito de educação voltada para o adulto. De acordo com Knowles (1973) é a arte ou ciência de orientar adultos a aprender.

Estes dados demonstram que os professores da EJA continuam a enfrentar inúmeros desafios para se manterem atualizados e desenvolverem práticas pedagógicas eficientes, o que demanda um repensar sobre a formação técnica e política de professores para atuarem na educação de jovens e adultos.

Uma vez que as experiências dos professores podem contribuir com a dinâmica das aulas, cabe considerar que os conhecimentos necessários para a construção de novos saberes pelos educandos estão sendo construídos pelos professores da EJA/PROEJA no dia a dia de sua prática pedagógica. Sendo assim, ressentimos a falta de formação que possibilite ao professor garantir a importante relação teoria-prática, necessária e importante para o bom desempenho docente. Enfim, como bem descreve Moura (2007), torna-se necessário capacitar tecnicamente os professores para atuarem na EJA a partir da inserção nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura as disciplinas que possibilitem preparar esses professores para atuarem e refletirem sobre as especificidades e importância desta modalidade de ensino.

Para Freire (2005, p. 80), a formação do professor diz respeito ao saber fazer, uma vez que “[...] como professor preciso me mover com clareza. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro do meu próprio desempenho”.

Entendemos, assim, que os professores precisam receber uma formação que lhes permitam desenvolver uma competência que vai além do uso dos métodos e técnicas de ensino, mas que adquiram conhecimentos e habilidades que os capacitem para auxiliarem seus alunos no desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva.

Competência que foi, historicamente, deixada de lado quando se pensou na educação de jovens e adultos, conforme destaca Moura, (2007, p. 63), ao estudar a trajetória da EJA:

Nos cursos oferecidos pelas instituições formadoras, tanto em nível médio como superior, sentimos a necessidade de aprofundamentos teórico-práticos no que se refere à educação de jovens e adultos, presentes na fragilidade da formação do professor, devido a não inclusão da EJA, nos currículos das instituições, como também a dificuldade de colocar em prática os princípios políticos e pedagógicos defendido pela LDB, por falta de subsídios que deveriam ter sido adquiridos na formação inicial desse professor.

Neste contexto ao se pensar na formação do professor para atuar na Educação de Jovens e Adultos, devemos levar em consideração a necessidade constante de capacitação. “Há de se lembrar de que a preparação técnica, a ampliação do conhecimento e a atualização exigem um exercício frequente e diário por parte do educador e do sistema no qual ele está inserido” (RODRIGUES, s.d., p. 5). Sendo assim, a formação e a capacitação contínua do professor é algo indiscutível para se elevar a qualidade da educação que é ofertada aos nossos educandos.

Contribuição do curso de formação para a construção do professor leitor

A escola, de um modo geral, tem o importante papel de transmitir aos seus educandos o conhecimento a respeito da importância da leitura e é função do professor ser o mediador nesse processo de conhecimento e aprendizado. Para isso, é necessário que o professor tenha o conhecimento das teorias que explicam o ato de ler. Neste contexto, é necessário que o currículo dos cursos de formação de professores “dediquem espaços significativos a essa informação” (FOUCAMBERT, 1994, p. 10). No entanto, conforme estes docentes os cursos de licenciatura não contribuíram para a construção de um professor leitor.

Para Silva (1995, p. 109), educa-se com o exemplo; para formar alunos leitores os professores precisam ser também leitores, uma vez que “a condição básica para ensinar o aluno a ler diz respeito à capacidade de leitura do próprio professor”. Assim, o processo ensino-aprendizagem da leitura na escola demanda mudança da concepção que o professor tem sobre a leitura, bem como o papel que a mesma ocupa no projeto curricular da escola, para isso, é necessário que os professores se envolvam com a leitura enquanto objeto de conhecimento (SOLÉ, 1998). A partir das respostas de alguns dos docentes investigados e que são transcritas a seguir, foi possível identificar que no curso de formação de professores eles liam por exigência específica de domínio do conteúdo de cada disciplina do curso de graduação para fazer as avaliações, ou seja, tinham como objetivo a memorização do conteúdo.

Na faculdade eu lia para fazer as provas, afinal tinha que dominar o conteúdo, demonstrar o conhecimento nas avaliações para ser aprovado no final do período (P1).

O Curso de Licenciatura por si só, já nos obriga a ler muito, tanto por conta da parte específica, mas muito mais por conta da parte pedagógica. Qualquer professor, de qualquer disciplina, precisa que seu aluno consiga ler para que consiga aprender, para conseguir interpretar e se posicionar diante de um texto (P3).

Os professores sempre falavam sobre a importância de ler muito para conseguirmos dominar o conteúdo que iríamos trabalhar em sala de aula quando nos formássemos. Exigiam assim que lêssemos os conteúdos trabalhados em sala de aula, propunham discussão dos mesmos para que pudéssemos aprender e demonstrar este conhecimento nas avaliações e em nossas falas durante os momentos de discussão coletiva dos temas (P5).

Ao analisar as respostas dos docentes P1, P3 e P5, fica evidenciado que no curso de formação de professores houve o destaque

do caráter obrigatório da leitura voltada sempre para a realização de atividades avaliativas e/ou específica para a disciplina ministrada por cada docente, inibindo ou limitando as possibilidades de realizar leitura de forma prazerosa, pois era proposta, quase sempre, a leitura de textos. Isso, no entendimento de Silva (1995, p. 104),

[...] Ao invés de estimular a reflexão e a busca de conhecimentos, de promover o prazer e desenvolver a criticidade, o ensino da leitura é regido por pretexto altamente questionáveis, congelando ou mesmo aniquilando o potencial de atribuição de significado à palavra escrita, que os alunos trazem para a situação de aprendizagem escolar.

Surge um complemento, para um dos docentes, que reforça a opinião de que o curso de licenciatura não contribuiu para a formação de professores leitores e complementa que “o curso de graduação deve trazer essa discussão sobre a importância da leitura em todos os seus eixos formadores. Assim cada eixo poderia se dedicar às formas de linguagens que mais lhe são características” (P2).

Nas respostas de dois docentes participantes podemos notar que eles encontram dificuldades para trabalhar leitura com os alunos jovens e adultos e admitem que estas dificuldades estão relacionadas com a falta de preparo dos próprios professores e que a formação continuada seria primordial para um bom trabalho na EJA, como possível ver abaixo:

As Secretarias Estaduais de Educação e o próprio MEC deveriam se preocupar em oferecer um programa de formação e orientação que nos capacite para trabalhar com os alunos da EJA e que dê sustentação ao processo de aquisição da leitura e escrita por esses alunos que apresentam grandes dificuldades para aprender a ler de forma fluente e com capacidade crítica (P4).

Durante todo o tempo que atuo na educação regular e na EJA, nunca tive conhecimento de cursos de formação continuada que possibilitasse conhecimento para a alfabetização de adultos. Até mesmo para atuar na escola regular nunca tive conhecimento de cursos que incentivasse e ensinasse usar a leitura como estratégia de ensino da disciplina que ministro que é a Física (P6).

Este discurso encontra sustentação em Silva e Reis (2011) que apontam a necessidade de repensar a formação dos professores para que possam atender a diversidade dos alunos e para romper com a Pedagogia Tradicional. Propõem para isso que essa mudança comece a se efetivar a partir da formação inicial do professor, visando assim “eliminar os vestígios de uma formação tradicional, que tem em sua essência princípios baseados na homogeneidade, na qual o professor vê seu aluno como alguém sem uma identidade, fazendo assim, com que suas práticas atendam às demandas de cada um” (SILVA; REIS, 2011, p. 6).

Esta opinião é também pactuada por Solé (1998) para quem a aprendizagem da leitura se dá a partir do contato com diversos tipos de textos sociais necessários e utilizados no cotidiano e não com caráter meramente didático como, segundo declararam os professores participantes deste estudo, aconteceu nos cursos de licenciatura que frequentaram.

Prática pedagógica para a leitura no PROEJA

De acordo com Kleiman (2011), a leitura é um processo no qual ocorre o encontro do locutor com o interlocutor através do texto; processo que se encontra sempre mediado pelos contextos linguístico, textual, pragmático-discursivo e que decorre de uma concepção mais ampla de linguagem como interação entre sujeitos em socieda-

de, também denominada sociointeracionista. Tendo como base estes pressupostos, procuramos compreender como ocorreu a prática da leitura no curso Técnico em Comércio do PROEJA/IFNMG, numa cidade do interior de Minas Gerais.

Os docentes participantes da pesquisa foram questionados sobre a quem, segundo suas opiniões, caberia a responsabilidade de trabalhar a leitura com os alunos. Uma análise das respostas dos docentes para este questionamento demonstra que somente um dos professores considerou que o ensino da leitura é de obrigação dos professores de português, justificando que “muitas disciplinas não disponibilizam de carga horária muito grande para desenvolver este trabalho. A minha, por exemplo, são apenas 2 horas/aula, outras têm apenas 1 hora/aula semanal” (P6).

Opinião que vai contra o proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997, p. 6) quando orienta ser necessário que os professores às vezes se desprendam da leitura do conteúdo específico de suas disciplinas e que “considerando a multiplicidade de conhecimentos em jogo nas diferentes situações, pode tomar decisões a respeito de suas intervenções e da maneira como tratará os temas, de forma a propiciar aos alunos uma abordagem mais significativa e contextualizada”.

Os outros cinco docentes cientes das dificuldades de leitura e interpretação de textos por parte dos alunos do curso Técnico em Comércio do PROEJA/IFNMG – Campus Januária consideraram ser de responsabilidade de todos os docentes o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Entretanto, como pode ser observado nas respostas transcritas a seguir, os docentes investigados se ressentiram da falta de tempo para vencer o conteúdo a ser ministrado e investir em um trabalho de leitura que possibilitasse aos alunos uma prática de leitura mais significativa e que não se limitasse a

simples transmissão de conhecimento do conteúdo que trabalham em sala de aula.

O professor deve ter ciência de que o ensino vai além da sua disciplina específica, pois inclui a formação do cidadão. Mesmo pensamento dos docentes do Curso Técnico em Comércio que reconhecem ser de todos eles o dever de investir no desenvolvimento da habilidade de leitura com seus alunos.

Todos nós somos responsáveis por ajudar o aluno a ler de forma fluente, mas nem sempre temos tempo para essa importante ação (P1).

A responsabilidade é de todos os docentes, mas falta tempo para isso (P2).

Todos os professores têm a obrigação de investir na aprendizagem da leitura, pois só quem tem uma leitura fluente consegue interpretar os textos e isso auxilia na aprendizagem de qualquer conteúdo trabalhado em qualquer disciplina (P3).

É de todos os professores e dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (P4).

Na fala do docente P5 encontra-se implícita a questão da dificuldade e falta de preparo didático-pedagógico dos que não são professores da disciplina Língua Portuguesa para trabalhar a leitura, assim como seu compromisso em assumir a tarefa de ensino da leitura, que considera ser de todos, mas que deveria ser melhor implementada nos anos iniciais do ensino fundamental, durante o processo de alfabetização.

A leitura é algo que deve ser começado muito cedo (desde a infância), sendo assim, cabe aos pais ou cuidadores começarem este processo, sendo seguido dos professores, mas de um modo particular o investimento maior deve ser dos de português, porque os demais têm dificuldades por causa da carga horária que é pequena (P5).

As respostas dos professores estão em consonância com as orientações do Parâmetros Curriculares Nacionais que atribuem a todos os docentes a tarefa de despertar e estimular no aluno o desejo e o gosto pela leitura, o que pode ser realizado a partir do desenvolvimento de trabalhos de diversas formas e a partir do uso de diversas estratégias e tendo o professor como parceiro, pois só assim ele conseguirá que os mesmos percebam a importância da leitura na sua vida. Neste contexto:

Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura -, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a –aprender fazendo. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente (BRASIL, 1997, p. 58).

O ato da leitura, conforme declaração dos professores, é muito importante, pois faz parte de um processo ensino-aprendizagem que objetiva a interação dos alunos com informações significativas que poderão auxiliá-los no entendimento e servir como apoio para sua vivência escolar e social e, portanto, deve estar associada:

A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalhos, ciências, técnicas, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões necessárias ao efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2006, p. 28).

Cinco dos seis professores declararam ter consciência da importância da leitura no mundo competitivo atual para a formação e exercício da cidadania e visando promover a formação integral dos alunos do PROEJA consideram que o desempenho da competência leitora deve ser priorizado em suas aulas. No dizer destes professores, o exercício da leitura pode ser considerado como um ato social, imprescindível para que o aluno possa interagir com as pessoas e o mundo a sua volta.

O mundo atual exige a formação de um cidadão crítico, reflexivo e atuante politicamente em defesa de seus direitos. Por isso a leitura dos diversos gêneros textuais é fundamental para a formação desse cidadão antenado com o seu tempo (P1).

Acho que sim, a leitura deve ser preocupação e prioridade dos professores de todas as disciplinas, pois certamente irá facilitar o entendimento dos temas trabalhados (P2)

O discurso dos docentes P4, P3 e P5, parecem ter como base o pensamento de Kleiman (2011) e Solé (1998) para quem a competência leitora é um importante recurso que possibilita ao aluno a participar ativamente dos acontecimentos que ocorrem a sua volta e eles declaram se preocupar em proporcionar o exercício da leitura com este objetivo.

[...] com a leitura o cidadão torna-se mais crítico e mais preparado para enfrentar os problemas da sociedade (P4).

Considero a leitura como uma base para que o aluno consiga decifrar o mundo em que vive. Sendo assim, a minha preocupação não se resume somente na decifração dos códigos escritos, mas que o aluno consiga, a partir da leitura de mundo que ele já traz quando chega na escola fazer também e principalmente uma interpretação mais crítica dos códigos escritos (P3).

Sim, busco sempre utilizar os textos em minhas aulas, mesmo sendo os textos didáticos, pois a leitura possibilita, além da aprendizagem do conteúdo, a oportunidade do aluno se posicionar diante do que ler (P5).

Privados do direito à educação escolar por muito tempo, por fazerem parte do contingente da população brasileira da qual só se exigia a força física para a execução de tarefas que tinham como intenção aumentar o domínio econômico e o predomínio cultural da classe mais abastada e socialmente dominante, o trabalhador, normalmente aluno da EJA, ainda sofre as implicações da formação de uma sociedade que continua, de acordo Moura (1999, p. 69) dificultando o acesso em participação cultural e educacional de parte da população.

Neste estudo o baixo nível socioeconômico, o cansaço, o desinteresse, a infrequência dos alunos, aliado à falta de suporte institucional foram fatores que apareceram como grandes dificultadores do trabalho do professor no PROEJA.

Levando em consideração estas observações de Moura (1999) foi possível observar que o aluno no contexto do PROEJA/IFNMG Campus Januária, apresenta uma realidade diferente da apresentada pela modalidade regular de ensino, e mais, possui características diferentes, o que acaba interferindo no desempenho escolar, demandando dos profissionais desta modalidade de ensino que se encontram inseridos nesta situação atípica, uma urgente transformação no sentido de aprimorar as metodologias, e adaptar o currículo para resultar em uma melhor qualidade da educação oferecida aos jovens e adultos.

Situação que, conforme Carrano (2008), provoca um clima de espanto e perplexidade, nos professores, haja vista o desconhecimento dos espaços e culturas destes alunos. Em alguns casos, os

docentes “sentem certo incômodo revelado perante sujeitos que emitem sinais pouco compreensíveis e parecem habitar mundos culturais entendidos, como social e culturalmente pouco produtivos para a escolaridade” (CARRANO, 2008 p. 103). De acordo com os professores participantes deste estudo esse desconhecimento dificulta que eles invistam em processos de ensino de leitura no curso Técnico em Comércio do PROEJA/IFNMG, pois, conforme declaração de um deles: “mal consigo trabalhar o conteúdo da minha disciplina já que os alunos apresentam grandes dificuldades para entender a matéria trabalhada” (P6).

Atitude que vai contra as colocações de Vasconcellos (2000), para quem “a tarefa fundamental do professor não é cumprir o programa, mas ajudar o educando a desenvolver-se e compreender a realidade, sendo o programa um meio para isto e não um fim em si mesmo”.

Compreendendo como um dos objetivos do PROEJA a formação leitora de forma crítica e autônoma, os professores definem este tipo de leitor como “aquele que tem a capacidade de compreender a ideia que está sendo transmitida no texto, seja para discordar, concordar ou simplesmente refletir acerca dela” (P3) ou como “o leitor que tem a capacidade de ler, interpretar, criticar e tomar decisões a partir da leitura de um texto” (P5).

Tanto no discurso quanto na prática pedagógica foi possível detectar em dois docentes investigados a existência de uma relação significativa entre a leitura e a aprendizagem, mas com prioridade para atividades de formação para a cidadania, como demonstrado na resposta de alguns deles:

[...] além de permitir a aprendizagem do conteúdo, considero que o trabalho com a leitura proporciona aos alunos a formação para a cidadania, pois os textos dos livros que trabalhamos sempre têm

alguma mensagem que serve para eles usarem no seu dia, seja no trabalho ou na sua vida social (P4).

[...] um cidadão, inserido em uma sociedade, deve exercer os seus direitos e deveres, deve participar dos processos decisórios do país, e, para isso, é importante a leitura, leitura de símbolos, códigos, placas informativas, textos, enfim, de algum tipo de leitura. E nós professores devemos nos preocupar em proporcionar aos alunos a aprendizagem da leitura dos diversos símbolos existentes (P6).

Para os seis professores que participaram deste estudo, o ensino da leitura não é algo que deveria ser priorizado no planejamento das aulas, mas todos afirmaram a necessidade de realizar um trabalho com o objetivo de ensinar a ler. As colocações de um dos professores do curso Técnico em Comércio do PROEJA/IFNMG Campus Januária ilustra a opinião geral dos participantes do estudo: “cada disciplina trata de um assunto que depende de um tipo de leitura, porém, eu não posso dizer que o ensino da leitura deva ser priorizado no planejamento das aulas porque nem toda disciplina tem um tempo disponível para este fim” (P6).

Com relação à presença do trabalho com a leitura no planejamento da escola, segundo todos os docentes entrevistados, este trabalho está determinado como uma das estratégias de ensino do curso Técnico em Comércio do PROEJA/IFNMG, principalmente por proporcionar a formação completa dos alunos e o equilíbrio emocional dos mesmos e que tem como objetivo tanto o desenvolvimento da capacidade de decodificar códigos como de escrever e que para isso, utilizam os textos didáticos. Os recortes de jornais e revistas também foram citados como sendo utilizados “às vezes” pelos professores.

Segundo P2, “o trabalho com leitura é determinada na grade curricular do curso Técnico em Comércio e tem como um de seus objetivos atingir o equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e

crítico do aluno”. O trabalho com a leitura, mais especificamente a literatura é lembrado por Abramovich (1989, p. 18) como de inegável importância “quando se pensa na formação completa do ser humano, num processo que busque o equilíbrio entre o desenvolvimento da inteligência e da afetividade, entre a razão e a emoção, entre o utilitário e o estético”.

Os professores se referiram à *atitude dos alunos quando leem ou escutam a leitura, considerando que quando propunham este tipo de atividade percebiam que eles ficavam mais concentrados, e desenvolviam atitudes como saber ouvir e interferir na hora apropriada, aspectos importantes quando se refere à socialização dos indivíduos, proporcionando “uma melhor e mais concreta aprendizagem e uma maior reflexão sobre a realidade em que viviam (P1). Opinião que deixa evidenciar que o ensino através da leitura possibilita não só o desenvolvimento da linguagem, mas conhecimentos que auxiliam na resolução de problemas e conflitos sociais, familiares, psicológicos, profissionais e que beneficiam o indivíduo e a sociedade e que faz com que como escreveram Nunes et al (2012) na sociedade atual, a leitura se torne imprescindível para o ingresso no mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. É uma prática cultural diretamente ligada à escolaridade, capacidade de incentivo à formação e ao aperfeiçoamento de leitores.*

No entendimento de Solé (1998, p. 72) formar leitores consiste em capacitar quem lê para “interrogar-se sobre sua compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes”, ou seja, capacitar os alunos para fazer uso do que lê para enfrentar os desafios de sua vida social e profissional. Desafio que deve ser enfrentado pelos professores a partir da im-

plementação de atividades que capacitem os alunos para que, como destaca Kleiman(2011), consigam buscar e selecionar informações que possibilitem aos alunos o entendimento do texto lido, a partir de seu conhecimento de mundo, ou da ativação do conhecimento prévio sobre o assunto. Postura que poderá resultar em um ensino de leitura produtivo que contribuirá para o entendimento do que é lido, ou seja, para a capacitação de leitores proficientes e que motivará os alunos a querer ler cada vez mais.

Considerações finais

O exame da teoria sobre a concepção e trajetória do PROEJA, a atuação docente e a prática leitora na EJA/PROEJA demonstrou que o PROEJA é uma política pública de inclusão social que surgiu como uma proposta de integração profissional ao ensino médio e buscando a superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual, pois além da formação geral se dá a preparação para o trabalho.

Com relação aos professores para atuarem no PROEJA, apesar do esforço dos governos para superar a necessidade de formação de docentes para atender, especificamente, ao ensino de jovens e adultos, este ainda é um dos pontos mais importantes e críticos relacionados a expansão e qualidade do processo ensino-aprendizagem na EJA.

Os resultados aqui apresentados são relevantes não só para o IFNMG, mas para promover melhoria do ensino na EJA, direcionando um olhar diferenciado para anseios, necessidades, interesses, motivações, condições de vida e outras particularidades dos discentes jovens e adultos que buscam formação em um curso técnico do PROEJA e servindo como documento para pesquisas posteriores.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**. São Paulo, Scipione, 1989

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2009. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/alasiasantos/analise-de-conteudo-laurence-bardin>. Acesso em 11.Jan.2016.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 e 42 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 18 abril 1997.

_____. **Resolução CNE/CEB nº1/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: alunos e alunas do EJA**. Brasília, DF: SECAD, (2006a) e (2006b).

BUENO, Belmira Oliveira. Viver a Profissão Pensar a Formação: Contribuições dos Estudos com Histórias de Vida de Professores. In: PIOTTO, Débora Cristina. (Org). Anais da 3ª semana da educação: **A Profissão Docente em Debate**. Ribeirão Preto/ SP: Legis Summa. 2006. p. 96.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: CANDAU, Vera M.; MOREIRA, Antonio F. (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.182-211.

CRUZ, R. M. R. Limites e possibilidades das tecnologias digitais na educação de jovens e adultos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, out. 1994, Caxambu. **Trabalhos apresentados...** Caxambu: ANPED, 1994. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-5049--Int.pdf>. Acesso em: 12 maio 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN apud PROPOSTA CURRICULAR, 2002.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1987.
FERRÃO, Luís Barata. **Formação Pedagógica de Formadores**. 4 Ed. Lisboa: Porto Editora, 2004.

FERRAREZI, J. C. **Introdução à Semântica de Contextos e Cenários: de la langue à la vie**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 157p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário**. Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais. N. 1. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 2003.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes, 9ª ed., 2011.

MARDEGAN, Flávia. **Aprendizagem informal: como os indivíduos aprendem em seus locais de trabalho?** Postado em

2013. Disponível em: <http://www.abd.org.br/abd/f01/docs/artigos/2013/260313/aprendizagem-informal.pdf>> Acesso em: 2 maio 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2000.

MOURA. T. de M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MOURA. T. de M. **A Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos**/ Dilemas Atuais. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

NÓVOA, Antonio. **Professor se Forma na Escola**. Postado em 2001. <http://novaescola.abril.uol.com.br/ed/142-mai01/fala_mestre.htm>. Disponível em 13 maio 2016.

RODRIGUES, Neidson. **A Escola necessária para os tempos modernos**.S.d. Disponível em: <http://docs.google.com/viewer>. Acesso em: 20 dez. 2016.

SANTOS, Arlete Ramos; VIANA, Dimir. Educação de Jovens e Adultos: Uma Análise das Políticas Públicas (1998 a 2008). In: SOARES, Leôncio. (org). **Educação de Jovens e Adultos/ O que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica. 2011, p.275 (coleção estudos em EJA).

SILVA, Maurício da.**Repensando a Leitura na Escola – Um Outro Mosaico**. Niterói, RJ: EDUFF/Diadorim, 1995.

SILVA, L. R. S.; REIS, M. B. F. Educação Inclusiva: O Desafio da Formação de Professores. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas**, v. 3, n.1, mar. 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

THERRIEN, Jacques. O Saber do Trabalho docente e a Formação do Professor. In: NETO, Alexandre Shigunov (Org). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p.192.

VEIGA, I. P. A. e SILVA, E. F. da. (org.) **A Escola Mudou. Que Mude a Formação de Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

Recebido: 31/10/2018

Aceito: 12/02/2019

MULTICULTURALISMO NO ENSINO SUPERIOR: O OLHAR DOCENTE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE MÚSICA

RENAN SANTIAGO DE SOUSA

Doutorando em Educação pela Universidade Feral do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela mesma instituição. Licenciado em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música-Centro Universitário e licenciando em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Professor de Música na educação básica. E-mail: holy_renan@yahoo.com.br – <https://orcid.org/0000-0003-2315-2077>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar como questões de interesse do multiculturalismo, como raça, etnia, gênero, sexualidade, religiosidade e identidade musical perpassam os discursos de docentes de três cursos de Licenciatura em Música de três Instituições de Ensino Superior da cidade do Rio de Janeiro, a saber, o CBM-CEU, a UNIRIO e a UFRJ. Para tal, foram feitas entrevistas semiestruturadas com 09 docentes das instituições citadas: três com docentes de disciplinas ligadas ao ensino de didática da Música, três voltadas à formação do musicista e três classificadas como disciplinas detentoras de potenciais multiculturais. Pôde-se concluir que a temática das diferenças culturais tem perpassado no currículo de tais instituições e travado embates com o conservadorismo que é característico das faculdades de Música. Porém, o trato das diferenças, quando abordado, ocorre, muitas vezes, somente no âmbito das diferenças de musicalidade, havendo ainda pouco espaço para discussões gerais de tópicos como raça, etnia, sexualidade, gênero, religiosidade etc., por várias questões discutidas durante o texto.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Educação Musical. Formação de Professores.

MULTICULTURALISM IN HIGHER EDUCATION: THE PROFESSOR SIGHT AT THE FORMATION OF MUSIC TEACHERS

ABSTRACT

This article aims to analyze how issues of interest in multiculturalism such as race, ethnicity, gender, sexuality, religiosity and musical identity permeate the teaching

discourses of three Music Licensing courses of three Higher Education Institutions in the city of Rio de Janeiro, namely: CBM-CEU, UNIRIO and UFRJ. For that, semi-structured interviews were carried out with 09 teachers from the above mentioned institutions: three with teachers of disciplines linked to the teaching of Music didactics, three focused on the musician's fortification and three classified as disciplines with multicultural potentials. It could be concluded that the theme of cultural differences have permeated the curriculum of such institutions and clashed with the conservatism that is characteristic of the faculties of Music. However, the treatment of differences, when approached, often occurs only within the scope of differences in musicality, and there is still little space for general discussion of topics such as race, ethnicity, sexuality, gender, religiosity etc. for several issues discussed during the text.

Keywords: Multiculturalism. Music Education. Teacher Education.

MULTICULTURALISMO EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: EL MIRAR DEL PROFESORADO SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES(AS) DE MÚSICA

RESUMEN

Esta ponencia tiene como objetivo analizar como cuestiones de interés del multiculturalismo, como raza, etnia, género, sexualidad, religiosidad e identidad musical están presentes en los discursos de docentes de tres cursos de Licenciatura en Música de tres Instituciones de Enseñanza Superior de la ciudad de Río de Janeiro, a saber, el CBM-CEU, la UNIRIO y la UFRJ. Para esto, se realizaron entrevistas semiestructuradas con 9 docentes de las instituciones citadas: tres con docentes de disciplinas ligadas a la enseñanza de didáctica de la Música, tres dirigidas a la formación del musicista y tres clasificadas como disciplinas detentoras de potenciales multiculturales. Se pudo concluir que la temática de las diferencias culturales han pasado en el currículo de tales instituciones y hecho embates con el tradicionalismo que es característico de las facultades de Música. Sin embargo, el trato de las diferencias, cuando abordado, ocurre, muchas veces, sólo en el ámbito de las diferencias de musicalidad, habiendo todavía poco espacio para discusiones generales de tópicos como raza, etnia, sexualidad, género, religiosidad, etc., por muchas cuestiones discutidas durante el texto.

Palabras-clave: Multiculturalismo. Educación Musical. Formación de Profesores.

Introdução: música na escola e a emergente necessidade de uma educação multicultural

Em 2008, teve-se o advento da Lei 11.769¹, que impôs como obrigatório o conteúdo “Música” nos currículos escolares da educação infantil ao ensino médio, nos âmbitos das redes pública e privada de ensino (SOBREIRA, 2012; PENNA, 2012; SANTOS, 2012). Dentro desse contexto, diversas pesquisas na área de Música e Educação foram feitas a fim de se entender os diferentes aspectos que são reflexos da promulgação da Lei em questão.

A análise dos artigos que tratam diretamente sobre a Lei trata- da publicados em revistas científicas brasileiras especializadas Música e/ou qualificadas no estrato mais alto da avaliação da CAPES² na área de Artes aponta para algumas categorias tais como: a efetividade do cumprimento da Lei (REQUIÃO, 2013; WOLFFENBÜTTEL; ERTEL; SOUZA, 2016), os processos da sua implementação (LE MOS, 2010; SOUZA *et al.*, 2010; SOBREIRA, 2010, 2012; PENNA, 2013; QUEIROZ, 2012); as necessidades da Música na educação básica (COUTO; SANTOS, 2009); os saberes e conhecimentos utilizados no currículo da disciplinas em questão (PENNA, 2012; SANTOS, 2012), a formação do(a) pedagogo(a) para lecionar Música (FURQUIM; BELLOCHIO, 2010; CUNHA *et al.*, 2009) e a formação do(a) professor(a) especialista em Música (ALVARENGA; MAZZOTI, 2011; JUNIOR, 2015; SANTIAGO; IVENICKI, 2016a).

Nessa perspectiva, o presente artigo busca contribuir com a citada discussão, focando-se no tema da formação de professores (as) especialistas por meio dos cursos de Licenciaturas em Música,

¹ Vale ressaltar que a Lei 11.769/2008 foi modificada em 2016 pela 13.278/2016, passando a incluir também as Artes Visuais, a Dança e o Teatro.

² Revista da ABEM, Revista Opus, Revista Música Hodie e Revista Educação e Realidade.

com ênfase na questão do tratamento dado por estes as diferenças culturais presentes nas dinâmicas do processo de ensino e aprendizagem das salas de aula da educação básica.

Tal assunto se faz necessário, pois se argumenta que a escola é um local considerado plural por ser frequentado por diversos grupos socioculturais e tal pluralidade, que deveria em um primeiro vislumbre se constituir em um aspecto inteiramente positivo, pode acarretar fenômenos negativos, tais como racismos, sexismos, machismos, xenofobias, intolerâncias religiosas, *bullyings* etc., não pela pluralidade em si, mas pelas relações de poder e disputas políticas que são oriundas dos embates entre diferentes grupos sociais (CANEN; MOREIRA, 2001; CANEN *et al.*, 2001; CANEN; ANDRADE, 2005).

Portanto, se argumenta que a Lei 11.769/2008, ao facilitar a entrada da Música no cotidiano escolar, também tensiona a área da educação (musical) a tecer reflexões sobre como ensinar Música de forma tal com que as diferenças culturais sejam respeitadas e que os diversos tipos de preconceitos e discriminações sejam desestimulados por meio de uma educação musical pós-moderna. Nessa perspectiva, apresenta-se o multiculturalismo como um ideário propício à realização de tal intento (PENNA, 2005, 2006; LAZZARIN, 2006, 2008; SANTIAGO; IVENICKI, 2016a).

De forma simplória, pode-se conceituar multiculturalismo como uma resposta às questões que emergem dos choques e entrelaços culturais na sociedade contemporânea (SANTIAGO; IVENICKI, 2016b). Tal ideário se constitui, portanto, em um conjunto de ideias e ações que buscam reconhecer, celebrar e valorizar as diferenças, reconhecendo culturas marginalizadas e estereotipadas, buscando incorporá-las no cotidiano escolar sem deixar de denunciar as relações de poder que originam os preconceitos e discriminações (CANEN *apud* BATISTA *et al.*, 2013). Nessa perspectiva, o pre-

sente trabalho tem como objetivo analisar como temas de interesse do multiculturalismo como raça, gênero, sexualidade, religiosidade e identidade musical estão presentes na formação de professores (as) de Música, sob o olhar do(a) professor(a) formador(a).

A fim de se realizar uma análise mais focada, a pesquisa delimitou-se na cidade do Rio de Janeiro. Tal região foi eleita por, após a Lei tratada no texto, promulgar um número significativo de concursos públicos com vagas para professores(as) de Música (SANTIAGO, 2017; FIGUEIREDO; MEURER, 2016), o que parece apontar que, em tal cidade, a Música tem passado por um processo de disciplinarização³ nas escolas públicas – ou seja, a tal área do saber tem se tornado uma disciplina escolar e não um mero conteúdo curricular, como aponta a Lei – e o perfil do(a) docente que tem ministrado tais aulas é de uma pessoa formada em uma licenciatura específica.

Seguindo tal raciocínio, justifica-se a importância de se analisar a formação oferecida pelas Licenciaturas em Música na cidade supracitada, visto que elas têm exercido um papel central na formação de professores (as) que atuam ou irão atuar nas salas de aula da educação básica.

Desse modo, a pesquisa se deu em três instituições que oferecem o curso de Licenciatura em Música na cidade do Rio de Janeiro: o Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário (CBM-CEU), o Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (IVL/CLA/UNIRIO) e a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EM/UFRJ). Tais instituições foram eleitas por serem as mais tradicionais na cidade citada, sendo amplamente reconhecida pela excelência no

³ Tal processo é decorrente da realidade gerada pela Lei 11.769/2008 cujo conteúdo dissertava somente sobre o ensino do conteúdo “Música”. Não se pretende afirmar que tal disciplinarização vai continuar ocorrendo após a Lei 13.278/2016, que inclui mais três linguagens artísticas.

ensino e por contribuírem maciçamente com a formação de professores(as) de Música na cidade em questão.

Para se coletar os dados, foi utilizada a metodologia de entrevistas semiestruturadas (BONI; QUARESMA, 2005) com um total de nove docentes, três de cada instituição. Em suma, pretendeu-se entender e categorizar os discursos docentes sobre a atuação das Licenciaturas em Música na cidade do Rio de Janeiro no que se refere à formação de professores (as) de Música para atuarem com as diferenças culturais presente nas salas de aula da educação básica. Tal discussão se iniciará a partir do próximo subtópico, apresentando, inicialmente, o roteiro de perguntas utilizado.

Entrevistas: metodologia e roteiro

Para se escolher os (as) docentes que seriam entrevistados (as), optou-se por focar a pesquisa em três disciplinas: uma voltada para o “ensinar a ensinar” Música, outra voltada para a formação do músico e uma terceira classificada como “detentora de potenciais multiculturais”, ou seja, que tivesse potencial para, direta ou indiretamente, tratar de temas de interesse do multiculturalismo, como raça, etnia, sexualidade, gênero etc. (CANEN *et al.*, 2001).

Nessa perspectiva, foram escolhidas as disciplinas de *Didática da Música* (conhecida como Processos de Musicalização na UNIRIO), *Percepção Musical* e mais três disciplinas classificadas como detentoras de potenciais multiculturais: *História da Cultura Afro-brasileira e Indígena*, oferecida pelo CBM-CEU; *Introdução às Músicas do Mundo*, oferecida pela UFRJ e *História da Música Popular Brasileira*, oferecida pela UNIRIO.

As entrevistas foram feitas entre o período de 27/07/2016 e 03/11/2016 em locais variados, dependendo da disponibilidade

dos (as) entrevistados (as): nas próprias universidades, em uma lanchonete, em um evento de divulgação científica ou na residência de uma das entrevistadas. Todas as entrevistas foram gravadas com o auxílio de um notebook e de um celular, sendo totalizadas 7 horas, 18 minutos e 11 segundos de gravação. É muito importante ressaltar que, antes da gravação das entrevistas, os(as) entrevistados(as) foram informados(as) que seus nomes seriam guardados em sigilo, a fim de que eles(as) pudessem externar suas opiniões sem temer quaisquer prejuízos, e para tal, eles(as) poderiam escolher um pseudônimo para a identificação no texto da pesquisa. A seguir, tem-se o roteiro das entrevistas:

A primeira pergunta – *Em que medida a disciplina que ministra influencia (ou influenciará) na prática docente do licenciando em Música que atua (ou atuará) na educação básica?* – buscava auxiliar na compreensão de como os(as) docentes enxergam a importância da suas disciplinas na formação do(a) professor(a) de Música.

A segunda pergunta – *Em sua opinião, quais são as capacidades e saberes principais a serem desenvolvidas na formação inicial do(a) professor de Música?* – foi feita, na perspectiva de conhecer as principais capacidades que os(as) professores(as) julgam necessários à profissão de docente de Música. Parte-se do pressuposto de que tais capacidades citadas pelos(as) docentes são aquelas que eles(as) buscam gerar em seu alunado.

Caso a sensibilidade às diferenças culturais – ou algo semelhante – não fosse citada na resposta anterior, seria feita a terceira pergunta – *Em que medida a sensibilização sobre a diversidade existente nas salas de aula do ensino básico é um aspecto importante da formação do(a) professor(a) de Música?*

Na quarta questão – *Como estes aspectos poderiam ser trabalhados em uma disciplina como a que o(a) senhor(a) leciona?* – bus-

cava-se compreender de que maneira os(as) professores(as) viam a possibilidade de trabalhar questões de interesse do multiculturalismo em suas disciplinas e como lidavam com tal questão na durante a prática docente.

A quinta questão – *O(A) senhor(a) acredita que os ritmos que são, em geral, preferidos pelos jovens em idade escolar no município do Rio de Janeiro – como o funk, o pagode, o hip hop, o rock etc. – devem ser usados pelo(a) professor(a) de Música da educação básica? Tais ritmos encontram espaço na instituição onde o(a) senhor(a) leciona?* – foi cunhada tendo como referência a pesquisa de Migon (2015) que, entre outros aspectos, analisou a preferência musical de discentes de uma escola pública do Rio de Janeiro, local onde também se delimita a presente pesquisa; e Penna (2012), que escreve sobre a importância da Educação Musical multicultural valorizar a musicalidade que os(as) discentes apresentam em suas vidas extraescolares, decidiu-se também arguir os(as) docentes formadores(as), a fim de analisar seus discursos sobre o tema.

A sexta pergunta – *Na sociedade em geral, muitas vezes ocorre uma hierarquização entre música “erudita” e “popular”. Em que medida essa hierarquização se faz presente em sua instituição? Caso ela exista, o(a) senhor(a) acredita que tal hierarquização influencia na formação dos professores de Música?* – teve como objetivo verificar se os(as) professores(as) entrevistados percebem algum tipo de hierarquização de musicalidades na academia, visto que autores como Penna (2012) e Santiago e Monti (2014, 2016) afirmam que um ensino que prioriza a música “erudita” em detrimento da “popular” tende a desvalorizar um ensino multicultural.

A pergunta de número sete – *De que forma a disciplina de Música na educação básica poderia contribuir para que os educandos percebam a diversidade como algo positivo?* – visava compreender

se os(as) docentes também viam a sensibilização às diferenças culturais como um possível objetivo da disciplina de Música quando ministrada na Educação Básica.

Já a oitava pergunta – *Em que medida o(a) senhor(a) acredita que a formação de professores(as) da instituição que o (a) senhor(a) leciona está formando professores(as) de Música que podem evitar e/ou intervir positivamente em ocasiões de sexismos, homofobias, intolerâncias religiosas, bullyings etc.?* – visava extrapolar a questão das diferenças musicais e tratar também de outras questões, como sexualidade, gênero, raça etc.; visto que autores(as) como Canen e Moreira (2001), Santiago e Ivenicki (2016a, 2016b) e Santiago e Monti (2016) apontam que uma das características de um currículo multicultural é não apenas inserir conteúdos provenientes de diversas culturas como um mero adendo, mas também apontar e denunciar como os processos de desigualdade são cunhados, possibilitando na formação de pessoas críticas, conscientes e capazes de mudar tal realidade.

Com o objetivo de permitir que o(a) docente faça suas considerações finais, foi elaborada a nona pergunta – *Por fim, quais são as suas necessidades para atender melhor a diversidade na sua disciplina e no curso em geral?* – que também visava compreender se tal docente via outros aspectos ainda não citados como importantes para que sua instituição pudesse oferecer um ensino (ainda) mais voltado para a questão das diferenças.

Por fim, aponta-se que o material coletado foi bastante grande e, no presente artigo, se priorizará em apontar as ideias gerais e as categorias identificadas nos discursos, pois entendê-los pode possibilitar em uma melhor compreensão das dinâmicas das licenciaturas e sobre como as questões multiculturais estão presentes nelas. As falas dos(as) professores(as) que remetem a tais ideias gerais e categorias, quando necessárias, serão apontadas por meio de notas

de rodapé. Iniciar-se-á, portanto, a análise das entrevistas dos(as) professores(as) do CBM-CEU.

O que os(as) professores(as) do CBM-CEU têm a nos dizer sobre multiculturalismo?

Os(as) docentes da instituição supracitada serão identificados como Fátima (Didática da Música), Ísis (Percepção Musical) e Lúcio (História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena), teceram discursos favoráveis à presença das questões multiculturais na formação de professores(as) de Música, apesar de concordarem que, muitas vezes, tais questões são insuficientes ou não se fazem presentes nas formações.

A professora Fátima destacou a importância do(a) professor(a) formador(a) ser um exemplo para os(as) professores(as) em formação e tal exemplo de como lecionar deveria se dar por meio do respeito ao outro⁴. Porém, aparentemente, a sensibilização às questões culturais não deveria se constituir como objetivos específicos da Música, mas se dariam de forma indireta, e viriam acopladas às discussões musicais quando o(a) professor(a) conseguisse transmitir tal respeito⁵.

A professora Ísis mostrou que temas socialmente relevantes podem ser tratados em disciplinas estritamente musicais, como Percepção Musical⁶. Levantou também a importância de se priorizar o

⁴ **Fátima:** [A Música na educação básica] pode contribuir [para sensibilizar o alunado sobre questões multiculturais], a partir do momento que você respeita o repertório, respeita pelo gosto daquele aluno, você está dizendo: “eu te respeito”.

⁵ **Fátima:** Eu tenho um discurso radical [...] que a Música “não serve para nada”. Eu detesto quando as pessoas falam “a Música é boa para disciplina, para fazer silêncio, para o vestibular, para memória, para matemática, para a coordenação motora, para a lateralidade”. Nas minhas aulas quando o aluno prepara os planos de aula nos objetivos, eu quero somente objetivos musicais.

⁶ **Ísis:** Acho que [as licenciaturas em Música] deveriam [formar professores(as) capazes de tratar das questões multiculturais em sala de aula]. Eu por exemplo, eu não perco essa oportunidade

relacionamento e a esfera afetiva entre docentes e discentes, levando em consideração não somente as diferenças culturais, mas também questões afetivas⁷.

O professor Lúcio, mostrou as dificuldades de lecionar uma disciplina de caráter inovador em um ambiente elitizado como uma faculdade de Música. Por sua atuação na militância negra, o docente focou sua fala na defesa desta identidade e apontou que existe um racismo inocente – ou seja, atitudes racistas que não são reconhecidas pelos seus agentes como tais – perpassando na esfera discente do curso de Licenciatura em Música do CBM-CEU; porém, mostrou também que uma disciplina como História da Cultura Afro-brasileira e Indígena é importante para que tal quadro possa ser revertido e para que pessoas que se identificam com a cultura negra se sintam representados no ambiente universitário⁸, o que aponta para a importância da representatividade identitária na Educação.

No que se refere à questão da representatividade apontada pelo professor, Souza (2012) afirma que as questões condizentes às relações étnico-raciais devem também estar presentes na formação de professores – inclusive a continuada –, com o propósito de formar profissionais capazes de não apenas trabalhar com conteúdos provenientes da cultura negra de forma descontextualizada, mas

de discutir esses assuntos, mesmo na disciplina de Percepção Musical, porque eu sempre trago ritmos e eu coloco minhas experiências [...]

⁷ Ísis: Hoje em dia eu acho fundamental, que é a questão da humanização dessa pessoa. Esse profissional ele tem que ser um ser humano, acima de tudo, humano, para olhar para o outro como humano. Você deve ser uma pessoa do afeto, olhar para o outro com afeto, porque existem realidades muito duras.

⁸ Lúcio: O Conservatório [Brasileiro de Música] tinha uma demanda de alunos de classes populares muito grande, então o recorte raça, apesar de ter sofrido uma resistência, conseguiu cativar um público que estava vivendo nessa zona de fronteira [...] Muitos alunos que começaram a reconhecer potencialidades em sua própria história de vida, em seu cotidiano, em sua formação musical cruzada, a partir da disciplina. Era o cara que era o ogan do terreiro de macumba, o outro que aprendeu a tocar cavaco com o avô, o outro que participava do bloco, o outro que a mãe cantava...

também de abordarem tal temática continuamente e contextualizadamente, com o objetivo de desconstruir possíveis estereótipos e imagens negativas de negros, além de identificar as diversas formas de preconceito que podem ocorrer no cotidiano escolar e intervir positivamente nesses casos.

Isso poderá propiciar aos(às) estudantes da Educação Básica um panorama geral da cultura africana e afro-brasileira, bem como um conhecimento sobre a situação dos negros na sociedade brasileira, nas sociedades africanas e no restante do mundo, logo, aponta-se a postura do professor como positiva, sob um olhar multicultural.

O tema da grande presença de discentes que professam o protestantismo, tanto na esfera universitária como na Educação Básica, foi abordado pelo professor e pelas duas professoras da instituição⁹¹⁰. Aparentemente, ensinar multiculturalmente com um público que muitas vezes se “fecha” em sua própria crença e cultura se constitui em um desafio, mas os(as) docentes apresentaram o diálogo como uma alternativa para superar tal impasse.

Quando o assunto tratado é religiosidade, tem-se mais um ponto a ser discutido: partindo do ponto que o aspecto religioso é também visto como divino aquilo que é usado para a adoração tende a poder ser visto como santo, enquanto aquilo que é deixado de fora

⁹ **Fátima:** E aí também [...] em relação às igrejas evangélicas, quando os meus alunos se recusam, eles saem de sala de aula em um estágio aonde tem uma música que fale de lemanjá. Então, o que eu acho que seria respeitoso apenas, se você não concorda, fique em silêncio, não precisa ficar cantando e tal, mas você sair de sala de aula é você dizer: eu sou contra isso, então como você pode trabalhar a diversidade se você é contra e não está respeitando o que o aluno está fazendo ali?

¹⁰ **Lúcio:** O Conservatório [Brasileiro de Música] tinha uma grande resistência nesse sentido, e tinha um dado também, uma dobra na problemática, que é a grande presença de alunos evangélicos, e isso era uma pedrada no calcanhar, pois a minha disciplina tinha uma discussão sobre raça, sobre cultura afro-brasileira, que passava pela problematização da diáspora africana em fim, e depois eu vinha trabalhando com aspectos da cultura, corpo, palavra, as expressões, então assim, você ia levar um vídeo sobre candomblé. Imagina: um cara que entrou na faculdade de Música a partir da igreja...os caras me achavam maluco.

pode ser classificado como profano, impuro, indigno, demoníaco. Nessa perspectiva, argumenta-se que as musicalidades selecionadas para fazer parte do culto protestante também auxiliam na compreensão social sobre o que é santo e o que é profano.

Seguindo esta linha de pensamento, a música europeia pode ser considerada santa, por fazer parte do culto cristão, mas a música africana tem mais dificuldade de assim ser classificada, por ter menos espaço no cristianismo. Isso pode corroborar para a existência de estereótipos negativos ligados às musicalidades afro-brasileiras e africanas.

Tem-se também a questão identitária, visto que não se pode negar que o cristianismo (agora, alargando para outras vertentes, como o catolicismo) expressa uma identidade normativa e outras religiosidades, como as religiões de matriz africana, são tidas como identidades marginalizadas e estereotipadas (McLAREN, 1997, HALL, 2003a, 2003b). Há, portanto, um embate entre um grupo associado ao tradicionalismo manutenção da ordem social e outros que buscam reivindicar seus direitos de expressão e resistir à imposição cultural. Porém, não se pretende argumentar que as práticas normativas são, necessariamente, erradas e devem ser combatidas.

No geral, foi possível notar que muitas questões de interesse do multiculturalismo foram abordadas pelos(as) docentes, principalmente a questão da raça e religiosidade. Muitas dessas questões foram discutidas quando se conversava sobre a questão da presença de gêneros midiáticos, como o funk na escola e na formação de professores(as) de Música. Nenhum docente desta instituição foi contra a presença de tal musicalidade em um ambiente de Educação formal, porém, em geral, concordou-se sobre a existência da dificuldade de tal gênero musical – bem como de outros igualmente polêmicos – se tornar mais presente nas aulas de Música, por tratarem de questões delicadas, como sexualidade e violência.

Outros aspectos também foram citados como possíveis fatos que podem tanto impedir como impulsionar a uma maior presença das questões multiculturais na formação de professores(as), como a burocracia interna das próprias instituições no que se refere à aprovação de disciplinas que podem tratar de questões como raça, sexualidade, gênero¹¹ etc.; e a fiscalização do Ministério da Educação, que, muitas vezes, exige o cumprimento de legislações e políticas multiculturais¹².

Por fim, apesar do foco em questões como raça, religiosidade e sexualidade, pouco ou nada foi notado nas falas sobre questões como diferença de gênero, diferenças de concepção de sexualidade (heterossexualidade, homossexualidade entre outras) e etnia. Sobre esse último aspecto, chamou à atenção a questão da existência de uma disciplina cujo nome aparentava tratar da questão indígena, que, porém, na prática, não chegava a abordar profundamente tal assunto¹³.

Apesar de tais ênfases e omissões, trata-se de três docentes cujos discursos apontavam para boas intenções em formar profis-

¹¹ **Fátima:** [A] gente tem que ter todo um jogo de cintura para poder “catequizar” o reitor para mostrar que essas questões são muito importantes. Por isso, eu acho que essas questões são muito difíceis [...].

¹² Afirmação baseada na seguinte afirmação do professor Lúcio: “Te confesso que até que o tema indígena não foi discutido [...] Esse é um outro plano da legislação. A gente até chegou a trabalhar alguns textos [...], [a] gente chegava a cumprir, para falar que a gente não fazia nada, demandas de conteúdos, trabalhava textos, trabalhávamos discussões, mas eu acho que não havia problema porque havia uma demanda [...] [o] Conservatório [Brasileiro de Música] tinha uma demanda de alunos de classes populares muito grande, então o recorte raça, apesar de ter sofrido uma resistência, conseguiu cativar um público que estava vivendo nessa zona de fronteira”. Em outras palavras, o professor preferiu priorizar o tema raça ao tema etnia por ter muitos alunos negros na instituição.

¹³ **Ísis:** [Uma das razões para termos uma disciplina como História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena é] porque a fiscalização do Ministério da Educação é sempre muito maior nas faculdades privadas do que nas públicas. A Lei é para todas, mas você vai [sic] na UERJ, vai [sic] na UFRJ, aonde você vê a acessibilidade? E não tem, porque não tem fiscalização, eles próprios não se fiscalizam, mas eles vem fiscalizar o que não é deles [risos]. Como aqui tem fiscalização, nós somos obrigados a ter, porque se não perdemos o título de Centro Universitário, não conseguimos nos recredenciar se não atendermos todas as leis. Em universidades particulares com Música, você pode ter certeza que você vai encontrar.

sionais capazes de atuar positivamente em um ambiente plural como é a escola.

O que os(as) professores(as) da UNIRIO têm a nos dizer sobre multiculturalismo?

Os docentes da UNIRIO serão identificados como João (Didática da Música), Carlos (Percepção Musical) e Pietro (História da Música Popular Brasileira). Os discursos tratados pareceram decair de forma maciça na questão das diferenças musicais, deixando de lado outros tipos de diferença.

O professor João apresentou um discurso mais “compartimentalizado”, no qual existiriam disciplinas certas para se tratar do tema das diferenças (como Etnomusicologia, Oficina de Música, disciplinas da Escola da Educação) e caberia à Didática da Música tratar de outras questões¹⁴. Assim como a professora Fátima (CBM-CEU), ele também se mostrou contrário a questão da Música ter como objetivo sensibilizar o alunado para as questões multiculturais¹⁵.

¹⁴João: A PROM “um” ela prepara, nela você discute tudo isso, nas outras PROM’s, por exemplo, você faz Orff [método de musiclização], mas você não vai discutir, por exemplo, a questão racial em uma aula de Orff, você vai discutir em disciplinas como Antropologia [Cultural], Educação Brasileira, na aula de Etnomusicologia, nas matérias da Educação, em Dinâmica Escolar, na PSIED que é Psicologia da Educação, ou seja, em matérias que se tem um campo maior para se discutir isso, além das disciplinas relativas, por exemplo, às pessoas com deficiência, etc. A diversidade cultural perpassa em disciplinas eletivas que eles podem escolher, mas nas obrigatórias, algumas, por exemplo, como a própria Dino [Dinâmica e Organização Escolar], que é que elas fazem lá na [Escola de] Educação, ela já é voltada para isso. Então, na aula de musicalização em si, no Orff, eu não sei se eu vou ter momento assim para parar e dizer: “Ah, mas se o aluno for negro?” Entendeu? Acho que não existe o momento para fazer isso

¹⁵João: Você pode trabalhar esses diversos gêneros que eu estou te falando, só tem uma coisa que eu sou contrário, usar música para esse tipo de objetivo é não usar a Música como fim próprio [...]eu sou totalmente contrário aos objetivos não-estéticos da música, porque a filosofia intrínseca é a Música pela Música, então eu quero educar o aluno esteticamente, quero que ele toque, que ele cante, eu não quero que ele desenvolva a percepção fina, a lateralidade, que ele aprenda inglês, ou aprenda o que é diferente, a diversidade, isso são objetivos secundários, isso que a filosofia intrínseca diz, eu quero é formar a educação estética.

Sobreira (2011, pp. 11-12), ao examinar historicamente as funções e justificativas da Música nas escolas regulares, deparou-se com as discussões sobre o uso da filosofia intrínseca e extrínseca, citadas pelo professor. A autora afirma que a Música, no momento atual, encontra espaço nas escolas justamente por seus objetivos extrínsecos e, nessa perspectiva, negar as demandas sociais dos(as) discentes das escolas regulares e da sociedade em geral pode não colaborar para que a Música possa ser aceita nessa modalidade de Educação. Em complemento, tem-se a seguinte afirmação.

Percebe-se que a Filosofia Extrínseca tem sido a mais usada como argumentação a favor do ensino de música. Embora a maioria dos educadores musicais advogue que o ensino de música deva contemplar a imersão na música, considerando sua função “como um significativo modo simbólico disponível aos indivíduos para expressar-se simbolicamente” [...], reconheço ser praticamente impossível fazer com que a sociedade aceite esta única finalidade. Além do mais, não creio que elas sejam excludentes (p. 11).

Em concordância com a autora, defende-se o “meio-termo” entre tais filosofias de Educação Musical. Se faz muito importante que a Música leve em consideração seus objetivos específicos, mas não se pode ignorar a quantidade de pontos positivos que esta traz consigo e que extrapola o nível musical. Propõe-se, portanto articular ambas vertentes para que de um ponto de vista multicultural seja possível se trabalhar a sensibilização às diferenças culturais também por meio da ministração dos conteúdos específicos de Música.

Por sua vez, o professor Carlos teve um discurso focado na questão do exemplo que o(a) professor(a) passa para a turma como uma estratégia para se formar profissionais sensíveis às diferen-

ças¹⁶. Ele reconheceu a importância do tema da formação de professores(as) de música culturalmente sensíveis¹⁷ e, de forma semelhante ao professor João, ele vê com otimismo como a sua instituição trata de musicalidade “eruditas” e “populares”¹⁸.

Já o professor Pietro, diferentemente do professor João, reconhece a sensibilização às diferenças culturais como um objetivo da disciplina de Música e ele crê que sua disciplina contribui com a questão ao convocar os(as) discentes a contar e recontar suas próprias histórias, a partir de visões não-dominantes¹⁹. O docente também apontou a extensão universitária como um possível modo de se tratar das questões multiculturais e citou como exemplo, a Escola Portátil de Música da UNIRIO, que se dedica ao ensino do choro.

De forma semelhante às entrevistas feitas no CBM-CEU, novamente, a feitura de novas legislações e burocracia acadêmica foi citada como uma incógnita ²⁰que possibilita ou

¹⁶ **Carlos:** Eu acho que ao final das contas eu consigo de alguma maneira lidar com isso, ser sensível a isso e eu espero que isso sirva de alguma maneira [...], então eu acho que esse tipo de coisa, de atitude, de como você monta seu curso, isso reflete na forma que essas pessoas vão lidar como professores, em seus relacionamento com os outros.

¹⁷ **Carlos:** Essas reflexões, essas necessidades de mudança em relação à inclusão, essas questões que estão aí e não podemos mais fingir que elas não aí, elas estão aí, e nós precisamos lidar com elas de alguma maneira[...] Acho que isso é uma coisa importante.

¹⁸ **Carlos:** Acho que hoje em dia você tem menos [hierarquizações], isso tende a se diluir cada vez mais. Eu vejo até pelas práticas dos professores, os professores transitam pelas duas áreas [popular e erudito [...]]. Então esse racha existia na Música sim, uma coisa que é do século XIX, mas hoje em dia eu acho que tende a desaparecer.

¹⁹ **Pietro:** Eu digo que na universidade a gente tem que ter uma outra postura, como alguém que faz parte do corpo da universidade, não ter uma visão de que eu sou o professor, vocês são os alunos, eu vou estar passando os conhecimentos, vocês vão estar anotando, não, e esse é um curso que te mais lacunas do que fatos concretos, então vocês precisam ajudar e a História da Música Popular Brasileira foi escrita sob determinados ângulos políticos e históricos e nós como músicos poderemos contribuir, não só para esse período, mas também hoje em dia, tentar fazer com que eles vejam que eles são agentes interativos nessa construção, e a reflexão sobre os textos, a gente vai estar sempre questionando o que não estará dito no texto, o que falta de informação.

²⁰ **Pietro:** Então a gente tem que ter essa visão de que a música pode e deve [ter essa função de sensibilizar sobre as diferenças], mas ela como um artefato cultural pode ser usada de qualquer forma [positiva ou negativamente].

impede a presença de potenciais multiculturais nos cursos superiores.

Foi possível perceber que um diferencial do curso na UNIRIO é o apreço à música “popular²¹”, o que possibilita um fluxo de pessoas que detém diferentes categorias identitárias; porém, não se concorda que o simples fato de um local ser compartilhado por diferentes identidades garante que todos sejam respeitados em suas singularidades. Nessa perspectiva, os discursos dos(as) docentes acabaram por, na maioria das vezes, ficarem restritos ao aspecto musical caracterizado pelo binarismo “popular” / “erudito”, e pouco foi dito sobre diferenças de raça, etnia, sexualidade, gênero, religião etc.

O que os(as) professores(as) da UFRJ têm a nos dizer sobre multiculturalismo?

Os(as) professores(as) da UFRJ que cederam entrevistas serão identificados como Augusto (Didática da Música), Antonieta (Percepção Musical) e Felipe (Introdução às Músicas do Mundo).

Os professores Augusto e Felipe, teceram discursos favoráveis a presença das questões multiculturais na formação de professores(as) de Música; já a professora Antonieta mostrou-se conservadora em muitos pontos.

Augusto, apesar de concordar que todas as Músicas têm espaço no ensino de Música, apresenta que certas musicalidades que já são produzidas sem necessidade de formação acadêmica deveriam não ser integradas ao currículo como músicas a serem estudadas e

²¹Tal direcionamento ao uso da música popular no curso de Licenciatura em Música da UNIRIO é também destacado em seu Projeto Político Pedagógico, que afirma que os contornos curriculares dos cursos de Licenciatura em Música e Bacharelado em Música Popular Brasileira são articulados, o que confere uma maior presença da música popular no curso de Licenciatura em Música da UNIRIO (UNIRIO, 2006).

ensinadas de forma musical, a fim de se manterem libertas do engessamento curricular. Ele afirma também que a formação de professores(as) não deveria se focar em uma ou outra musicalidade, mas sim em formar egressos capazes de trabalhar com qualquer musicalidade que se apresentar nas aulas, e um possível caminho para isso seria por meio do arranjo e da composição²².

A professora Antonieta se mostrou mais tradicional. Apesar de reconhecer a necessidade de se incluir os mais diversos tipos de estudantes nas aulas de Música²³, ela reproduziu muitos estereótipos que comumente são associados às músicas “populares” e midiáticas, como o hip-hop e o funk²⁴. Por outro lado, mostrou-se deveras favorável ao ensino de Músicas folclóricas, cantigas de rodas e músicas “eruditas”.

Por fim, o professor Felipe apontou que existem disciplinas na instituição que foram criadas para justamente atender às demandas pós-modernas, conscientizando e tratando não somente de questões

²² **Augusto:** Eu não tenho dúvidas que elas são como qualquer música disponíveis, acessíveis e desejáveis para o estudo. [...] Mas agora, ao mesmo tempo, um professor não consegue ser proficiente em todos os gêneros que existem, então eu não acho que seja o caso da gente incluir todos os gêneros de música como objeto de estudo durante a formação. Mais importante é a gente acessar vários desses como objeto de estudo e com isso ganhar a competência de lidar e de aprender novos gêneros que vão aparecer na sala de aula. Daqui há dez anos eu posso não estar lidando com o funk, eu preciso estar apto a aprender com os alunos.

²³ **Antonieta:** [Na] parte rítmica, nós somos bastante misturados, [tem-se] a influência africana, influência europeia por todos os lados, as coisas são muito ricas, agora o que eu tenho que influenciar? É o despertar do aluno para desenvolver a sua cultura...a sua cultura como professor, então ele tem que ter uma visão aberta para saber como ele vai preparar a aula dele, ele tem que ser eclético, ele não pode usar somente um tipo de exercício porque ele gosta, por exemplo, da cultura portuguesa, então ele só vai trabalhar músicas portuguesas, ritmos portugueses, não!

²⁴ **Antonieta:** Abomino isso tudo...Eu posso até utilizar o ritmo, mas eu não posso ficar botando o hip-hop, por que se não a minha aula vai virar o hip-hop, vai virar o funk. E que ritmo? É tudo a mesma coisa [tam-tam-tam-tam-tam, percutindo a mesa], estou fazendo o quê? Nada! E a letra nem se fala. Nossa, mas tem tanta coisa na cultura brasileira, ricas! A gente tem que fazer o contrário, tem que mostrar para ela a cultura que ela não conhece! Cadê as letras saudáveis das brincadeiras de roda!?! Agora isso aí [músicas midiáticas] anula a capacidade de a pessoa pensar, porque é a mesma coisa repetida, repetida, repetida. E o professor tem que ter uma cultura muito ampla, até porque ficar na mesma coisa toda hora enche o saco. E esse hip-hop aí, na minha opinião não serve para nada, deveria ser proibido

multiculturais, mas também de outros temas sociais relevantes²⁵. Porém, o professor lamenta que tais atitudes sejam impulsionadas somente pela área de Etnomusicologia de tal campus da universidade²⁶ e que aspectos burocráticos internos da sua instituição impede que assuntos emergentes sejam discutidos de forma aberta²⁷.

É interessante ressaltar que o professor Augusto, cujas falas apontaram para um posicionamento favorável ao ensino de Música que considere as questões culturais, também está inserido nesse contexto da Etnomusicologia da UFRJ. Já a professora Antonieta que apresentou um discurso mais conservador, não faz parte desse contexto. Pode-se apontar a possibilidade de o grupo de Etnomusicologia da Escola de Música da UFRJ se constituir como uma forma de resistência a um certo tradicionalismo e conservadorismo da instituição, porém as atividades de tal grupo se apresentam como disciplinas optativas ou atividades de extensão que podem ou não ser cursadas pelos licenciandos, tornando a sensibilização às questões multiculturais como algo de caráter eletivo.

²⁵ **Felipe:** Não foi só essa disciplina [Introdução às Músicas do Mundo] que foi criada para atender as discussões mais amplas de interesse mais ampla da sociedade, que de certa maneira, dialogam com o campo da Música, que perpassam o campo da Música. Tem outra disciplina que trata disso de maneira até mais pronunciada, que é a Introdução à Antropologia da Música [e a Pulsares]. Eu também sou professor delas, eu na verdade criei as duas. Essas duas disciplinas surgiram em uma reforma curricular, mais ou menos em 2001, 2002, justamente com o objetivo de abrir uma discussão sobre a diversidade, acima de tudo, que não se prendesse à música apenas da forma que ainda se faz: a forma dominante [...].

²⁶ **Felipe:** [A Escola de Música da UFRJ] é a escola de Música mais conservadora do Brasil, que não é nenhuma “Brastemp”, mas pelo menos na Etnomusicologia nós temos tentado fazer a nossa parte, tanto na pesquisa quanto no ensino.

²⁷ **Felipe:** E não há realmente, assim um pensamento [sobre os conteúdos ensinados] no departamento da universidade, que quase sempre se restringe à estrutura burocrática da universidade. E as reuniões do Departamento de Musicologia e Educação Musical da universidade sobre assuntos pedagógicos não podem ser misturadas em uma reunião de duas horas com questões administrativas, como promoção de docentes, viagens, processos de alunos sobre questões de equivalência. Esse espaço é cada vez menor e as discussões sobre conteúdos, isso tudo é muito atropelado. Nós fazemos esse tipo de discussão no corredor, privadamente, pois não temos esse tipo de discussão de forma sistemática.

Considerações finais: balanço

Notou-se que, em geral, os(as) docentes das três instituições se mostraram favoráveis à adoção de currículos multiculturais, que busquem sensibilizar os(as) discentes sobre as diferenças culturais característica da Educação Básica e sobre as problemáticas acarretadas por esta.

Porém, foi possível identificar características que, segundo os(as) docentes, possibilitam, limitam ou restringem a presença das questões multiculturais nos currículos ena formação de professores(as) de Música na cidade do Rio de Janeiro. No que se refere às questões que impulsionam ou embarreiram a presença e/ou o tratamento de questões como raça, etnia, sexualidade, gênero etc., tem-se:

Professor(a) formador(a) como exemplo a ser seguido: Como já foi discutido, alguns(algumas) professores(as) afirmaram que se eles(as) próprios(as) durante suas práticas docentes demonstrarem que respeitam as diferenças existentes em suas classes, estaria-se exemplificando aos(às) professores(as) em formação a forma na qual eles(as) devem agir e suas (futuras) práticas docentes.

Argumenta-se que, possivelmente, a questão do “exemplo” agindo isoladamente pode não ser suficiente para conscientizar e sensibilizar sobre a importância do apreço às diferenças e sobre as problemáticas de questões como racismos, preconceitos, discriminações, sexismos, intolerâncias religiosas, xenofobias, *bullyings* etc., e, nessa perspectiva, seria necessária a ministração de conteúdos que tratassem diretamente da questão. Tal tipo de pensamento foi levantado pela professora Fátima (CBM-CEU), Carlos (UNIRIO) e Augusto (UFRJ) de formas muito semelhantes, sendo que o diálogo foi considerado um aspecto deveras importante neste processo.

Religiosidade protestante: Tal aspecto também foi discutido, e se refere à dificuldade de se tratar de certos temas, como religiosidades de matriz africana, sexualidade, gênero etc., com discentes protestantes, que, em alguns casos, consideram algumas práticas que fogem da normatividade como pecados. Esta questão foi apontada pela professora Adriana (CBM-CEU), Ísis (CBM-CEU), Lúcio (CBM-CEU) e Felipe (UFRJ). Nessa perspectiva, as dificuldades de se trabalhar tais questões com os(as) estudantes foram superadas, em alguns casos, por meio da desmitificação das práticas musicais, ou seja, pela afirmação de que o curso não deseja “catequizar ninguém” e que “um ritmo é só um ritmo”, visto que não há nada de essencialmente sagrado ou profano em práticas musicais.

Hierarquias sociais reproduzidas pela academia: Foi argumentado que as hierarquizações e discriminações que muitas vezes são verificadas na formação de professores(as) de Música são reproduções do que ocorre na sociedade. Este pensamento esteve presente nos discursos da professora Fátima (CBM-CEU), João (UNI-RIO) e Felipe (UFRJ) e colocam em dúvida sobre até qual ponto seria possível se estabelecer um curso de formação de professores(as) de Música multiculturalmente orientado em uma sociedade que não pratica justiça social. Pode-se pensar que a universidade pode colaborar para a mudança na sociedade e não esperar para que o inverso ocorra.

Manutenção de políticas públicas de acesso e permanência no ensino superior: Políticas promulgadas durante os governos Lula e Dilma (como o REUNI e o PROUNI) foram elogiadas, por aumentarem o acesso e a democratização do ensino superior, possibilitando que pessoas de diferentes origens tenham possibilidade de estudar em uma instituição pública de ensino. Nessa perspectiva, alguns professores creem que tais políticas possuem caráter multicultural e

se sentem temerosos que elas venham a ter um fim. Os professores que assim afirmaram foram Carlos (UNIRIO), Augusto (UFRJ) e Felipe (UFRJ).

Pressões de âmbito superior e Burocracia acadêmica: Alguns(algumas) docentes apontam que as inspeções do MEC e questões administrativas das próprias universidades podem corroborar ou impedir um atendimento mais focado para questões multiculturais. Foram citados vários exemplos, como a questão de disciplinas que possam tratar de questões multiculturais serem vistas como menos rentáveis pelas universidades privadas (Fátima, CBM-CEU), o fato das mudanças acadêmicas serem lentas e dependentes de aprovações do Ministério da Educação (Pietro, UNIRIO), e o fato das reuniões de departamento se focar em questões estruturais da universidade, deixando de lado questões educacionais (Felipe, UFRJ), e o fato das inspeções do MEC forçarem instituições a criarem disciplinas multiculturais (Ísis, CBM-CEU)

Pluralidade da instituição: É interessante notar que professores que não apontam para a existência de uma hierarquia entre música “popular” e “erudita” em suas instituições e também creem que em suas instituições existe uma valorização das diferenças, exemplificam tal fato por meio da afirmação de que em suas instituições existem pessoas de perfis variados.

Em uma perspectiva como esta, a presença de diferentes pessoas em um mesmo local expressaria uma harmonia natural, porém, se argumenta que é justamente em locais plurais que existem choques de culturas, relações de poder e hierarquias culturais. Tal categoria foi identificada nos discursos dos professores João (UNIRIO) e Carlos (UNIRIO).

Música pela Música (objetivos estéticos): Também foi apontado pela professora Adriana (CBM-CEU) e João (UNIRIO) que a Música

enquanto disciplina escolar, não deveria ter objetivos que fugissem do musical (como, por exemplo, a sensibilização às diferenças culturais) e argumenta-se que isso pode afetar negativamente a presença de questões multiculturais tanto na formação de professores(as) e na disciplina de Música quando oferecida na Educação Básica.

Importância da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado para tratar de questões multiculturais: A disciplina citada apareceu em recorrentemente em algumas falas, Adriana (CBM-CEU) e João (UNIRIO), e de forma um pouco mais indireta pelo professor Felipe (UFRJ), apontando que se espera que ela seja um tempo e espaço propícios para se tratar de questões como *bullyings*, preconceitos e discriminações que podem ocorrer no “chão da escola”. Porém, argumenta-se que um “peso” de responsabilidade tão grande não deveria recair sobre uma única disciplina (SANTIAGO; IVENICKI, 2016a).

Compartimentalização, transversalidade e interdisciplinaridade: Diferentes “tratamentos curriculares” foram percebidos nos discursos docentes. A professora Antonieta (UFRJ) ao mesmo tempo em que apresentou traços de compartimentalização (“não vou entrar por aqui, pois é a matéria do meu colega”), também afirmou que sua disciplina “conversa” com todas as outras do currículo, o que aponta para uma perspectiva interdisciplinar. Argumenta-se que tais características da disciplina favorecem a possibilidade desta tratar de temas de interesse do multiculturalismo. O discurso do professor João (UNIRIO) foi essencialmente voltado à compartimentalização curricular, apontando várias vezes que existem disciplinas “certas” para se tratar de cada tema. Tal tipo de discurso foi verificado de forma mais sutil na entrevista do professor Augusto (UFRJ). Houve também professores(as) que argumentaram que suas disciplinas podem tratar, sem prejuízos, de temas multiculturais, o que expressa que tais conteúdos seriam como temas transversais. Isso foi verificado nas

entrevistas dos(as) seguintes professores(as): Fátima (CBM-CEU), Lúcio (CBMCEU), Ísis (CBM-CEU) e Felipe (UFRJ).

Afirma-se que, talvez, a compartimentalização não seja a melhor estratégia curricular para se tratar das questões multiculturais, pois aglutinaria tais discussões e algumas disciplinas, possivelmente optativas e desconectadas do restante do currículo (SANTIAGO; IVENICKI, 2016a).

Arranjo e Composição: Os professores João (UNIRIO) e Augusto (UFRJ) apontaram que o arranjo e a composição podem ser possíveis caminhos poderão auxiliar os(as) professores(as) em formação para lidar com qualquer musicalidade que aparecer nas salas de aula da Educação Básica.

Ritmos midiáticos como elemento musical ou objeto de pesquisa?: Algumas entrevistas, como a entrevista da Adriana (CBM-CEU), Ísis (CBM-CEU), Lúcio (CBM-CEU), João (UNIRIO) e Pedro (UNIRIO), apontaram para a total possibilidades de se trabalhar com gêneros midiáticos, como o funk e o hip-hop, na formação de professores(as) por meio da exploração das suas características musicais.

Já os(as) professores(as) Carlos (UNIRIO) e Augusto (UFRJ), por afirmarem que tais ritmos são bem representados na sociedade em geral, poderiam achar seu espaço na academia por meio de pesquisas de cunho etnomusicológico. É interessante também notar que os professores Lúcio (CBM-CEU) e Pietro (UNIRIO) afirmam que ritmos midiáticos, como o funk, já são bem estudadas na academia, mas não no contexto da Educação Musical. Já a professora Antonieta (UFRJ), por sua vez, não concebe a possibilidade de tais ritmos adentrarem no espaço acadêmico.

Papel da extensão universitária: Embora haja poucos (talvez nenhum) trabalhos que relacionem extensão universitária com as questões multiculturais em educação musical, tem-se que os profes-

sores Pietro (UNIRIO) e Felipe (UFRJ) apontarem tais espaços com propícios para se tratar do tema.

Papel dos(as) estudantes em possíveis mudanças da universidade: Tem-se também que os(as) discentes também são chamados para a responsabilidade de cobrar para que mudanças sejam realizadas na universidade. Nessa perspectiva, o professor Pietro (UNIRIO) e o professor Felipe (UFRJ) apontam que os(as) os professores(as) em formação também têm papel nessa história, seja recontando histórias contadas por ângulos eurocêntricos e/ou cobrando mudanças na universidade por meio de organizações discentes.

De forma mais sutil, tem-se também questões como: a necessidade da Educação levar em consideração questões de cunho emotivo e subjetivas (Ísis, CBM-CEU), a necessidade da ampliação do conceito de Música (Lúcio, CBM-CEU), a valorização das potências corporais (Lúcio, CBM-CEU), o cuidado ao perfil de um alunado com insuficiências em certos conceitos e habilidades musicais (Carlos, UNIRIO), o ato de se valorizar mais as semelhanças do que as diferenças (Carlos, UNIRIO), a existência de um número maior de fontes históricas de músicas “eruditas” do que de músicas “populares” (Pietro, UNIRIO), uso de material didático com músicas de diversos países (Antonietta, UFRJ) e a pouca produção acadêmica sobre multiculturalismo e Educação Musical (Felipe, UFRJ).

Nessa perspectiva, aponta-se que tais categorias podem ser utilizadas a fim de se entender melhor como se dá a formação de professores(as) de Música e como tais profissionais estão sendo formados para enfrentar os desafios que as diferenças culturais impõem nas escolas regulares.

Porém, destaca-se que questões identitárias como gênero, sexualidade, faixa geracional, identidade indígena e o combate ao *bullying* estiveram muito pouco presentes nos discursos docentes,

expressando que os aspectos multiculturais que mais transitam no cotidiano acadêmico de Música são a raça e o binarismo entre a musicalidade “erudita” e “popular”, porém ressalta-se que, apesar de tais tópicos serem importantes, argumenta-se que eles sozinhos não são suficientes para tratar de forma plena o tema das diferenças.

Se fazem necessários, portanto, maiores esforços para que diversas categorias identitárias se vejam representadas pelos currículos da formação de professores(as), o que poderá contribuir para que os(as) docentes em formação se tornem mais aptos(as) a ensinar em ambientes plurais.

Porém, não se pode negar que a maioria das atitudes dos(as) professores(as) aqui tratadas são positivas e buscam valorizar as diferenças em suas instituições, e qualquer atitude positiva deve ser incentivada e elogiada.

Referências

ALVARENGA, C.; MAZZOTTI, T. B. Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008. **Opus**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 51-72, jun. 2011.

BATISTA, A. C. L.; SILVA JUNIOR, P. M.; CANEN, A. Em busca de um diálogo entre Plano Nacional de Educação (PNE), Formação de professores e multi/interculturalismo. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 253-267, abr./jun. 2013.

BONI,; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, 2005

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre multiculturalismo na escola e na formação docente. In Canen, A.; Moreira, A. F. B. Ênfases e omissões no currículo. *Campinas: Papirus Editora*, 2001

_____.; ANDRADE, L. T. Construções Discursivas sobre Pesquisa em Educação: o que dizem a professores formadores universitários. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n.1, p. 49-65, 2005.

_____.; ARBACHE, A. P.; FRANCO, M. Pesquisando Multiculturalismo e Educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação & Realidade**, Porto Alegre- RS, v. 26, n.1, p. 161-181, 2001.

COUTO, A. C. N.; SANTOS, I. R. S. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. **Opus**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009.

CUNHA, S. D; LOMBARDI, S. S. L; CISZEWSKI, W. S. Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 22, 41-48, set. 2009.

FIGUEIREDO, S. L. F; MEURER, R. P. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. **Opus**, v. 22, n. 2, p. 515-542, dez. 2016

FURQUIM, A. S. S.; BELLOCHIO, C. R. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 54-63, set. 2010.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez, 2003^a

_____. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003b

JÚNIOR, J. F. S. Q; COSTA, F. S. Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória. **Revista da ABEM**, Londrina, v.23, n.35, 35-48, jul.dez, 2015

LAZZARIN, L. F. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p. 121-128, mar., 2008.

_____. A dimensão multicultural da nova filosofia de educação musical. **Revista ABEM**, Porto Alegre, V. 14, 125-131, mar. 2006.

LEMOS, M. S. Música nas escolas: ações da Funarte em prol da implementação da Lei 11.769. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 117-120, set. 2010.

McLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MIGON, C. A. **Possibilidades e limites de uma apreciação musical multi/intercultural nas escolas**. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2015.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2012

_____. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 13, 7-16, set., 2005

_____. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 13, 35-43, mar. 2006.

_____. A Lei 11.769/2008 e a música na educação básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **InterMeio:: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 19, n. 37, p. 53-75, 2013.

QUEIROZ, L. R. S. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.29, 23-38, jul. dez, 2012

REQUIÃO, L. Educação Musical em escolas da Costa Verde Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei.11.769/2008. **Revista da ABEM**, v. 21, p. 91-102, 2013.

SANTIAGO, R. **Música, Educação Musical e multiculturalismo: uma análise da formação de professores(as) em três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTIAGO, R.; MONTI, E. M. G. Um olhar multicultural: algumas contribuições para a atuação do professor de música da educação básica. **Travessias (UNIOESTE. Online)**, v. 10, p. 73-88, 2016

_____; IVENICKI, A. Multiculturalismo na formação de professores de música: o caso de três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro. **Opus (Belo Horizonte. Online)**, v. 22, p. 170, 2016c

_____. Multiculturalismo como política de inclusão/exclusão. **Revista Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 27, p. 279-299, 2016b.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20, 45-52, set. 2008.

_____.; A disciplinarização do ensino de Música e as contingências do meio escolar. **Per Musi**, Belo Horizonte, n.26, 2012, p.121-12

SOUZA, J. et al. Audiência Pública sobre políticas de implantação da Lei Federal nº 11769/08 na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 23, 84-94, mar. 2010.

SOUZA, M. E. V. Relações raciais e educação: desafios e possibilidades para a formação continuada do professor. **Revista da Educação Pública**. Cuiabá v. 21 n. 46 p. 289-301 maio/ago. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.
Projeto Político-Pedagógico – Proposta de Alteração Curricular, 2006. Acesso em 08/12/2018, disponível em http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl/cursos/graduacao/licenciatura-em-musica/licenciatura_projeto_pedagogico_ivl_unirio.pdf.

WOLFFENBÜTTEL, C. R.; ERTEL, D. I.; SOUZA, J. V. Música nas escolas: uma investigação sobre a implementação nos municípios do Rio Grande do Sul. **Revista Música Hodie**, v. 16, p. 165-183, 2016.

Recebido: 06/08/2017

Aceito: 05/12/2018

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS: ALGUMAS REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO POR ÁREA DO CONHECIMENTO

HERMES TALLES DOS SANTOS

Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos e Coordenador do Curso de Licenciatura em Linguagens da Faculdade SESI-SP de Educação.
<https://Orcid.Org/0000-0003-0048-0377>

RESUMO

A educação contemporânea demanda mudanças no currículo escolar para conseguir superar a fragmentação e integrar as disciplinas curriculares. No Brasil, para atender a tal demanda, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio organizam o currículo escolar por áreas do conhecimento. Embora pareça simples agrupar componentes curriculares, na prática, desenvolver um trabalho por agrupamento é complexo, pois cada forma de trabalho, *disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar*, possui orientações e princípios teórico-filosóficos distintos; além disso, é preciso conciliar objetos de ensino historicamente trabalhados isoladamente. Nesse sentido, a partir de uma pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica, refletimos sobre o objeto comum à área de *Linguagens e suas tecnologias*, com base em documentos oficiais, tecendo algumas considerações sobre o trabalho possível de ser desenvolvido.

Palavras-chave: Área de Linguagens, Ensino Médio, PCNEM, Multidisciplinar, Interdisciplinar, Transdisciplinar.

LANGUAGE, CODES AND THEIR TECHNOLOGIES: SOME THOUGHTS AND CONSIDERATIONS BY KNOWLEDGE'S FIELD TEACHING

ABSTRACT

The contemporary context requires changes in school organization, going from fragmentation to integration of disciplines. Thus, in Brazil, the National Curriculum

Parameters for high school structured disciplines by knowledge area. Although it may seem simple to group curriculum components, in practice, to develop a work by grouping is labored because each form of work possible – *disciplinary*, *multidisciplinary*, *interdisciplinary* or *transdisciplinary* – has different guidelines and theoretical-philosophical principles. Moreover, the curriculum components must connect teaching objects historically worked alone. Thus, through a qualitative research, documentary and bibliographical, we reflect on the common object to the area of Languages and their technologies, based on official documents, making some considerations about the possible work to be developed

Keywords: High school, Language, Disciplinary, Multidisciplinary, Interdisciplinary; Transdisciplinary.

LENGUAJE, CÓDIGOS Y SUS TECNOLOGÍAS: ALGUNAS REFLEXIONES Y CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA POR ÁREA DEL CONOCIMIENTO

RESUMEN

La educación contemporánea requiere cambios en la organización de la escuela para poder pasar de la fragmentación a la interrelación de disciplinas. Así, en Brasil, los Parámetros Curriculares Nacionales para la escuela secundaria organizaron disciplinas por campo de conocimiento. Aunque parezca simple el trabajo a los componentes del plan de estudios de grupo, en la práctica, el desarrollo de una obra de agrupación es dificultosa debido a que cada forma de trabajo posible – disciplinaria, multidisciplinaria, interdisciplinaria o transdisciplinaria – tiene diferentes directrices y principios teórico-filosóficos. Por otra parte, los componentes curriculares deben conectar objetos de enseñanza que históricamente son trabajados solo. Este ensayo, a partir de una investigación cualitativa, documental y bibliográfica, analiza los enfoques de desarrollo de trabajo de la agrupación y sus limitaciones y potencialidades. También presenta las intersecciones que permiten el desarrollo de un trabajo conjunto entre las disciplinas del campo: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*.

Palabras clave: Educación Secundaria, Lenguajes, Disciplinaria, Multidisciplinaria, Interdisciplinaria, Transdisciplinaria.

Introdução

Desencadeada na segunda metade do século XX e, indubitavelmente, fator influente da sociedade contemporânea, a III Revolução Industrial ou a Revolução Técnico-Científico-Informacional promoveu social e historicamente mudanças significativas nas instituições sociais, na cultura e, principalmente, na vida e no cotidiano das pessoas.

O aspecto mais evidente dessa revolução, a nosso ver, é aquele concernente ao espaço-tempo. Outrora, qualquer interação interpessoal demandava tempo, e esse era maior ou menor a depender do espaço entre ou em que as pessoas se encontravam. Hoje, tal interação é praticamente imediata, não dependendo efetivamente do lugar ou da distância entre as pessoas. Evidentemente, esse aspecto ainda persiste no mundo sensível, porém o avanço e o desenvolvimento tecnológico propiciaram, de certo modo, reorganizá-lo, deixando de ser um fator determinantemente limitante ou complicador para a interação interpessoal.

Também oriunda dessa revolução, a *rede mundial de internet*, de um lado, propiciou a reformulação da relação espaço-tempo e, de outro, ampliou, de alguma forma, o acesso à informação produzida mundialmente. Nos dias atuais, a quantidade de informação disponível pela internet é muito maior do que nos anos finais do século XX, embora possamos e devamos discutir a dimensão qualitativa dessa ampliação. Se, de um lado, a reformulação e a ampliação foram promovidas por essa rede, por outro, a restrição por ela imposta está no fato de se ter, de algum modo, acesso a ela através de algum aparelho tecnológico e, concomitantemente, letramento suficiente para saber navegá-la.

Todas essas mudanças, indubitavelmente, influenciaram o contexto educacional, impactando, de alguma maneira, os conhecimen-

tos, os docentes e suas práticas, os discentes, a organização escolar, o currículo e a didática, e, principalmente, o processo de ensino e aprendizagem. Essas mudanças demandam revisões, reorganizações ou reestruturações no ensino e na aprendizagem para contribuir satisfatoriamente com a formação de um estudante apto a exercer sua cidadania, consciente de seu papel social, e qualificado para o trabalho, nestes novos tempos (cf. art. 2º, BRASIL, 1996).

Este trabalho propõe, assim, discutir como essas mudanças: por um lado, demandam mudanças no ensino contemporâneo, enfatizando possíveis explicações para o deslocamento do ensino disciplinar para o sistêmico; por outro, afetam a organização curricular da área de Linguagens, procurando caracterizá-la e refletir sobre como essa organização sistêmica potencializa ou restringe o processo de ensino e aprendizagem, partindo dos PCNEM (BRASIL, 1999a;1999b), PCN+ (BRASIL, 2002) e OCEM (BRASIL, 2006). Destarte, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica (cf. MARCONI & LAKATOS, 2010), investigando documentos oficiais, como as já citadas diferentes versões dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e publicações especializadas sobre propostas de trabalho ou de ensino, de algum modo, sistêmico.

Nesse sentido, apresentaremos inicialmente um breve percurso histórico, visando a contextualizar o trabalho dos componentes curriculares de maneira *disciplinar* e as orientações e suas possíveis razões, no cenário educacional brasileiro, para o desenvolvimento de um trabalho que visa à interação dos componentes curriculares que formam as áreas de conhecimento no Ensino Médio. Na sequência, conceituaremos e discutiremos brevemente as diferentes formas de trabalho – disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar –, ponderando sobre as possíveis potencialidades ou restrições de um trabalho sistêmico. Depois, intentamos compreender

como os componentes curriculares da área de Linguagem se relacionam, a partir de seus objetos de estudo e de suas competências e habilidades (cf. BRASIL, 2017). Por fim, exporemos nossas considerações sobre a proposta de ensino por área do conhecimento.

Embora saibamos que os conceitos aqui discutidos já tenham sido amplamente explorados no nível acadêmico, por outro, devido a nossa experiência profissional, percebemos que tais conhecimentos ainda são dúbios no contexto da Educação Básica, principalmente quando os professores se propõem a desenvolver ou compartilham práticas de ensino que envolve trabalhos ditos integradores (ou interdisciplinares). Ademais, apesar de haver suficiente discussão sobre a aplicação, reações, recepções, distorções ou revisões dos documentos governamentais que orientam o desenvolvimento dos componentes curriculares nas diferentes modalidades de ensino, não há, a nosso ver, suficiente divulgação disponível sobre o que seja trabalhar por áreas e, particularmente, sobre a área de Linguagens e suas tecnologias.

O surgimento da disciplinaridade e de suas contrapropostas

Historicamente, o modelo disciplinar dos conhecimentos científicos está associado à Revolução Científica, ocorrida inicialmente no século XVI, e que tem suas raízes no pensamento de três cientistas, de tal época, exponenciais para o ocidente: Nicolau Copérnico, Galileu Galilei e Isaac Newton (cf. SOUSA SANTOS, 2006). Essa revolução, no plano da produção de conhecimentos, buscou desassociar a Ciência da Filosofia, por meio da proposição de elaboração de conhecimentos científicos de forma estruturada e prática, uma vez que, naquele período, a segunda exercia forte influência sobre a primeira.

Assim, em relação às contribuições de tais cientistas, vale ressaltar a proposta de Galileu Galilei, de cunho *empirista*, que, no nosso entender, conduziu as ciências e disciplinas científicas existentes na época à adoção de métodos, técnicas e produções de conhecimento *disciplinares*, por adotar uma metodologia científica em que o investigador precisava observar ou procurar em um fenômeno dados singulares que lhe permitissem a construção de generalizações, isto é, de leis e conhecimentos científicos (cf. ZYLBERSZTAJN, 1988). No fundo, a proposição de Galilei conduziu, a partir de então, cada vez mais, os cientistas à especialização de seus conhecimentos, métodos e técnicas, de forma que apurassem ou disciplinassem sua observação sobre singularidades dos fenômenos ou objetos analisados cientificamente.

A divisão das disciplinas científicas, no campo acadêmico, consolidou-se entre o começo do século XVIII e meados do século XIX, por um lado, baseada nos princípios científicos disciplinares da Revolução Científica, e, de outro, fortemente influenciada por noções de base naturalista, mecanicista e positivista (cf. SOUSA SANTOS, 2006), delimitando o campo de investigação, circunscrição do objeto de estudo e garantia da autonomia – e, de certa forma, isolamento – das áreas do conhecimento. Pautada sobre a tese de que os conhecimentos produzidos sem o rigor metodológico e em desacordo com os princípios epistemológicos da filosofia científica de cunho naturalista, mecanicista e positivista não seriam confiáveis, essa vertente científica, dita moderna, instaurou-se como forma privilegiada (e incentivada) de produção e divulgação de conhecimentos científicos, principalmente no meio acadêmico ocidental.

Tal revolução modificou no nível acadêmico a valoração do conhecimento. Conforme comenta Spink (1993), somente o conhecimento científico de cunho naturalista seria considerado como meio

de gerar explicações capazes de esclarecer a *verdade* dos objetos de estudo. Assim, conhecimentos científicos, considerados formais, foram apreciados pela academia, enquanto conhecimentos de origem popular, sagrada ou filosófica foram considerados não formais, sendo academicamente desprestigiados.

Apropriando-se, de certo modo, dessas mudanças conceituais, o modelo escolar dito tradicional, com a estruturação organizacional e curricular, e alicerçada sobre a racionalidade, tem sua origem, na Europa, também no século XVI, que, como vimos, é o período em que ocorre o início da Revolução Científica (cf. TRINDADE & MENEZES, 2009). Trata-se de uma escola burguesa, que precisa transmitir às crianças e aos jovens burgueses a erudição, os conhecimentos, os valores, os costumes e as crenças da burguesia (PILETTI & PILETTI, 2010). Considerando que, devido às premissas renascentistas, a racionalidade era algo valorizado e relacionado ao modelo científico moderno, a escola, para cumprir sua missão social, seguindo o modelo metodológico científico vigorante, manteve os limites entre as fronteiras das disciplinas científicas em seu currículo, na tentativa de garantir a transmissão desses conhecimentos de forma condizente com sua produção conceitual na esfera acadêmica. Por isso, adotou-se, na esfera educacional, o modelo curricular *disciplinar*, em que se manteve, do ponto de vista didático, o isolamento entre os conhecimentos científicos.

Todavia, em meados do século XX, conforme palavras de Souza Santos (2006) houve a *crise do paradigma científico dominante*, que ocorreu, inicialmente, por conta das proposições científicas advindas da Teoria da Relatividade, consensualmente atribuída a Albert Einstein. A admissão do pressuposto de que não seria possível verificar empiricamente a simultaneidade de acontecimentos distantes, tal qual se faz com acontecimentos presentes no mesmo lugar, pro-

piciou a interação e, até mesmo, integração de campos científicos usualmente isolados para explicar certos fenômenos da realidade sensível. Ou seja: as proposições teóricas, bem como as descobertas científicas propiciadas por Einstein geraram questionamentos às certezas e, por conseguinte, às verdades (cf. SPINK, 1993) das ciências modernas e de suas disciplinas, evidenciando que, nem sempre, o conhecimento isolado, isto é, disciplinar é capaz de explicar satisfatoriamente os acontecimentos do mundo sensível.

A partir daí, como pondera Coimbra (2000, p. 53), “[...] a dissecação do mundo e dos espíritos, impulsionada pela febre especializatória, chegou a tal ponto que se criou um mal-estar insuportável”. Mal-estar, pois, por um lado, o contexto acadêmico, rigidamente pautado sobre os alicerces do modelo científico moderno, percebeu que muitos fatores influentes sobre determinado objeto analisado eram necessariamente desconsiderados ou recebiam pouca atenção no modelo científico exclusivamente vigorante até então; por outro, a crise desse modelo, propiciou o desenvolvimento de uma epistemologia científica em que os conhecimentos não precisavam ser rigidamente isolados, mas podiam interagir ou mesmo integrarem-se. Devido a isso, foram desenvolvidas outras metodologias científicas, que consideravam não apenas questões empíricas, mas também especulativas e experimentais, além de possibilitar a articulação de fatores naturais, sociais, históricos e culturais, possibilitando, assim, na análise, a consideração de um número maior de fatores que incidem sobre determinado objeto.

Tais transformações no plano científico resultaram também em mudanças sociais, culturais e em avanços tecnológicos. Historicamente, a partir da Revolução Industrial, a escola se consolidou como principal instituição de formação para o trabalho, preparando pessoas para a realização de atividades específicas. Nesse contexto,

por um lado, a formação fragmentada, alienada e estanque (cf. PIRES, 1998) era perfeitamente adequada às demandas mecanicistas do mercado de trabalho e, por outro, atendia às expectativas do homem daquela época. No entanto, com a globalização dos povos e o desenvolvimento e o aprimoramento das tecnologias digitais, além do contexto marcado pela reorganização do capitalismo, em que “[...] os meios de produção querem agora trabalhadores mais qualificados, flexíveis, com nova base técnica e científica (constituída fundamentalmente pela informática), trabalhadores multifuncionais” (PIRES, 1998, p. 175), a formação das pessoas precisou ser sistêmica, preparando-as não exclusivamente para a realização de atividades específicas, mas capazes de se adequarem às diferentes demandas trabalhistas e tecnológicas com que têm socioculturalmente contato.

A respeito dessa formação sistêmica, é digno de nota o Projeto Pedagógico da Universidade Federal do ABC (2006). Conforme pondera tal documento, a Ciência, durante o século XX, percebeu as limitações e dificuldades do pensamento disciplinar e especializado para a compreensão de fenômenos mais amplos e que transcendiam os limites das disciplinas científicas, passando, em alguns casos, por elas desapercibidos. Por isso, segundo tal documento (UFABC, 2006, s.p),

O próprio século XX, ao perceber essas dificuldades, gerou alguns novos conceitos que pretendem lidar com esta situação. O primeiro deles é a noção de sistema, que em poucas décadas se incorporou à visão do homem moderno. Ela permite abstrair a natureza física dos fenômenos, colocando-os num universo novo, abstrato, onde só interessa a relação entre as grandezas em jogo. A natureza sistêmica está na relação entre as coisas, e não nelas em si. Através do seu estudo, é possível compreender ao mesmo tempo diversas instâncias de uma

mesma fenomenologia, ainda que sua manifestação se dê em contextos físicos bastante distintos.

Vale destacar que a visão sistêmica desloca o foco de análise do objeto ou do fenômeno para a relação que esse estabelece entre outros vetores, lembrando que isso não significa que ela desconsidere questões relativas ao próprio objeto ou fenômeno.

Consoante o documento em questão (UFABC, 2006), essa visão sistêmica modificou o próprio funcionamento da produção científica, demandando que cientistas de diferentes áreas trabalhem conjuntamente, isto é, incentivando o trabalho científico sistêmico. Além disso, o mesmo documento pontua que a visão sistêmica e a abordagem interdisciplinar apontam para uma nova forma de educação, em que modos e ritmos de apropriação do saber são possibilitados por uma estrutura disciplinar maleável e aberta.

A respeito da educação no século XXI, em certo ponto, o documento pontua (UFABC, 2006, s.p.) que

Enquanto a duração de uma carreira profissional no século XXI poderá se estender a 40 anos ou mais, a duração dos ciclos tecnológicos se reduz tipicamente a menos de cinco anos, podendo chegar a um ou dois anos em períodos de grande dinamismo. Se considerarmos um aluno que ingressa num curso tecnológico superior em 2006 para chegar ao mercado de trabalho em 2010, certamente a maior parte do conhecimento profissional que ele terá de aplicar entre 2010 e 2045-2050, quando se aposentar, ainda não existe hoje nem estará disponível durante o seu curso universitário. Assim sendo, o profissional terá que renovar o seu conhecimento várias vezes ao longo da carreira, se quiser manter a sua empregabilidade. Isso nos levará a um processo contínuo de renovação cognitiva, conhecido como educação

continuada. Ainda não está muito claro o papel que a Universidade terá neste processo, mas, tendo em vista o tamanho da população envolvida – no limite, a totalidade dos profissionais em atividade, – é óbvio que a responsabilidade principal pela sua contínua reeducação deverá recair sobre os próprios profissionais e suas empresas, quando diretamente interessadas. Assim sendo, é função precípua da graduação preparar os futuros profissionais para conduzirem a sua educação continuada no futuro. Essa preparação deve privilegiar um conjunto de conhecimentos básicos e o desenvolvimento de atitudes de questionamento científico que, devidamente balizados pelo senso de responsabilidade social derivado da formação humanística, serão usados pelo futuro profissional como plataforma de educação e reeducação profissional ao longo da vida.

Apesar de ser um documento voltado para a educação superior, temos uma consideração importante, acerca da educação, como um todo, no século XXI: preparar pessoas responsáveis socialmente, isto é, cidadãos, capazes de conduzirem ao longo de sua vida sua própria formação educativa, de forma continuada. Para isso, teoricamente, um currículo *composto* por diversos componentes/disciplinas especializados, fragmentados, isolados e desarticulados, precisa ceder seu lugar a um currículo *construído* por disciplinas que interajam entre si, por meio de temas ou conhecimentos comuns, para a construção de pensamento crítico e formação integral (cf. PIRES, 1998). Essas mudanças implicam no desenvolvimento de pensamentos, estratégias e ações docentes diferentes e condizentes com o caráter interagente dos componentes curriculares.

Considerando, portanto, toda mudança histórico-social, cultural e econômica ocorrida durante século XX e início do século XXI, é razoável compreendermos que uma organização curricular no En-

sino Médio, por áreas do conhecimento, seja uma tentativa de propiciar, conforme demarcam Domingues, Toschi & Oliveira (2000, p. 67), “[...] uma formação que inclui flexibilidade funcional, criatividade, autonomia de decisões, capacidade de trabalhar em equipe, capacidade de exercer múltiplos papéis e executar diferentes tarefas, autonomia intelectual, pensamento crítico, capacidade de solucionar problemas”. Trata-se, na verdade, de uma formação coerente com as premissas defendidas pelo MEC, nos anos finais da década de 90 – aliás, conforme demarcam Ferreti e Silva (2017), os postos estratégicos ocupados atualmente, durante o governo de Michel Temer, são justamente aqueles que já os ocuparam no governo de Fernando Henrique Cardoso. Sendo assim, é presumível que a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) retome posições anteriormente adotadas.

A Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que trata justamente da mais recente reforma, no campo educacional brasileiro, do Ensino Médio, dispõe que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. O artigo oitavo da mesma lei (BRASIL, 2017) dispõe, em seus dois incisos, que ao final de todo o percurso educacional no Ensino Médio, o estudante deverá demonstrar “I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; e II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.” Trata-se, a nosso ver, de uma tentativa de adequar o currículo de tal segmento educacional às expectativas e às demandas contemporâneas.

Se, por um lado, os motivos teóricos e educacionais encontram-se respaldados na mencionada lei, por outro, tal reforma não orienta satisfatoriamente como essa organização por área do conhe-

cimento efetivamente se organizará. De forma vaga, o quarto artigo da lei anteriormente citada (BRASIL, 2017) propõe que a organização, nas áreas do conhecimento, seja realizada por oferta de diferentes arranjos curriculares e de suas respectivas competências e habilidades, conforme os critérios estabelecidos por cada sistema de ensino.

Vale ainda citar que a mencionada lei, a nosso ver, é um contrassenso à proposta de trabalho sistêmico que até então vinha sendo defendido pelo MEC para o Ensino Médio e na mesma explicitado, uma vez que coloca como obrigatória a oferta contínua nos três anos desse nível de ensino apenas dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Ora, no que concerne à Língua Portuguesa, ela compõe conjuntamente com outros componentes curriculares, como Artes, Língua Inglesa e Educação Física (cf. BRASIL, 2018), a área de Linguagens e suas tecnológicas, porém esses, diferentemente daquela, não precisam ser ofertados continuamente durante os três anos do Ensino Médio, logo a noção de área do conhecimento, no nosso entender, não se mantém e conflita a proposta de organização curricular defendida pela Lei 13.415/17.

Sabemos que não é esperado que uma lei já disponha sobre tal organização, porém, até o momento, valem, então, os documentos governamentais, como PCNEM (BRASIL, 1999a;1999b) e PCN+ (BRASIL, 2002) e OCEM (2006), produzidos nos primeiros decênios do século XXI, período em que há considerável mudança de concepção educacional nas orientações do Ministério da Educação. Recentemente o MEC publicou a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – BNCCEM – (BRASIL, 2018), porém esse documento, embora se organize por áreas do conhecimento, em seu corpo não se ocupa em explicar como ocorreria a integração entre as unidades curriculares que as constituem, deixando mais uma vez em aberto

essa discussão e, a nosso ver, não incentivando de fato o trabalho sistêmico na educação básica brasileira.

Na tentativa de apresentar a organização curricular integradora de forma mais delimitada e, assim, contribuirmos com o trabalho docente, consideramos oportuno retomar brevemente as formas possíveis de trabalho disciplinar e sistêmico, com base, principalmente em Japiassu (2006) e refletir como essa organização conforma uma área de ensino no processo de educação formal.

O trabalho disciplinar e sistêmico: limitante ou ampliador de conhecimentos?

O trabalho por áreas do conhecimento pretende tornar as fronteiras das disciplinas curriculares mais flexíveis e permeáveis. É preciso destacar que, quando se propõe trabalhar por área, não se pretende extinguir ou diluir as disciplinas já existentes no currículo escolar, embora alguns educadores aparentemente divirjam em relação a tal consideração. Morin (2000), por exemplo, assevera que a educação deve romper com o ensino fragmentado, em que a divisão disciplinar serviria para isolar os objetos de seu meio e suas partes de um todo, pois a realidade é global. Ao empregar o termo *global*, o mencionado teórico (MORIN, 2000, p. 43) destaca a interação e contextualização dos saberes necessários para a compreensão da realidade, afirmando ainda que “[...] a inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional.”

Sem dúvidas, o posicionamento de Morin é pertinente e justificável. Entretanto, é preciso destacar que o autor não parece estar propondo ou defendendo o abandono total da disciplinaridade ou da

especialização. Conforme Coimbra (2000, p. 66) destaca “[...] os especialistas serão sempre bem-vindos; e mais, serão sempre necessários. Chegando ao âmago das questões, num processo intradisciplinar, eles extrairão elementos valiosos para o tratamento interdisciplinar.” Ou seja: o trabalho disciplinar, focado e isolado, também tem sua relevância e importância, principalmente no que tange a questões mais específicas, pois essas certamente precisam de explicações mais especializadas e aprofundadas. Assim, as disciplinas mesmo em um trabalho por área continuam a ter sua relevância dentro do currículo escolar.

Precisamos nos lembrar de que a visão sistêmica, que propõe a interação ou a integração entre as disciplinas do conhecimento, trabalha com foco, o qual pode estar distribuído entre o objeto de estudo e sua relação com os fatores que lhe influenciam. Nesse sentido, por um lado, não se justifica um trabalho puramente fragmentado, nem um totalmente integrado, que desconsidere singularidades; por outro, também se revela impecado o temor de que o trabalho por área significaria a dispensa de especialistas para contratação de um único, mais *global*, ou, na educação, de um *superprofessor* (cf. JAPIASSU, 2006).

O que se objetiva com uma proposta de trabalho por área do conhecimento é justamente que haja maior interação entre os componentes curriculares, facilitando, assim, o desenvolvimento de saberes previstos no currículo, de forma contextualizada (cf. BRASIL, 1999). Na verdade, o que se postula, nesse tipo de trabalho, por um lado, é uma postura docente capaz de ultrapassar as fronteiras de sua disciplina, por meio de trabalhos conjuntos e de acordo com as contingências dos conteúdos curriculares e, por outro, estabelecer interconexões entre os conhecimentos, uma vez que “[...] as disciplinas são ‘amarradas’ pelos seus pontos de contatos e suas interfaces.” (cf. COIMBRA, 2000, p. 64).

Para compreendermos com mais detalhamento o trabalho por área do conhecimento, faz-nos necessário entender o que seja trabalhar os componentes de forma isolada ou inter-relacionada (sistêmica), bem como as diferentes maneiras de interação possível entre eles, ou seja, as distinções entre *multi*, *inter* ou *transdisciplinaridade*, pois, consoante Pires (1998, p. 176), “[...]a ideia de integração ou de totalidade que aparentemente perpassa estes conceitos tem referências teórico-filosóficas diferentes e inconciliáveis.”

O trabalho (*intra*)*disciplinar* é o mais comum no cenário escolar. Esse tipo de trabalho consiste em desenvolver conteúdos e atividades de maneira isolada dentro do âmago de determinado saber (COIMBRA, 2000), isto é, sem interação com outros componentes curriculares. Trata-se de um trabalho adequado quando se tem por objetivo compreender determinado conteúdo do conhecimento de maneira aprofundada e especializada.

Coimbra (2000, p. 58) pondera que “[...] o intradisciplinar pode muito bem ser um passo consciente, de início limitado em si mesmo, que depois poderá abrir-se para outros campos do conhecimento.” Nesse sentido, não seria repreensível o trabalho disciplinar, desde que seja possível ampliar os conhecimentos desenvolvidos por ele desenvolvidos. Para tanto, é preciso que haja postura *dialogica* (FREIRE, 1987) permissiva à busca por novas explicações, a partir de outros referenciais, ou ainda, consciente de seus limites.

O trabalho *multidisciplinar* consiste em um mesmo objeto ser tratado por diferentes abordagens, sem que, com isso, haja interação entre os componentes curriculares (cf. JAPIASSU, 2006). Em outras palavras: estabelece-se certa relação no estudo de dado objeto, mas cada disciplina parte e volta a seus próprios conhecimentos. Em relação à abordagem disciplinar, esta demonstra certo avanço no que tange à interação. Todavia, Pires (1998, p. 176) salienta que

A multidisciplinaridade parece esgotar-se nas tentativas de trabalho conjunto, pelos professores, entre disciplinas em que cada uma trata de temas comuns sob sua própria ótica, articulando, algumas vezes bibliografia, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação. Poder-se-ia dizer que na multidisciplinaridade as pessoas [...] estudam *perto* mas não *juntas*. A ideia é de *justaposição* de disciplinas.

Muitas vezes, no contexto escolar, esse tipo de abordagem é confundido com o trabalho *interdisciplinar*. Entretanto, conforme se pode notar no excerto acima, as fronteiras dos componentes curriculares continuam a existir, não estabelecendo de fato integração intencional entre os saberes produzidos em cada componente curricular. Coimbra (2000, p. 57) assevera que “[...] a bem da realidade cotidiana, cada qual continua a ver e a tratar o seu objeto com os próprios critérios unidisciplinares, sem preocupar-se com qualquer outro que seja.”

Para Japiassu (2006, p. 5), “[...] um agrupamento multidisciplinar já constitui uma equipe, devendo (para funcionar) obedecer às regras do trabalho coletivo”, nesse sentido, a abordagem *multidisciplinar* seria uma maneira de se trabalhar por área, uma vez que o objeto do conhecimento passaria a ser estudado sob diferentes enfoques. Contudo, os limites das disciplinas continuam bem demarcados.

O trabalho *interdisciplinar*, para Japiassu (2006), se realiza nas fronteiras e nos pontos de contatos das disciplinas e, segundo Coimbra (2000, p. 51.), está intimamente relacionado à “[...] reformulação do saber, do ser e do fazer, à busca de uma síntese voltada para a reorganização da óikos – o mundo, nossa casa”, pois propõe analisar e compreender determinado objeto (ou a realidade) de maneira abrangente. Para isso, é preciso que as disciplinas trabalhem con-

juntamente seus pontos de convergência, procurando desenvolver explicações que atendam não apenas a uma parte, mas a todas as disciplinas envolvidas. Dito de outra forma, nessa abordagem, cada disciplina se vale de seus conhecimentos particulares, para, na articulação com outras disciplinas, construir novos conhecimentos, capazes de responder às necessidades de todos os envolvidos.

Nesse trabalho, há obrigatoriamente a necessidade de, em certo sentido, integração entre os conhecimentos oriundos das diferentes disciplinas. O objeto de análise é compreendido por meio da síntese de diferentes explicações. Assim, as disciplinas continuam a existir, mas “[...] intencionalmente estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento diversificado e unificado.” (COIMBRA, 2000, p. 58). Coimbra (2000) destaca que nessa abordagem é essencial a manutenção da identidade das disciplinas, conservando sua metodologia e seus limites, porém intercambiando suas hipóteses, elaborações e conclusões em busca de um entendimento comum.

A abordagem *interdisciplinar*, diferentemente da *multidisciplinar*, pressupõe que os objetos de ensino sejam compreendidos por meio da interação profícua dos conhecimentos de cada parte. Entretanto, o principal diferencial entre essas abordagens, a nosso ver, está na intencionalidade e metodologia. Na perspectiva *multidisciplinar*, o trabalho é conjunto, ou seja, ocorre ao mesmo tempo, entretanto, cada componente curricular, a partir de seu recorte científico, analisa e compreende isoladamente determinado objeto de ensino. Na orientação *interdisciplinar* o trabalho também é conjunto e concomitante, porém, a análise e a compreensão do objeto não é isolada, mas recíproca. Destarte, é preciso considerar o que são os conhecimentos de cada componente curricular, balizá-los e depois construir uma compreensão conjunta que atenda satisfatoriamente

aos saberes das disciplinas envolvidas. Dessa forma, a intenção não está relacionada à análise de determinado enfoque disciplinar, mas à maior compreensão possível por meio de diferentes enfoques, sem que haja necessariamente o prevaletimento de um em detrimento de outro(s). Nas palavras de Japiassu (2006, p. 07) “a interdisciplinaridade desloca o centro em direção às fronteiras.”

Com relação à abordagem *transdisciplinar*, Japiassu (2006, p. 7) explica-a como o nível em que se

[...] pode atravessar as disciplinas e visa à criação de um campo de conhecimento onde seja possível existir um novo paradigma ou um novo modo de coexistência e diálogo entre os filósofos e os cientistas, com os esquemas nocionais devendo circular da filosofia às ciências naturais e humanas, sem que haja nenhuma hierarquia entre esses diversos modos de problematização e experimentação.

Essa abordagem parece propor a integração total das disciplinas por meio da incorporação, com vistas à compreensão *holística* da realidade. Pires (1998, p. 176) pondera que “[...] a totalidade não se esgota na soma das partes, mas constitui-se, num outro patamar, na síntese histórica da realidade”. Nesse sentido, é preciso considerar o conhecimento em suas dimensões científica e histórica, isto é, em suas tensões sociopolítico-culturais.

Para alcançar o entendimento global almejado por tal abordagem, Japiassu (2006, p. 7) considera ser necessários cooperação, articulação, objetos e projetos comuns, e afirma que diferentemente da *interdisciplinaridade*, a *transdisciplinaridade* “[...] neutraliza a oposição centro-fronteira”, pois “[...] procura um recorte do saber distinto do disciplinar: por problemas, por exemplo [...]” e busca, no interior da cultura, um recorte disciplinar, tentando encontrar um paradigma

comum, que possibilite a transversalidade disciplinar. Isso, segundo Coimbra (2006) possibilitaria um salto *quali-quantitativo* em relação aos conhecimentos e saberes capazes de serem produzidos por uma autopercepção técnico-científica e humana.

Por ainda estar em discussão sua implementação, a *transdisciplinaridade* seria um anseio transformacional do campo científico-educacional (cf. COIMBRA, 2000; JAPIASSU, 2006; PIRES, 1998). Por isso Coimbra (2006, p. 59) afirma, “[...] resta [...] saber se, como a interdisciplinaridade, ela é um processo factível, e em que medida e modalidade o é.”

Mediante apresentação das possibilidades de trabalho, destacamos que a implementação de um trabalho realmente por área do conhecimento requer do educador abertura a um processo cooperativo, planejado e compartilhado. Além disso, também requer conhecimento dos domínios e das potencialidades disciplinares, para conjuntamente com outro(s) educadores encontrar possíveis intersecções. A partir de então, analisar quais das abordagens podem ser mais produtivas, de acordo com intenção de sua prática e, principalmente, de sua disciplina curricular. Em outros termos, o trabalho por área depende da **intencionalidade pedagógica** do professor.

Destarte, a área de trabalho pode favorecer essa interação entre seus componentes curriculares, desde que haja minimamente na estrutura escolar, momentos em que os professores possam interagir com outros docentes de forma a refletir sobre quais abordagens seriam possíveis e como estabelecê-las no cotidiano escolar. É necessário, portanto, que haja momentos em que os professores possam se encontrar e planejar conjuntamente qual(is): o recorte de conteúdo, conhecimento e saber; ações de cada docente envolvido; materiais, tempo e espaços demandados; atividades práticas, teóricas e avaliativas serão realizadas por cada professor e pelos próprios estudantes

envolvidos. Sem essa estrutura e considerando a precarização contínua das condições e do trabalho docente, acreditamos ser muito difícil que se possa desenvolver um trabalho verdadeiramente por área do saber, visto que, estamos considerando uma visão sistêmica, logo a abordagem não deve ser única ou exclusivamente *disciplinar*, mas, no mínimo, *multidisciplinar* e, satisfatoriamente, *interdisciplinar*.

Assim, por um lado, o trabalho sistêmico pode potencializar a interação e até mesmo a integração dos conhecimentos dos componentes curriculares para promover a formação integral discente, coerente com o contexto contemporâneo, desde que haja condições para essa realização. Por outro lado, consideramos que esse trabalho, intra-área, desprovido de tais condições e acrescido da ideia de um único professor, sem qualquer conhecimento disciplinar, isto é, específico dos componentes curriculares que formam a área poderá construir um único e grande componente curricular, com conhecimentos também disciplinares e não sistêmico. Dessa forma, o trabalho por área poderá ser distorcido e acomodar-se no comum hodierno da grade disciplinar da educação escolar, formando, na verdade, grandes componentes curriculares disciplinares.

Portanto, vale ressaltar que o trabalho por área não menospreza nem desconsidera a necessidade da existência de professores especialistas. Isso não quer dizer que um professor não possa ser especialista em diferentes componentes curriculares, mas não é possível que ele seja especialista apenas em um componente e responsável por ministrar todos os demais. Destarte, nesse tipo de trabalho, todos os docentes são importantes, principalmente para garantir e ampliar, conforme as especificidades dos conhecimentos de suas disciplinas, o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Em suma, o deslocamento de um trabalho exclusivamente disciplinar para um sistêmico é algo, em parte, demandado pelo contex-

to sociocultural e histórico contemporâneo e, em parte, pela própria legislação educacional brasileira. Essa deslocação visa a promoção de uma formação integral que propicie ao estudante estabelecer relações entre conhecimentos, de forma a incentivar uma educação continuada, crítica e reflexiva, coerente com o exercício da cidadania e a formação para o trabalho no contexto contemporâneo.

Na sequência, discutimos a composição e a interação entre os componentes curriculares que forma a área de Linguagens, conforme os (BRASIL, 1999a;1999b), PCN+ (BRASIL, 2002) e OCEM (BRASIL, 2006), explorando pontos que possibilitem a articulação para o desenvolvimento do trabalho sistêmico na mencionada área do conhecimento.

A área de linguagens

De acordo com os PCNEM (BRASIL, 1999a;1999b) e os PCN+ (BRASIL, 2002), a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é composta pelas seguintes disciplinas: *Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática*¹. No entanto, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006) mencionam: *Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, Arte e Educação Física*. Estranhamente, as disciplinas de *Língua Inglesa e Informática* não são citadas pelas OCEM e, além disso, são introduzidas duas novas disciplinas: *Literatura e Espanhol*. A BNCCEM (BRASIL, 2018), por sua vez, reorganiza tal área, nomeando-a por *Linguagens e suas tecnologias*, e restringindo sua composição à: *Língua Portuguesa, Artes, Língua Inglesa e Educação Física*.

¹ Não desenvolveremos aqui reflexões sobre o componente curricular de Informática, por nosso desconhecimento sobre os conteúdos de ensino por ele trabalhados na escola de Educação Básica.

Incongruências à parte, os PCN+ (BRASIL, 2002, p. 26) justificam a reunião de tais disciplinas por meio do eixo *Representação e Comunicação*, explicitando que, para a área de Linguagens, “[...] o grande objeto de estudo são as várias linguagens e os códigos por elas estruturados, nas manifestações particulares que delas se valem (textos) para estabelecer diferentes formas de comunicação”, passando “[...] da compreensão e do uso particular das linguagens específicas empregadas nas práticas de cada disciplina à compreensão e à análise da faculdade humana de construir e utilizar a linguagem – substrato comum”.

Tais documentos oficiais (BRASIL, 1999b; 2002) não definem objetivamente o que seria o eixo *Representação e Comunicação*. Há alguns indícios. Os PCNEM (BRASIL, 1999b, p. 19) consideram a linguagem

[...] como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. Podemos, assim, falar em linguagens que se inter-relacionam nas práticas sociais e na história, fazendo com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas. Isso envolve a apropriação demonstrada pelo uso e pela compreensão de sistemas simbólicos sustentados sobre diferentes suportes e de seus instrumentos como instrumentos de organização cognitiva da realidade e de sua comunicação. [...]

O excerto apresenta, a nosso ver, hibridização de concepções linguísticas distintas: *linguagem como instrumento de comunicação* e *linguagem como processo/meio de interação* (cf. GERALDI, 1984;

NEDER, 1993; TRAVAGLIA, 2009). Porém, a concepção adotada em tais documentos tende a ser preponderantemente a segundo, pois compreende a linguagem como inter-relacionada ao uso, situado em práticas sociais e históricas, e como produtora de sentidos. Entretanto, devido às escolhas lexicais, pode também conduzir à noção de que se trata da concepção de linguagem enquanto *Instrumento de Comunicação*, principalmente se nos detivermos nas primeiras linhas do primeiro parágrafo transcrito acima, que emprega os termos *coletivos, sistemas arbitrários de representação, ato de linguagem* e, no parágrafo subsequente, de outros termos: *formas, sistema simbólico, suporte e instrumento*. Considerando que nosso leitor não é exclusivamente proveniente da área de Letras, é preciso que demarcemos a diferença entre tais concepções de linguagem.

A concepção de linguagem enquanto *Instrumento de Comunicação* considera, grosso modo, que a comunicação se realiza por meio de códigos (signos), utilizados de maneira preestabelecida e convencionada, desde que conhecidos e compartilhados pelos integrantes, emissor e receptor (cf. GERALDI, 1984). Logo, o ato comunicativo ocorreria quando alguém (emissor), querendo expressar-se, organizaria os códigos linguísticos² disponíveis e conhecidos e os transmitiria a outra pessoa (receptor). Esta, por sua vez, necessitaria apenas decodificar o que lhe fora transmitido para compreender a mensagem pretendida pelo emissor. A ênfase está sempre no indivíduo que ou organiza ou recebe os códigos que instauram a comunicação. Podemos considerar que a linguagem, para essa concepção, seja compreendida como algo, de certa forma, mecânico e controlável, pois, caso a mensagem do emissor não seja compreendida pelo receptor, algo inadvertido acometeu a mensagem comunicada du-

² Ponderamos que, neste texto, empregamos o termo *linguístico* não se referindo apenas à língua, mas, em seu sentido amplo, à linguagem.

rante o processo de sua transmissão. Nesse sentido, para que seja passível de análise e compreensão, a comunicação é entendida como um produto social concluído. Também vale destacar que nessa concepção, a língua é tida como parte da linguagem, isto é, algo maior àquela. Assim, uma faz parte da outra, mas não são idênticas nem se organizam ou funcionam de mesma maneira.

Embora possua noções interessantes, tal concepção está muito mais voltada à compreensão do sistema e das estruturas linguísticas, isto é, centra-se mais na análise do sistema que possibilita a comunicação, o que justifica seu apreço pelas formas e as relações por elas estabelecidas. Como pondera Franchi (1988, p. 25), nessa concepção, a linguagem seria reduzida a “[...] um papel de ferramenta social, a limitar-se pela observação de sua face exterior, puramente instrumental.” *Ferramenta social*, porque serviria simplesmente para estabelecer comunicação entre pessoas; *observação de sua face exterior*, por ser tomado para análise enquanto um produto comunicativo finalizado; e *instrumento*, por servir como veículo transmissivo de mensagens.

A concepção da linguagem como *Processo de Interação* não desconsidera o fato de que a linguagem precisa de um arranjo organizacional para viabilizar a comunicação, entretanto, esse fato não condiciona nem se pressupõe à comunicação. Não há separação entre língua e linguagem. Ambas se organizam em construções linguísticas dinâmicas que, de forma tensiva, ao serem empregadas são organizadas e se organizam reciprocamente. Desse modo, a linguagem é compreendida como prática social, em processo contínuo de construção, permeada e perpassada por questões do contexto social e, concomitantemente, histórico, que também influem em sua realização.

Podemos considerar que para essa concepção, a centralidade está no jogo dialético ou tensivo que propulsiona a interação, por

isso a linguagem não é um mero instrumento nem se resume à comunicação. Ultrapassa os limites instrumentais e comunicativos. Ao empregar a linguagem, agimos sobre alguém, despertando respostas ou atitudes sobre as quais não temos muito controle ou não podemos determinar. Sendo assim, a linguagem não pode ser compreendida como um produto concluído, que deve ser decodificado, mas como algo dinâmico, que se atualiza, produzindo sentidos diferentes, a cada situação comunicativa.

Ainda para esta concepção, os signos são ideológicos. Dessa forma, conforme pontua Franchi (1988, p. 31),

[...] não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva [...]. Não há nada universal, salvo o processo [...] A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que ‘dá forma’ ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do ‘vivido’, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo.

A nosso ver, enquanto sistema simbólico, a linguagem é semiológica, isto é, conjunto de significações, dependente de contexto social e cultural.

Procuramos, pois, para um trabalho por área, não restringir linguagem à língua, conforme a primeira concepção linguística apresentada. De acordo com Lyons (2011), há duas possibilidades para a compreensão do termo linguagem. A primeira, em seu sentido mais amplo, pode compreender signos verbais e não verbais. A segunda, por sua vez, compreenderia apenas o verbal. Na primeira, teríamos uma visão de linguagem, da qual a língua faz parte. Na segunda, linguagem como praticamente sinônimo de língua.

Na nossa visão, o elo entre as disciplinas que compõem a área do conhecimento em questão é a linguagem. As línguas (Português, Inglês e Espanhol) se orientam mais para o trabalho com o signo verbal; as linguagens (Arte, Educação Física e Informática) para os signos não verbais. Todas elas trabalham com produção de sentidos semiológicos, por meio de organizações linguísticas em dadas situações comunicativas, o que envolve, conseqüentemente, questões ideológicas e de poder.

Considerando que atualmente vivemos em uma sociedade majoritariamente com textos multimodais (cf. DIONÍSIO, 2011), isto é, em que verbal e não verbal ocorrem simultaneamente, o desenvolvimento de atividades de leitura e compreensão textuais³ se tornam mais significativas se forem exploradas não só em sua dimensão linguístico-discursiva, mas também artística; não só em sua forma verbal, mas também em sua estética.

Se, de um lado, a base para a articulação entre os componentes curriculares da área de Linguagens é a própria linguagem, de outro, como pontua a recente Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), a organização intra-área deve ocorrer também com base nas competências e habilidades a serem desenvolvidas nessa área.

Em consulta ao site do INEP (s/d), responsável pela aplicação do ENEM e ENCCEJA, avaliações em larga escala, justamente sobre conhecimentos previstos para o Ensino Médio, encontramos uma matriz de referência com cinco eixos cognitivos, gerais a todas as áreas, nove competências, nas quais são distribuídas 30 habilidades, específicas para a área de Linguagens. As competências arti-

³ Baseando-se nos estudos semióticos de Greimas (1966), consideramos *texto* como o conjunto de signos verbais e não verbais, ou *corpus*, estruturalmente organizado (sintaxe) e capaz de produzir sentidos (semântica). Destarte, ao empregarmos tal termo, não nos restringimos apenas ao verbal, mas também ao não verbal. Por isso, entendemos que obras artísticas (músicas, quadras, pinturas, danças...) também são textos, por ser *corpora*, organizado e significante.

culam-se, em parte, especificamente a cada componente curricular da área, exceto Informática, e, em parte, inter-relacionando dois ou mais componentes, inclusive conhecimentos mais próximos à Informática, como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Vejamos alguns exemplos, todos da Matriz de Referência do ENEM ou do ENCCEJA (s/d, s/p):

- específico de um componente – Educação Física:
Competência de área 3 – Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.
H9 – Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.
H10 – Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.
H11 – Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.
- comuns a mais de um componente – Línguas Inglesa e Espanhola:
Competência de área 2 – Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais. H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.
H6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas. [...]

- comuns a mais de um componente – incluindo Informática: **Competência de área 9 – Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.**

H28 – Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

H29 – Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

H30 – Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem

Destarte, considerando que nossa sociedade está, de certa forma, inserida em um mundo globalizado, a ocorrência conjunta da língua materna e de estrangeira(s) vem se tornando algo comum. Inúmeros textos, em sua maioria publicitários, veiculados por revistas, jornais ou *outdoors* articulam expressões em língua materna e estrangeira. Além disso, músicas, filmes, séries, programas... chegam a nossos lares por meio de canais de comunicação como televisão, internet e rádio em suas línguas originais. Não há assim fronteiras rígidas entre as línguas. Desse modo, um trabalho entre as disciplinas linguísticas, visando ao efeito de sentido produzido por essa junção linguística, além de destacar, dos próprios textos escolhidos para análise, a função comunicativa de dadas expressões, ampliando para o trabalho com a produção de textos semelhantes, pode ser proveitoso e interessante, principalmente em um contexto escolar, cujas

línguas estrangeiras contam apenas com uma ou duas aulas semanais, com menos de uma hora. Esta talvez seja uma alternativa para que tais disciplinas consigam superar o pouco tempo que o currículo escolar lhes assegura.

No que tange às disciplinas de Arte e Educação Física, um trabalho por área pode ser desenvolvido a partir da noção do que seja dança para cada um desses componentes curriculares, refletindo sobre como o movimento é trabalhada estéticamente, artística e esportivamente; ou pode também trabalhar o corpo humano, discutindo como a cultura de um grupo social ou de um processo histórico produz representações artísticas ou padrões de beleza diferenciados. É preciso demarcar que essas são disciplinas em que a comunicação ocorre por meio da linguagem não verbal. Logo, conscientizar os estudantes de que, embora nossa sociedade seja grafocêntrica, há outras manifestações linguísticas válidas e reconhecidas, é papel da área de Linguagens como um todo, mas principalmente dessas disciplinas.

Além disso, a tecnologia disponível em nosso contexto socio-cultural também possibilita o desenvolvimento de atividades que analisem e produzam textos envolvendo a oralidade, em língua materna ou estrangeira, com textos não verbais, como música e coreografia, possibilitando, assim, a discussão sobre a articulação entre diferentes linguagens e como ela impacta na produção, na circulação e na estética dos textos e de seus sentidos.

As abordagens dos conteúdos, quais articulações e como elas ocorrerão, na verdade, dependem da intencionalidade dos professores, como já afirmamos anteriormente. Assim, de acordo com o currículo previsto, os professores podem estabelecer relações entre os conteúdos de seus componentes curriculares com aqueles previstos nos outros. Novamente reiteramos que para isso se efetivar é preciso que haja a reserva de tempo, no próprio calendário escolar, para

que os professores possam juntos discutir e planejar seus processos de ensino e aprendizagem.

Em suma, a *linguagem* é o epicentro da área de Linguagens⁴. A ação linguística necessariamente se faz pela produção de significados, que estão intimamente relacionados às dimensões social e histórica. Nesse sentido, podemos considerar que toda interação comunicativa está envolta por *discurso*, aqui compreendido como ação ideológica, contextualizada socialmente e produtora de sentidos. Por isso, segundo Brandão (s/d, p. 2), “não há discurso neutro, todo discurso produz sentidos que expressam as posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos da linguagem”. Dessa forma, é necessário analisar sua organização; também é preciso situá-lo enquanto manifestação sociocultural, entendendo-o como uma ocorrência histórica e ideológica; também se faz necessário incentivar a produção comunicativa, não apenas de textos verbais, como faz majoritariamente a escola na atualidade, mas de textos não verbais, vistos como um processo discursivo e interacional. Nesse aspecto, em lugar de apenas analisar e admirar as produções textuais (e artísticas), ou mesmo apenas assistir a competições esportivas, devemos compreendê-las e, conforme a situação comunicativa, de forma consciente, saber os discursos que mobilizam e que os perpassam.

Tomando, portanto, a linguagem como o epicentro, os professores, de acordo com os conhecimentos de seu componente curricular, já têm uma relação estabelecida entre seus conteúdos de ensi-

⁴ É preciso demarcar que o componente curricular de Educação Física possui entre seus conteúdos de ensino uma parte mais voltada ao condicionamento físico e à prática esportiva. Isso não inviabiliza que o docente empregue tal parte também associada à produção de sentidos, visto que alguns esportes são culturalmente mais voltados ao público masculino, enquanto outros ao feminino, ou que alguns esportes são típicos de alguns países e povos. Há nessa parte também o seguimento de regras e o desenvolvimento de ações para que estabeleça efetivamente as atividades esportivas, que, à primeira vista, podem não construir comunicação, mas que de acordo com a intencionalidade do professor responsável por tal componente ou por outro(s), da própria área, pode vir a contribuir com questões de uso ou produção de significados.

no. Isso faz com que não se tenha apenas objetos de ensino isolados em um componente, mas uma abordagem inter-relacional de tais objetos, evidenciando, assim, uma visão sistêmica do processo de ensino e aprendizagem. Esse deslocamento favorece o trabalho da área e orienta para um trabalho qualitativo, transformando os estudantes de meros analistas a produtores textuais. Nesse ponto, em consonância com as considerações das OCEM (BRASIL, 2006), há a promoção de práticas sociais e históricas com intuito de que os estudantes se apropriem e compreendam os usos e as atividades de linguagem.

Tomando também as Matrizes de Referência (INEP, s/d) e considerando a premissa de que competências e habilidades dos componentes curriculares da área devem orientar a organização dos trabalhos na área de Linguagens, temos maior delimitação das possibilidades de desenvolvimento de trabalhos, que vão desde abordagens disciplinares, até sistêmicas. Mais uma vez, ressaltamos que os responsáveis por essa organização são os professores da área de conhecimento de Linguagens, que devem planejar e desenvolver o trabalho sistêmico conforme suas intencionalidades pedagógicas. Contudo, o trabalho com a linguagem deve ser associado às mencionadas matrizes, para a promoção de um trabalho sistêmico ou disciplinar de forma mais coerente com as orientações oficiais.

Algumas considerações

O trabalho por área do conhecimento é demanda da educação contemporânea, que precisa formar agentes sociais com uma visão sistêmica e não apenas disciplinar, propiciando-lhes, assim, autonomia e criticidade, qualidades relevantes para a vida profissional e social no século XXI. Embora seja uma demanda, o ensino disciplinar

ainda encontra espaço e força no ambiente escolar brasileiro, por conta do aspecto histórico, em que tal modelo esteve associado à estruturação curricular dos componentes de ensino e aprendizagem e à própria organização escolar.

Em parte, há também o receio de que o trabalho por área esteja atrelado à dispensa de professores para contratação de um único *superprofessor*, capaz de atuar profissionalmente em todas as disciplinas do agrupamento. Esse temor, aliado ao desconhecimento de como realizar um trabalho por área, gera inseguranças nos docentes quanto às mudanças organizativas do currículo escolar. Como vimos, trabalhar por área não prevê necessariamente a dispensa dos professores, uma vez que as especificidades referentes a cada disciplina precisam de especialistas para desenvolvê-las em sala de aula. Além disso, o trabalho sistêmico, em que os componentes curriculares estão em constante interação, necessita de conhecimentos especializados para que os componentes curriculares contribuam com a compreensão dos fenômenos ou objetos de estudos de forma relacional, por meio da promoção da interação entre conhecimentos basilarmente disciplinares.

Contudo, para se trabalhar por área do conhecimento é preciso encontrar ou estabelecer pontos de convergência entre os conhecimentos elencados para o ensino. Nesse sentido, é necessário que haja uma estrutura nas escolas que possibilitem espaços para que os professores possam, conjuntamente com seus pares de área, elaborar seus planos de ensino, considerando a intencionalidade pedagógica dos docentes e também as competências e as habilidades da área (cf. BRASIL, 2017). O planejamento conjunto, por sua vez, precisa ter como norte o desenvolvimento de um trabalho sistêmico, numa perspectiva que pode ser *multi*, *inter*, ou até mesmo, *transdisciplinar*, desde que seja algo intencional dos docentes envolvidos.

Sem esse espaço na estrutura escolar não adianta a mudança na organização dos componentes por área, nem a cobrança das gestões escolares, nem a adoção de materiais didáticos com uma visão sistêmica do ensino – se é que esses materiais existam. É preciso lembrar que os professores são especialistas em sua formação inicial e, dessa forma, atuam, com segurança, dentro dos limites de seus componentes curriculares, logo, no máximo, conseguirão desenvolver uma proposta *multidisciplinar*, mas não *interdisciplinar*. Se para uma abordagem interdisciplinar é preciso que haja interação entre os conhecimentos, primeiramente é preciso que os responsáveis por desenvolvê-la interajam, encontrando e planejando os pontos de convergência entre os conhecimentos previstos para o ensino.

No caso da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o que justifica, a nosso ver, o agrupamento dos componentes curriculares que a compõe pelos PCNEM (BRASIL, 1999a; 1999b), PCN+ (BRASIL, 2002) e BNCCEM (BRASIL, 2018) é a *linguagem*. Nesse sentido, cada professor da área precisa, previamente, analisar e compreender como seu componente curricular compreende e utiliza-se da linguagem e como produzem discursos sociais, considerando também as Matrizes Curriculares do ENEM e ENCCEJA (INEP, s/d). A partir daí, cremos que o estabelecimento de pontos convergentes intra-área ficará mais evidente, conduzindo, assim, para que as especificidades de cada componente curricular contribuam com a análise, compreensão e produção textual, de forma sistêmica. Com isso, na escola, teremos o desenvolvimento do estudante enquanto agente social por meio das diferentes linguagens.

Apresentamos também, neste trabalho, algumas sugestões, bastante embrionárias, para a interação entre algumas disciplinas da área de Linguagens. Destacamos que elas foram feitas apenas com intuito de demonstrar algumas possibilidades. Contudo, reforçamos

novamente que o principal ator para que essa interação ocorra nas escolas são os professores, lembrando que por se tratar de algo relativamente recente, essa proposta possui ainda seus desafios, que precisam ser assumidos, de forma que as experiências possam contribuir como embasamento e sugestões de caminhos para o desenvolvimento satisfatório de um trabalho por área do conhecimento. Além disso, é preciso também que os docentes reivindiquem nas estruturas escolares condições favoráveis para o desenvolvimento de tais propostas.

Referências

BRANDÃO, H. H. N. Analisando o discurso. **Museu da Língua Portuguesa**: Estação da Luz. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa. s/d. Disponível em: http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_1.pdf, acessado em janeiro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília, MEC, 2018.

_____. **LDB. Lei 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em 20 de maio de 2018.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 dá outras providências. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em 14 de abril de 2018.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio, v.I. Brasília: Semtec, 1999a.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio, v.II. Brasília: Semtec, 1999b.

_____. **PCN+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Semtec, 2002.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**, v.I. Brasília: MEC/SEB, 2006.

COIMBRA, J. de A. A. Considerações sobre a Interdisciplinaridade, *in*: PHILLIPI, Jr. A.; TUCCI, C. E. M.; HOGAN, D. J. & NAVEGANTES, R. **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus, 2000. p. 52-70.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade, *in*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais:** reflexão e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S. & OLIVEIRA, J. F. de. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 63-79, Abr. 2000.

FERRETI, C. J. & SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, Jun. 2017

FRANCHI, C. Linguagem: Atividade Constitutiva. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, n.22, p. 9-39, jan./jun. 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Asseoeste, 1984.

GREIMAS, A. J. **Semântica estrutural**: pesquisa de método. São Paulo: Cultrix, 1966.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Matrizes de Referência do ENEM e do ENCCEJA**. s/d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica>. Acesso em 25 de maio de 2018.

JAPIASSU, H. O Espírito Interdisciplinar. **Cadernos Ebape**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, out. 2006.

LYONS, J. Linguagem, in: _____. **Lingua(gem) e Linguística**: uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 2011. p.1-23.

MARCONI, M. de A. & LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NEDER, M. L. C. Concepção de linguagem e ensino de língua portuguesa. **Polifonia**, Cuiabá, v. 1, n. 0, p.71-89, 1993.

PILETTI, N. & PILETTI, C. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2000.

PIRES, M. F. de C. Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino. **Interface**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 173-18, fev. 1998.

SOUSA SANTOS, B. de. **Um discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

TRINDADE, S. A. & MENEZES, I. R. A educação na modernidade e a modernização da escola no Brasil: século XIX e início do século XX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.36, p. 124-135, dez. 2009.

UFABC. Universidade Federal do ABC. *Projeto Pedagógico*. Versão original, fevereiro de 2006. Disponível em: <<http://www.ufabc.edu.br/images/stories/pdfs/institucional/projetopedagogico.pdf>>. Acesso em 05 de janeiro de 2016.

ZYLBERSZTAJN, A. Galileu: um cientista e várias visões. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v.5, n. Especial, p. 36-48, jun. 1988.

Recebido: 16/10/2018

Aceito: 07/01/2019

HELENA KOLODY: UMA TRAJETÓRIA INTELECTUAL QUE SE CONSTRÓI PELOS CAMINHOS DA POESIA E DA DOCÊNCIA

KARINA VALIM DE ARAUJO

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Pinhais. E-mail: krin4_valim@hotmail.com
<https://Orcid.Org/0000-0002-5591-792x>

EVELYN DE ALMEIDA ORLANDO

Professora da Escola de Educação e Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Educação e licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa *Pensamento Educacional Brasileiro: histórias e políticas* e membro do Grupo de Pesquisa *História e Memória da Educação Brasileira*.
E-mail: evelynorlando@gmail.com – <https://Orcid.Org/0000-0001-5795-943x>

RESUMO

Este artigo se propõe apresentar Helena Kolody (1912-2004), poetisa paranaense de grande sucesso no estado e reconhecimento entre o campo de letras no Brasil. Publicou cerca de 22 livros em sua carreira e ao fim do século XX teve um grande reconhecimento social com diversos prêmios e homenagens, como a entrada para Academia Paranaense de Letras. Com o objetivo de elucidar os caminhos formativos da intelectual pela docência, resgatando desta maneira a história do ensino normal entre os anos de 1930 e 1960 nas perspectivas da normalista e da professora do ensino Normal, busca-se responder de que forma a atuação na educação favoreceu o projeto intelectual de Kolody. As principais referências teóricas serão Jean François Sirinelli (1996), Maria Elizabeth Blanck Miguel (1997) (2008), Guacira Lopes Louro (1997) e Wilma de Lara Bueno (2003), usando também os conceitos de *representação* de Roger Chartier, *poder* de Michelle Perrote *paixão* de Jane Soares de Almeida. Tendo por base estudos da nova história cultural a metodologia se refere à interlocução de fontes documentais inéditas e bibliográficas através da utilização de conceitos como, *prosopografia* de Giovanni Levi. Desta maneira os resultado e as conclusões do artigo puderam dar conta de que a docência favoreceu Kolody financeiramente e politicamente, proporcionando livre trânsito entre os campos da educação – passando pela

docência e pela inspetoria de ensino – e o campo literário, caminhos pelos quais ela foi se constituindo como intelectual, produtora e mediadora cultural de relevo na sociedade paranaense.

Palavras Chave: Docência. Ensino Normal. Intelectual. Helena Kolody. Paraná.

HELENA KOLODY: AN INTELLECTUAL TRAJECTORY WITH POETRY AND TEACHING

ABSTRACT

This article presents Helena Kolody (1912-2004), a successful poet from Paraná, a recognized Brazilian literary icon. She published 22 books in her career and at the end of the 20th century was socially honored with several prizes and tributes, such as the acceptance by the *Academia Paranaense de Letras*. In order to elucidate her intellectual training paths through teaching, and at the same time to rescue the History of Teaching from 1930 to 1960, in her perspective as a student and then a teacher, the paper seeks to respond the way her educational performance favored Kolody's intellectual project. The theoretical framework is grounded in Jean François Sirinelli (1996), Maria Elizabeth Blanck Miguel (1997) (2008), Guacira Lopes Louro (1997) and Wilma de Lara Bueno (2003). It is also grounded on the concepts of Representation by Roger Chartier, Power by Michelle Perrot and Passion by Jane Soares de Almeida. The article is based on New Cultural History studies. Its methodology refers to the interlocution between unpublished documentary sources and bibliographies, including concepts as Prosopografia by Giovanni Levi. The results and the conclusions of the article explain that teaching favored Kolody financially and politically, providing her free transit in educational –from teaching to teaching supervising – and literary fields, paths through which she became a prominent intellectual, producer and cultural mediator in Paraná.

Keywords: Teaching. Teaching school. Intelectual. Helena Kolody. Paraná.

HELENA KOLODY: UNA TRADICIÓN INTELLECTUAL QUE SE CONSTRUYE POR LOS CAMINOS DE LA POESÍA Y LA DOCENCIA

RESUMEN

Este artículo se propone presentar Helena Kolody (1912-2004), poetisa paranaense de gran éxito en el estado y reconocimiento entre el campo de letras en Brasil. En el siglo XX, en el siglo XX, tuvo un gran reconocimiento social con diversos premios y homenajes, como la entrada a la Academia Paranaense de Letras. Con el objetivo de elucidar los caminos formativos de la intelectual por la docencia, rescatando de esta manera la historia de la enseñanza normal entre los años 1930 y 1960 en las perspectivas de la normalista y de la profesora de la enseñanza Normal, se busca responder de qué forma la actuación en la educación Ha favorecido el proyecto intelectual de Kolody. Las principales referencias teóricas serán Jean François Sirinelli (1996), Maria Elizabeth Blanck Miguel (1997) (2008), Guacira Lopes Louro (1997) y Wilma de Lara Bueno (2003), utilizando también los conceptos de representación de Roger Chartier, Michelle Perrot y pasión de Jane Soares de Almeida. Con base en estudios de la nueva historia cultural, la metodología se refiere a la interlocución de fuentes documentales inéditas y bibliográficas, de la utilización de conceptos como, prosopografía de Giovanni Levi. De esta manera los resultados y las conclusiones del artículo pudieron dar cuenta de que la docencia favoreció a Kolody financieramente y políticamente, proporcionando libre tránsito entre los campos de la educación-pasando por la docencia y la inspectoría de enseñanza- y el campo literario, caminos por los cuales ella fue Se constituyó como intelectual, productora y mediadora cultural de relieve en la sociedad paranaense. **Palabras clave:** Docencia. Enseñanza Normal. Intelectual. Helena Kolody. Paraná.

Introdução

Refletir sobre Helena Kolody (1912-2004), um nome consagrado da poesia paranaense do século XX, mas que para além dessa representação caracteriza um grupo de mulheres, atuantes e con-

centradas em torno de um projeto de reconhecimento do trabalho feminino como escritoras e docentes, é o caminho deste texto.

Utilizando o conceito de prosopografia ou biografia modal de Levi, “[...] na verdade a biografia não é, nesse caso, a de uma pessoa singular e sim a de um indivíduo que concentra todas as características de um grupo.” (2006, p. 175). Consideramos que a trajetória de Helena Kolody, situando-a em seu tempo e espaço, e considerando suas relações de maneira dialógica dentro do espectro de mudanças constantes mesmo que recortada em alguns aspectos, pode contribuir para os estudos no campo da história da educação.

Portanto, o recorte do aspecto docente, se fez relevante por este estudo estar inserido na História da Educação e se apoiar nos conceitos de representação e poder que ao longo do texto se farão relevantes no alcance do objetivo maior de discutir a trajetória docente de Kolody problematizando seu apagamento nessa esfera a fim de elucidar os caminhos formativos da intelectual, para além da poetisa, compondo assim uma história que representa um grupo de mulheres paranaenses ligadas ao campo da educação e da literatura.

Por muitos séculos as mulheres foram ignoradas em sua condição de sujeitos históricos. Como cita Perrot (1988) estavam no campo dos excluídos da história. No Brasil, a inserção da mulher burguesa como profissional – que estuda e trabalha, constituindo uma carreira nesse processo – aconteceu somente a partir da segunda metade do século XIX, com mais acento a partir do século XX, com o impulso do movimento feminista que começava a se organizar e o acesso ao ensino normal. Embora, o magistério não tenha sido o único caminho de profissionalização das mulheres burguesas, não se pode negar o papel fundamental que as escolas normais tiveram em sua formação e, conseqüente, em sua emancipação pela educação.

Para as mulheres a grande demanda pelo curso de formação de professores centrava em ser esta a única possibilidade de escolarização e profissionalização do período. Assim, o discurso normativo passou a ser acatado como forma de vencer barreiras sociais e resistências do segmento masculino. (ALMEIDA, 1998, p.133)

No caso do Paraná, algumas pesquisas como as de Pedro (1997) nos permite encontrar um perfil dessa mulher paranaense e burguesa nas primeiras décadas do século XX que utilizam da escrita e do magistério para começar a se inserir na sociedade. Podemos dizer que essas mulheres, moradoras da capital, viviam em contextos de representações sociais parecidos. Como cita Pedro,

[...] os jornais sulistas no final do séc. XIX e início do séc. XX não criaram os modelos ideais de mulher como boas mães, virtuosas esposas e dedicadas filhas. Esses modelos já faziam parte do imaginário ocidental, podiam ser encontrados na literatura, no sermão das missas, nos textos escolares, nas tradições locais. (1997, p. 281)

Às mulheres eram atribuídas funções domésticas, era preparada para o lar, ser boa esposa e mãe, ela também era considerada um ser mais dócil que deveria se ater às questões religiosas e de caridade. Louro ainda complementa que, “através do símbolo mariano se apelava tanto para a sagrada missão da maternidade quanto para a manutenção da pureza feminina.” (1997, p. 447)

Nesse contexto, a instrução feminina sofreu a resistência social, no que tange ao direito e importância de mulheres frequentarem e se inserirem no meio educacional masculino, pois a intenção primeira era o casamento e a dedicação familiar. A aceitação só foi lentamente reconsiderada ao longo do início do século XX diante das necessidades encontradas pelos homens, como as guerras e

a industrialização, situações em que a mão de obra masculina era essencial.

No Brasil, o período da primeira república exigia do País novas perspectivas para acompanhar o desenvolvimento industrial e ao mesmo tempo proporcionar o ensino, tendo professores e escolas para alfabetizar a população. Louro escreve,

o discurso sobre a importância da educação na modernização do país era recorrente. As críticas ao abandono educacional em que se encontrava a maioria das províncias estavam presentes nos debates do parlamento, dos jornais e até mesmo nos saraus. Os anos passavam, o Brasil caminhava para o séc. XX nas cidades povoadas, sem falar na imensidão rural, grande parte da população continuava analfabeta. (1997, p. 444)

Nesse cenário a mulher instruída aparece como um importante refúgio, mas era preciso considerar sua representação, proporcionando uma aceitação da sociedade diante de sua instrução e, conseqüentemente, de seu trabalho e circulação na vida pública. No estado do Paraná, em 1922, Lysimaco Ferreira da Costa, explica a importância da formação feminina na escola normal,

[...] preparar a mulher paranaense que, à frente da sua escola será a continuadora da mulher-mãe que lhe entrega o filhinho querido para que seja guiado ao deixar o doméstico e santo lar, o cálido e terno regaço maternal, e iniciar-se ao cenário inquieto e ruidoso da escola, em que, somente, a suavidade e afeição da mulher-mestra poderão tornar menos sensível essa primeira e brusca transição da vida social da criança. (COSTA, 1987 p. 120)

No Paraná, assim como em todo Brasil os desafios diante do crescimento econômico e social, para o atendimento da população

se fazia crítico. Além da educação, como cita De boni (1998), “outro Desafio da época, posto para o prefeito de Curitiba, foi a reurbanização desta cidade, capital do estado. Esta cidade possuía 50.124 habitantes em 1900. Vinte anos depois Curitiba abrigava 78.986 habitantes.” (*Apud* ROCHA 2003, p.153).

Assim, pode-se inferir que a presença feminina nas escolas veio das necessidades que o País e cada estado – dentre eles, o Paraná- sofreram. Dessa maneira, as modificações da representação feminina para o trabalho sofreram influências do projeto de crescimento da nação através do contexto de necessidade educacional, bem como de necessidade do crescimento econômico, com mão de obra masculina em outros setores.

As questões que são postas diante desse período vão se alterando conforme necessidades maiores vão surgindo e a demanda educacional é um exemplo. Diante de uma sociedade que se modernizava em produção econômica, as mulheres começam a ocupar lugares antes masculinos, como é o caso do ensino primário. Segundo Bueno,

era necessário educar as mulheres para uma sociedade que se modernizava, possibilitando-lhes o acesso à educação e aos direitos políticos. Essas conquistas atemorizavam a sociedade no sentido de que pudessem afetar o perfil feminino e comprometer as relações afetivas e familiares. (2003, p. 207)

A inserção profissional feminina no magistério foi aos poucos trazendo um novo perfil para a educação. A sociedade agora presenciava mulheres sob uma nova, mas nem tão diferente, perspectiva. Louro cita,

a saída dos homens das salas de aula – dedicados agora à outras ocupações, muitas vezes mais rendosas – legi-

timava a entrada das mulheres nas escolas – ansiosas para ampliar seu universo – restrito ao lar e à Igreja. A partir de então passam a ser associadas ao magistério atitudes tipicamente femininas: paciência, minuciosidade, afetividade, doação. [...] Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como trabalhadoras e dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras, o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho. (1997, p. 450)

É perceptível que aos poucos a mulher foi se inserindo no magistério e quando conveniente foram utilizadas como profissionais pelo estado. Segundo Louro, “as escolas normais se enchem de moças. A princípio são algumas, depois muitas; por fim os cursos normais tornam-se escolas de mulheres.” (1997, p. 454). Um ponto a ser considerado é a ascensão que a formação para o magistério permitia a essas mulheres ao mundo da escrita. Embora nem sempre essa acontecesse nessa ordem, como foi o caso de Helena Kolody, essa formação servia como dispositivo de legitimação e impulsionava voos mais altos. Segundo Bueno,

a acentuada presença dessas jovens normalistas no universo da poesia nos leva a constatar o significado das escolas de magistério para a mulher ascender ao mundo da escrita, e desta forma, viabilizar possibilidades para expressar opiniões, ideias e projetos intelectuais. (2003, p. 212)

O acesso à educação levou muitas dessas mulheres a criarem redes de sociabilidade e se associarem em grupos que serviam para dar voz e maior legitimidade a projetos intelectuais, artísticos e/ou sociais. Nos anos 30, um grupo de mulheres curitibanas organizou

uma associação feminina que serviria para produzir um reconhecimento de suas associadas no campo da cultura. Bueno escreve,

em Curitiba, por volta de 1930, jovens universitárias, adeptas de opiniões acerca da modernização do papel da mulher na sociedade, reuniram-se ao redor da ideia de constituir um centro que tivesse como principal objetivo investir no aprimoramento intelectual, artístico e desportivo da mulher paranaense. Com essa finalidade, criaram o Centro Paranaense de Cultura Feminina¹ no dia 05 de Dezembro de 1933. (2003, p. 210)

Se alguns já se assustavam com a mulher indo ao trabalho, nos anos 1930, as mulheres passam a se reunir para falarem de seus anseios e compartilharem cultura. Tal fato mostra-se de grande relevância para a história feminina no Paraná. Independentemente de serem casadas, algumas mulheres da burguesia curitibana passaram a frequentar, paulatinamente, espaços sociais onde podiam expor sua opinião e, ao poucos, foram alcançando outros espaços de expressão e conhecimento. Para Trindade,

na tríade família, sociedade e pátria, a educadora curitibana situa os níveis sucessivos de participação daqueles a quem a escola republicana concede o direito e cobra o dever de educar-se. Na mulher republicana a escola pretende desenvolver atributos que a tornem apta a exprimir uma face interna e intimista, voltada a manutenção da unidade familiar, e uma figura externa e pública que preencha os interesses da sociedade e da Nação. (1996, p. 31)

Ocupar lugares exclusivamente masculinos, para muitas mulheres, iniciou-se como já visto pela escola normal. Muitas atuaram

¹ O nome da instituição em questão se oficializou posteriormente para Centro Paranaense Feminino de Cultura (CPFC)

na docência, outras, não. Mas, ao longo da história, esse foi um dos caminhos que, sem dúvida, permitiu às mulheres conquistarem outras profissões e espaços na sociedade. A educação foi a porta de entrada para a mulher burguesa na cena pública, até mesmo na criação do Centro. Como cita Bueno,

os dados indicam que grande parte delas teve sua formação nas escolas de magistério, criadas no Paraná e se ocupou de atividades relacionadas ao ensino, como fundar escolas, ministrar aulas e inspecionar ensino. Essas incidências chamam a atenção do pesquisador no sentido de constatar que o magistério era também uma possibilidade de inserção das mulheres no seio da intelectualidade paranaense, com desdobramentos para a produção literária e, particularmente, para o campo da poesia. (2003, p. 213)

A literatura foi outro campo pelo qual as mulheres expressaram seus sentimentos, opiniões e visões de mundo, intervindo deste modo na produção estética e cultural de seu tempo. Foi também o caminho pelo qual muitas dessas mulheres tornaram-se reconhecidas como intelectuais no meio curitibano. Nesse sentido, as escolas de formação para o magistério e a vinculação às associações como o Centro Paranaense Feminino de Cultura foram fundamentais. E Helena Kolody utilizou essas duas portas na construção de sua trajetória intelectual. Neste texto, no entanto, o nosso recorte recai sobre a docência.

Portanto, a fim de discutir a trajetória docente de Kolody problematizando seu apagamento e elucidando os caminhos formativos da intelectual pela atuação na educação utilizaremos de fontes documentais públicas e inéditas. As fontes já publicadas referem-se a algumas entrevistas em jornais paranaenses, e as inéditas, são ATAS do Instituto de Educação do Paraná – escola de formação de profes-

sores da capital –, bem como, os documentos funcionais de Helena Kolody enquanto servidora pública do estado².

Por que Helena Kolody?

Encontrar mulheres intelectuais que possuem suas bases ancoradas na educação é comum, entretanto, a partir de novas representações sociais, ocorre um apagamento de sua carreira docente. Para Almeida, “atualmente, a história das mulheres constitui um campo de estudos bastante privilegiado, mas as mulheres, enquanto profissionais do ensino, tem sido constantemente relegadas ao esquecimento”. (1998, p. 25)

Kolody já fora muito estudada no campo da linguística com dissertações e teses sobre seu trabalho poético, sua vida até surge em segundo plano, entretanto sua carreira docente, assim como na imprensa paranaense só ganha espaço com poucas informações, como se a docência fosse uma doação para a poetisa.

Helena foi a primeira filha brasileira de seus pais imigrantes Ucrânicos, mas diferente de algumas famílias imigrantes que acabaram submetendo seus filhos ao trabalho exploratório nas fábricas, o que aconteceu com a família Kolody foi o incentivo para que Helena e os irmãos estudassem e constituíssem carreira.

[...] Então a gente estudava e eu pensava ‘tenho que dar para o papai essa alegria’ porque ele queria que nós estudássemos. Os nossos vizinhos Ucrânicos diziam ao papai ‘Helena tem que trabalhar na fábrica’ – pois tra-

² Esses documentos estavam sob a guarda do estado e até o momento não haviam sido liberados para pesquisa. Talvez, por essa razão, pouco tenha se discutido sobre a atuação de Helena Kolody como professora. A ausência de fontes ou a indisponibilidade das mesmas, de certo modo, pode ter contribuído para a produção de uma representação desta mulher vinculada quase que exclusivamente ao campo da literatura.

balhavam na fábrica de fitas – Mas papai dizia ‘Não! Ela vai estudar’. (KOLODY, 1998, p.24)

A representação da mulher que estuda e segue uma carreira, é diferente segundo sua classe social, seus objetivos, e a percepção de sua família, o que se pode inferir neste caso é que a instrução, principalmente, para uma mulher imigrante representava uma perda de dinheiro, já que mulheres e crianças mais pobres trabalhavam, mesmo que em condições precárias, para ajudar no sustendo da família. Diante desse cenário, nasceu uma certa “simpatia” com esta mulher que viria a tornar-se nosso objeto de pesquisa. Sirinelli escreve,

para o historiador dos intelectuais, muito particularmente, coloca-se o problema da simpatia. Esta, no sentido primeiro do termo, é necessária; constitui mesmo a essência do ofício do historiador. Resta contudo o sentido comum e, nesse registro, sem dúvida alguma, simpatias nascem, antipatias crescem, o todo acompanhando as curvas da evolução eventual do pesquisador. Mais que ocultar o fenômeno, sem dúvida é preciso tomar plena consciência dele, assumi-lo de algum modo, a fim de avaliá-lo. (1996, p.239)

Problematizando as representações que hoje nos são apresentadas, muitas delas nos intrigam, como o fato da representação da intelectual Helena Kolody estar restrita a sua profissão de poetisa. A ausência de fontes de sua vida como professora e inspetora federal do ensino secundário nos motiva a compreender melhor suas contribuições na educação, entre os anos 30 e 60 no estado do Paraná, considerando a história da educação como um “campo aberto”, tal como afirmam Lopes e Galvão:

atualmente, pode-se falar de forma mais apropriada em histórias da educação, pois as investigações que vêm

sendo realizadas no campo não se restringem mais ao ensino e pensamento pedagógico, objetos tradicionais da disciplina. A aproximação da história da educação com outras ciências humanas e com outras áreas da história contribuiu para que as crianças e os jovens, os intelectuais, o livro e a leitura, as mulheres, etc. também se tornassem objeto da disciplina. (2012, p. 41)

Nesse caminho é possível considerar as fontes relacionadas ao campo educacional no qual nossa intelectual atuou como expressão de estratégias que mobilizaram a construção de uma representação e autorrepresentação de si e/ou de seu projeto. Como cita Chartier,

o porquê da importância da noção de representação, que permite articular três registros de realidade: por um lado, as representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e organizam os esquemas de percepção a partir dos quais eles classificam, julgam e agem; por outro, as formas de exibição e de estilização da identidade que pretendem ver conhecida; enfim, a delegação a representantes (indivíduos particulares, instituições, instâncias abstratas) da coerência e da estabilidade da identidade assim afirmada. (2002, p. 11).

É perceptível que o conjunto de trabalhos, especificamente sobre mulheres, vêm crescendo. Segundo Lopes e Galvão “sentimentos, emoções e mentalidades passam a fazer parte da história” (2012, p. 32). E nesse caminho, este artigo pretende contribuir com o campo da história da educação sobre a intelectualidade feminina, refletindo sobre o modo como o campo da educação no Paraná favoreceu à projeção intelectual de Helena Kolody em uma relação que se constituiu como via de mão dupla.

Em suas entrevistas, Helena Kolody fala da sua paixão pelo trabalho, “nasci professora e sempre amei ser professora! A poesia foi um canteiro de flores que nasceu à beira do meu caminho do magistério” (KOLODY, 1998, p.26). Suas frases poéticas, até mesmo quando concedia entrevistas, principalmente quando estas deixavam claros seus objetivos, enveredam pelo lado da paixão que viveu com o magistério, favorecendo assim a produção de uma representação da professora que se doava pelo amor a sua carreira, alunos e sociedade.

Mas, pode-se dizer que nem só de paixão ela subsiste. No caso da docência, sobretudo, é uma escolha permeada de muitos sentidos, dentre eles, o sentido político. Assim a pesquisa sobre as mulheres tem contribuído para desmistificar muitos aspectos historicamente reproduzidos. Como cita Perrot,

a pesquisa feminista recente por vezes contribuiu para essa reavaliação do poder das mulheres. Em sua vontade de superar o discurso miserabilista da opressão, de subverter o ponto de vista da dominação, ela procurou mostrar a presença, a ação das mulheres, a plenitude de seus papéis, e mesmo a coerência de sua cultura e a existência de seus poderes. (1988, p.169-170)

Seguindo neste texto a indicação de Perrot “o que importa reencontrar são as mulheres em ação, inovando em suas práticas, mulheres dotadas de vida, e não absolutamente como autômatas, mas criando elas mesmas o movimento da história.” (1988, p.187). Para tanto, os documentos funcionais disponibilizados pela secretaria de educação do Paraná e que hoje fazem parte da divisão de documentação do Estado do Paraná se fazem relevante.

Helena Kolody foi conhecida nacionalmente por seu trabalho como poetisa, mas aposentou-se como professora normalista do es-

tado do Paraná e inspetora federal do ensino secundário, o que lhe rendeu ganhos financeiros, trânsito em funções diversas no campo da educação, e principalmente, reconhecimento do seu trabalho pelo Estado.

A docência em Helena Kolody

Sobre sua formação educacional e sua atuação docente, apesar da paixão, Helena fala pouco em algumas entrevistas que concedeu a jornais e revistas quando tornou-se reconhecida por seu trabalho como poetisa. Ainda hoje são essas as únicas fontes públicas que estão reunidas no acervo de documentação da Biblioteca Pública do Paraná. De suas memórias, Helena destaca:

eu fiz o primário do tempo em que Prieto Martinez, fez a reforma, um dado histórico, este. Então em Rio Negro aconteceu uma coisa que hoje não fazem mais. O Grupo do Rio Negro era um dos melhores do Paraná[...] Então era assim, se a gente dava conta de uma série, no meio do ano a gente passava pra a seguinte. Eu fiz o Grupo em três anos. (KOLODY, Revista Quem, 1980, p. 19)

Helena não especifica o ano de sua passagem como aluna do Grupo Escolar de Rio Negro. Sabemos que nasceu em 1912, na cidade de Cruz Machado, o que significa que pode ter estudado no grupo entre os anos de 1920. Como já citado, seu pai a incentivou a estudar, pois viviam em uma cidade do interior, na qual habitavam muitos imigrantes, como eles, que fugiram da guerra na Europa e se estabeleceram como puderam em busca de sustentar suas famílias e constituir nova moradia e emprego.

Já moça, com quinze anos, Helena e a família foram viver em Curitiba, especificamente na capital, com moradia próxima ao centro.

Em 1927, ela entrou para a Escola de Professores de Curitiba, atual Instituto de Educação do Paraná³. Sobre sua decisão de ser uma normalista, “o fascínio pelos livros, me levou a Escola Normal de Curitiba – uma das poucas opções para mulheres que se interessavam pelos estudos, na época.” (KOLODY, Revista Helena, 2012, p.27).

Essa frase, “uma das poucas opções para mulheres” remete ao início desse artigo quando discutíamos as opções de ascensão social e profissional das mulheres no Paraná nos primeiros anos do século XX.

Em relação ao campo da educação, estavam acontecendo no Paraná naquele momento um conjunto de reformas educacionais que deveriam dar novos rumos tanto para a escola primária quanto para a escola normal. Prieto Martinez se incumbiu das reformas no ensino primário. Segundo Miguel,

O governo trouxe para ocupar o cargo de Inspetor Geral do Ensino o então diretor da Escola Normal de Pirassununga[...] É possível identificar, nas idéias que moveram a ação educacional de Prieto Martinez, a lógica racionalizadora do trabalho industrial e a valorização do homem como recurso humano para o progresso da nação. (1997, p.27)

Mas, com relação à concepção pedagógica adotada pelo ensino normal no Paraná, vemos uma outra influência pedagógica, que marca e distingue a educação para os alunos que chegavam a este nível de ensino, mas também apresenta um modernismo conservador que postula novos métodos sem romper totalmente com as heranças da Pedagogia Moderna do final do século XIX, especialmente de matriz Herbartiana. Sobre isso, Miguel afirma:

³ O Instituto de Educação do Paraná será aqui tratado também pela sigla IEP, em fontes também pode ser lido como Escola de Professores da Capital e Escola de Ensino Normal.

o curso especial compreendia principalmente as metodologias que seguiam a pedagogia de Herbart, e eram ministradas de acordo com os passos formais dessa pedagogia. A leitura de Herbart foi aplicada segundo a compreensão que dela tiveram dois pedagogos argentinos: Patrascoiu e Pablo Pizzurno, os quais Lysímaco conheceu em viagem à Argentina para comercializar erva-mate. Deste modo, se o conjunto da reforma educacional paranaense empreendida por Martinez teve a influência racionalizadora da sociedade industrial paulista nascente, a reforma na Escola Normal recebeu influência mais tradicional, uma vez que a pedagogia de Herbart na visão dos pedagogos citados, era segundo Erasmo Pilotto, bastante ultrapassada. Porém, segundo o mesmo Pilotto, “isso, porém, não deve diminuir a importância da reforma que devemos a Lysímaco Ferreira da Costa” (2008 p.14)

Foi nesse cenário pedagógico que buscava aliar tradição e modernidade no campo pedagógico que Helena Kolody se formou. Um dos grandes orgulhos de Helena era dizer que tinha sido a primeira aluna de sua turma, e até mesmo isto a favorece posteriormente em sua carreira. O Curso Normal era dividido em geral ou fundamental, em três anos e o curso especial ou profissional, em três semestres.

Quadro 1 – Notas dos exames finais do curso especial de 1930, 1º semestre

1º semestre do 4ºano do curso especial				
Metodologia da Leitura e Escrita	Metodologia Geral	Higiene e Agronomia	Psicologia	Metodologia do Desenho
10	10	9,7	10	9

Fonte: ATA do IEP em posse do Arquivo Público do Paraná.

Metodologia do desenho não teria sido o forte de Helena Kolody, sendo sua nota mais baixa. Já metodologia da leitura e da escrita, como já esperado por ser uma poetisa, tirou nota máxima, assim como em metodologia geral e psicologia, as quais por curtos períodos seriam matérias lecionadas por ela posteriormente.

Quadro 2 – Notas dos exames finais do curso especial de 1930, 2º semestre

2º semestre do 4º ano do curso especial					
Metodologia de Aritmética	Metodologia de Geografia	Metodologia de Ciências Naturais	Moral e Educação Cívica	Método do Ensino Intuitivo	Metodologia do Vernáculo
10	10	9,8	10	9,3	9,8

Fonte: ATA do IEP em posse do Arquivo Público do Paraná.

Duas disciplinas importantes posteriormente na carreira de Helena não foram suas maiores notas. Na disciplina de metodologia de ciências naturais, ficou com 9,8, apesar desta disciplina ter ligação direta com a biologia educacional, matéria que seria de Kolody em sua carreira docente, foi uma das poucas disciplinas que não foi a 1ª da turma, ficando abaixo de outras duas colegas.

Já na disciplina de método do ensino intuitivo, uma grande questão do momento, que futuramente lhe exigiria pesquisas mais detidas, ela foi avaliada com 9,3 apesar de ser a segunda nota mais baixa da normalista, ainda foi a maior da turma, trazendo também mérito à Helena.

Quadro 3 – Notas dos exames finais do curso especial de 1931, 1º semestre.

1º semestre do 5º ano do curso especial			
Metodologia de Música	Ensino dos Trabalhos Manuais	Prática e Crítica Pedagógica	Metodologia dos Exercícios Físicos
10	10	9,2	Distinção

Fonte: ATA do IEP em posse do Arquivo Público do Paraná.

Das quinze matérias que Kolody frequentou na modalidade especial do curso normal pode-se perceber dedicação em todas, com nota máxima em oito disciplinas pudemos chegar à conclusão que era mesmo a primeira de sua turma, sendo 9,0 sua nota mais baixa. O endosso do secretário que abordaremos adiante também reforça essa distinção.

Apesar de Kolody ter se formado em Curitiba, e alguns anos depois ter sido professora da mesma escola, sua carreira como Professora Paranaense passa por alguns caminhos. “E quando eu me formei em 1931, fui para Rio Negro, casa da minha tia, porque tinha que ir para o interior; eu não tinha pistolão.” (KOLODY, Caderno MIS, 1989, p. 22).

Helena então foi trabalhar em um grupo escolar, no interior do Paraná, mesma cidade onde cursou o ensino primário. Com formação na Escola Normal Secundária da capital, seu primeiro cargo foi como professora adjunta,

fui nomeada para Rio Negro;[...] fui como adjunta da professora América Sabóia; depois vim a diretoria de ensino, e digo por que não saiu minha nomeação? Tem que esperar, porque é que não tem vaga[...] fui a escola normal, o secretário que era sr Julio da Luz[...] disse: olha Helena, vou dar um conselho, você pegue sua certidão de notas, você foi a primeira aluna da turma,[...] que seu pistolão sejam suas notas[...] No outro mês eu estava nomeada. Quer dizer que também eles sabiam fazer justiça, que eu lá em Rio Negro era desconhecida, filha de imigrantes, não estavam sabendo quem era, assim viram pela nota, assim eu sabia dar conta do meu recado. Daí então, lecionei até o final do ano em Rio Negro, e nesse tempo, e essa certidão de nota me valeu depois por diante. (KOLODY, Caderno MIS, 1989, p. 23)

Segundo Miguel “os melhores alunos[...] foram enviados as outras escolas de professores implantadas, com a missão de reproduzir o que haviam aprendido. Dessa forma, as escolas rurais constituíram-se importante campo de ação dos professores” (1997, p.93). Era como um teste e ao mesmo tempo uma confiança depositada aos novos professores, Helena cumpre sua estada e vai aos poucos conseguindo o que desejava primeiro, que era se estabelecer trabalhando na capital paranaense, na escola onde se formou.

Em 1933, logo após ser nomeada, Kolody acaba herdando a cadeira de um professor em Ponta Grossa “o professor Erasmo Piloto[...] veio para cá lecionar, e ficou vaga a cadeira. Como eu tinha sido a primeira aluna me levaram para lá. Com 20 anos eu era professora da Escola Normal de Ponta Grossa.” (KOLODY, Caderno MIS, 1989, p. 24).

O professor Erasmo Piloto, importante intelectual no meio educacional paranaense, atualmente patrono do Instituto de Educação do Paraná, tornou-se colega de Kolody, e ocupar a sua vaga em Ponta Grossa acabou sendo a primeira de algumas vezes que ela o substituiu. Em Ponta Grossa,

as alunas eram mais velhas que eu, porque tinham 15 mais moça do que eu das 60[.]elas eram professoras com 15, 20, mais anos de serviço e vieram fazer curso especial; comigo, Então o medo que eu tinha! Estudava até meia noite! Então mandei buscar livros em São Paulo, no Rio de Janeiro, até, através do Rio de Janeiro, na Espanha. Sobre Escola Nova que eu não sabia. (KOLODY, Caderno MIS, 1989, p. 24).⁴

⁴ É curioso pensar na circulação de modelos pedagógicos e dos enunciados da Escola Nova no Brasil, a partir de diferentes fontes. O uso de livros vindos da Espanha, ao invés dos Estados Unidos, França, Bélgica ou Suíça – tradicionalmente apropriados pelas diferentes matrizes do campo pedagógico – nos instiga a pensar nos modelos que circularam no Paraná. Os livros que ela leu, no entanto, não foram identificados até o momento e essa é uma questão que continua aberta.

Além da pouca idade e da responsabilidade que assumira, tinha a incumbência de conhecer, utilizar e difundir um novo método de ensino. Ela exemplifica,

Aquela sempre responsabilidade. Mas ao mesmo tempo o amor pelo magistério, aquelas descobertas de coisas novas dentro do magistério. Mas, com isso pode ser feito assim, e depois a alegria de ver que aquilo dava certo na prática. Que elas faziam e havia aquele entusiasmo das crianças e tudo de trabalhar, porque era uma escola ativa, chama-se Escola Ativa, onde as crianças, por exemplo: fazer uma redação, não fazia passivamente. Então agora você é repórter, era o método de Munich então elas saiam (KOLODY, Caderno MIS, 1989, p. 24).

Helena trabalha nesse período com psicologia, ‘em 1933, foi nomeada para reger a cadeira de psicologia e pedagogia da Escola Normal de Ponta Grossa.’ (KOLODY, 1976, Revista Rumo Paranaense, s/pág.) Nesse sentido é compreensível que cite o método de munich, mas a escolha desse método é também indicativa do seu diálogo no campo pedagógico, uma vez que essa corrente se refere a uma apropriação católica do movimento escolanovista. Orlando (2008), em sua análise sobre os livros didáticos de catecismo do padre Álvaro Negromonte, o qual também fez sua leitura do movimento escolanovista com base neste método, explica:

método munich, indutivo, também chamado de método psicológico. A este[...] estão ligados todos aqueles que defendem o ensino religioso de acordo com os avanços da pedagogia moderna e não se abstêm da influência de outros métodos modernos como os centro de interesse de Decroly, o método de projetos de Montessori, a educação funcional de Claparède. (p. 196)

Essa leitura católica da escola nova possui uma marca de diálogo com o novo, com o moderno, especialmente pela psicologia, mantendo a indução que é uma das características da pedagogia de Herbart, não rompendo totalmente com modelos pedagógicos anteriores. Ao contrário, havia nesse modelo uma junção de concepções que buscava extrair de cada uma aquilo que oferecessem de melhor. Do ponto de vista prático, em outra entrevista Helena exemplifica como a redação poderia ser trabalhada nesse método ativo,

em Ponta Grossa, eu fui professora de metodologia e, naquele tempo, as crianças viam as coisas passivamente [...] eu estudei e aprendi um método ativo. Então, chegava na sala, pegava os alunos e dizia “Agora vocês são repórteres e vão fazer uma entrevista, sem barulho”. Eles saíam de lápis e papel na mão e iam entrevistar a diretora, a cantineira ou alguém que estava entrando na escola, uma porção de gente... Enchiam, às vezes, duas páginas e traziam para sala de aula. (KOLODY, 1998, p.26)

Helena traz em sua carga de memória a atuação com o método ativo como um importante fator no início de sua carreira. Ter tido esta formação e poder mediá-la na formação de professores demonstra uma dedicação em estar em consonância com seu tempo, alinhada a projetos pedagógicos em voga, demonstrando atualidade e competência profissional. Ainda sobre o método ativo, Miguel escreve,

a pedagogia da Escola Nova consolidou-se na formação do magistério[...] dava-se relevância ao aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, à metodologia ativa, à ação educacional pautada nos avanços científicos da Psicologia, da Biologia e da Sociologia. (1997, p.92)

Psicologia foi a primeira disciplina que Kolody ministrou, na qual obteve excelente rendimento na sua avaliação final do curso especial, se formando com nota 10. Entretanto, posteriormente a biologia educacional seria seu campo mais atuante. Tal período em Ponta Grossa terminara em 1937, ano em que Helena retomou à capital. “Em 1937 passou a lecionar na Escola Normal de Curitiba, estabelecimento onde foi professora 23 anos” (S/ Autor, 1976, Revista Rumo Paranaense, s/ pág.).

Neste período no Instituto de Educação do Paraná, Helena conviveu com diferentes pessoas, voltou ao seu círculo de convivência de quando era normalista e foi dando outros passos em seu projeto de reconhecimento intelectual. Com a análise dos seus documentos funcionais, de 1943 à 1961 foi percebido uma ascensão profissional, com passagem por diferentes cargos e funções, o que paulatinamente foi tornando-a cada vez mais reconhecida no seu trabalho. Ser professor, segundo Vilela e Gasparello,

uma profissão intelectual que não os afastava do grupo de letrados, mas que agregava uma conotação específica – o ofício de ensinar – com suas funções correlatas: produzir livros didáticos, relatórios, participar de bancas de exames, respondendo ao desafio constituído por demandas institucionais, burocráticas, pedagógicas e sociais que confluíam para o campo do ensino. (Vilela e Gasparello 2009, p.56)

Desta maneira, Helena foi crescendo na profissão. De professora normalista de 2ª classe da escola de professoras da capital passou à professora catedrática do ensino médio padrão U na cadeira de biologia educacional. E dentre as funções que desempenhou no auge de sua carreira no IEP, podemos destacar: avaliadora de concursos para professor auxiliar, parecerista de cartilha, fiscal das escolas nor-

mais livres, parecerista sobre organização do ensino normal no estado e assistente técnica em substituição de Erasmo Piloto.

Helena declarou em algumas entrevistas a matéria que lecionara “sempre lecionei biologia, há coisas mais fascinantes que a vida?” (KOLODY, 1980, Revista Quem, p. 20). O amor à disciplina de Biologia é perceptível em sua poesia. A dificuldade com a disciplina de literatura, no entanto, é uma surpresa,

eu nunca fui professora de Literatura. Lecionei Biologia. Tanto que, se você e fizer uma sabatina de Teoria Literária, eu tiro um zero bem redondo. [...] A poesia só me serviu para chantagear minha alunas. Eu dizia: se fizerem um exercício tal de genética, eu declamo um poema para vocês. Elas adoravam. (KOLODY, 1985, Jornal do Livro, p. 5)

No IEP além de Kolody ter sido professora de Biologia Educacional foi também de: geografia do Brasil e geral, anatomia e metodologia. Antes de aposentar em 1961, ela ainda atuou como inspetora federal do ensino secundário,

paralelamente as atividades do magistério, exerceu as funções de Inspectora Federal do Ensino Secundário, após ter sido aprovada em concurso de títulos e provas DASP. Nessas condições prestou serviços junto a diversos estabelecimentos de ensino secundário em Curitiba; exerceu as funções de Secretária do Fundo Nacional de Ensino Médio e mais tarde as de Inspectora Itinerante da Inspeção Seccional de Curitiba. (S/ Autor, 1976, Revista Rumo Paranaense, s/ pág.)

Por meio dos acompanhamentos, das fiscalizações e dos relatórios Helena pôde participar, do outro lado, de uma forma igualmente ativa, do desenvolvimento da educação no Paraná até a dé-

cada de 60. Referente a importância desses documentos Miguel escreve, “estes documentos oficiais sejam eles leis ou relatórios dos presidentes da província, e mais tarde dos governadores do Estado, bem como os relatórios dos inspetores, manifestam a visão institucional [...]” (2008, p.1).

Sobre o ingresso nesse cargo era necessário uma titulação acrescida de aprovação no concurso. Para Helena o que valeu foi já ter publicado seu primeiro livro de poesias em 1945. “O Inspetor na época era o professor padre João Camargo. Ele aconselhou-me e orientou-me para o concurso. Então inscrevi no MEC o meu livro paisagem interior como título. Foi o que me valeu.” (KOLODY, 1980, Revista Quem, p. 19).

Os trabalhos de Kolody ao IEP foram reduzidos desde o ano de 1952, até que em 1958 seus dados funcionais trazem o termo ‘cooperativa mixta’ referindo-se a sua atuação como professora com apenas 2 aulas semanais de professora de Biologia Educacional e o cargo de inspetora federal. E em 28 de Agosto de 1961 Ney Braga e Mario Braga Ramos assinam a aposentadoria de Helena Kolody como professora do estado do Paraná. A essa altura ela já era uma figura pública de relevo na cultura paranaense. Paralelamente ao ofício docente escreveu poesias e as publicou nos jornais, teceu redes no campo da educação e da literatura, marcou sua geração pela sensibilidade estética de sua poesia e fez ecoar na cena pública uma voz feminina forjada entre dois ofícios: o de escritora e professora.

Considerações finais

Helena Kolody sempre escreveu. Desde sua adolescência já era conhecida por seus próximos como poetisa, mas soube pelo seu pai a importância da instrução, percebeu que ser professora era um ca-

minho de sustento financeiro. Em meio aos seus projetos mostrou poder quando utilizou de seu desempenho como primeira aluna de sua turma para ser nomeada professora pelo estado. Partindo daí constituiu uma carreira composta de inúmeras alunas, algumas cidades diferentes e em poucos anos retorna a escola que a formou.

Helena Kolody atuou em um magistério marcadamente feminino, mas em sua maioria comandado por homens, como no Instituto de Educação do Paraná cujo diretor era o professor Erasmo Piloto. Seus caminhos se cruzaram algumas vezes e, por força do acaso ou não, sua aproximação com este intelectual lhe rendeu algum prestígio. Se as duas vezes que substituiu o professor parecem ter sido uma feliz coincidência, não podemos esquecer que, em ambos os casos, eram cargos preenchidos por indicação. Para Vilela e Gasparello,

uma situação que leva a marca da sociedade hierárquica e dominada por homens: as professoras situadas em patamar inferior ao status de intelectuais, sendo principalmente reconhecidas pela maior ou menor proximidade social com os indivíduos que se notabilizavam por funções de autoridade política ou intelectual. (2009, p.56)

Helena Kolody participou ativamente da história do ensino secundário do Paraná e é notório o apoio que recebeu de alguns homens, intelectuais representativos de diferentes grupos como o Padre João Camargo e o Professor Erasmo Piloto. O apoio da rede a qual pertencia certamente serviu não apenas para ocupar lugares de destaque no campo da educação, mas também como estratégia de legitimação para o seu reconhecimento no campo das letras.

Seus primeiros livros foram publicados por conta própria e ter usado seu primeiro livro de poesia como produção intelectual no concurso da Inspeção Federal do Ensino certamente ampliou sua circulação em outros circuitos, possibilitando maior respaldo da au-

toridade intelectual. A sala de aula também foi um local de formação de seus leitores. Além de bancar as publicações de seus livros, ela os distribuía entre amigos, e declamava suas poesias ao final de cada aula, conquistando a partir dessa estratégia um grupo de leitores e admiradores, privilegiadamente feminino, que viria a corroborar com essa imagem e representação da Helena Kolody poetisa.

Posteriormente, ainda em vida, Kolody foi considerada primeira poetisa do Paraná e entre os seus alunos e comunidade educacional paranaense como uma excelente profissional, efetivando assim seu projeto de reconhecimento intelectual conquistado pela competência profissional, uma sólida rede de sociabilidade e uma atuação política entre seus pares. Helena Kolody alcançou tanto prestígio social que seu nome passou a servir de selo de distinção para algumas instituições como o próprio Centro Paranaense Feminino de Cultura e o Instituto Histórico e Geográfico do Paraná que mantém seu nome em seus quadros, embora não tenhamos localizado uma forma efetiva de participação nesses espaços.

Referências

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e Educação**: A paixão pelo possível. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ATAS do Instituto de Educação do Paraná: Exames Finais do curso especial 1930 e 1931. Dados coletados *In loco*, Arquivo Público do Paraná, Fev. de 2017.

BUENO, W. de. L. Educação das moças na cidade de Curitiba: 1930-47. In VECHIA, A.; CAVAZOTTI, M. A. (Orgs). **A Escola Secundária**: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX). São Paulo: Annablume, 2003.

CHARTIER, R. **À beira da falésia**: A história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. da Universidade UFRGS, 2002.

COSTA, M. J. F. F. da. **A dimensão de um Homem**: Lysimaco Ferreira da Costa- o educador. Curitiba: Imprensa da UFPR, 1987.

ENTREVISTA Helena Kolody. **Jornal do Livro**, nº7, Curitiba, Abr./Mai. de 1985.

GASPARELLO, A. M; VILLELA, H de O S. Intelectuais e professores: identidades sociais em formação no século XIX brasileiro. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 21, p. 39-60, set./dez. 2009

KOLODY, Helena. **Entrevista na memória paranaense** por José Wille, Curitiba: Fundação INEPAR, 1998.

LEVI, G. Usos da biografia. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (orgs). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. **Território Plural**. São Paulo: Ática, 2012.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In PRIORI, M. D. (Org). **História das Mulheres do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

MIGUEL, M. E. B. **A Escola Normal no Paraná**: instituição formadora de professores e educadora do povo. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, nº V, 2008. Aracaju. Anais da Sociedade Brasileira de História da Educação: Universidade Tiradentes, 2008, 24p.

_____. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Ed da UFPR, 1997.

MILLARCH, A. Quem entrevista Helena Kolody. **Revista Quem**, nº 29, Curitiba, Out. 1980.

NOTAS biográficas de Helena Kolody. **Revista Rumo Paranaense**, v.4, Curitiba, Mar. de 1976.

ORLANDO, E. de A. **Por uma civilização cristã: a coleção Monsenhor Álvaro Negromonte e a pedagogia do catecismo (1937-1965)**. São Cristovão, SE: UFS, 2008. Originalmente apresentada como Dissertação de Mestrado em Educação, **Universidade Federal de Sergipe, 2008, 297f.**

PARANÁ. **Revista Helena**, Secretaria de Estado da Cultura, ano 1, nº zero, Curitiba, Jun. de 2012.

PEDRO, J. M. Mulheres do Sul. In PRIORI, M. D. (Org.). **História das Mulheres do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

PERROT, M. **Os excluídos da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ROCHA, D. Escola Normal Secundária de Curitiba nos anos 20. In VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (Orgs.). **A Escola Secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)**. São Paulo: Annablume, 2003.

SANTOS, D. G. Helena Kolody- a primeira brasileira da família. **Caderno do Museu de Imagem e Som do Paraná**, nº13, Curitiba, 25 de Ago. 1989.

SIRINELLI, J. F. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. (org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

TRINDADE, E. M. de C. **Clotildes ou Marias: mulheres de Curitiba na Primeira República**. Curitiba: Fundação Cultural, 1996.

Recebido em: 04.07.2017

Aceito em: 30.11.2018

HABILIDADE SOCIAL EDUCATIVA DE DAR E RECEBER *FEEDBACK*: UM CONSTRUTO POTENCIALIZADOR DE APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES

BRUNA KEDMAN NASCIMENTO DE SOUZA LEÃO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (CINTEP). Atualmente é mestranda em Educação na UFPB e Bolsista CAPES/FAPESQ – BRASIL. E-mail: brunakedmanl@gmail.com
<https://Orcid.Org/0000-0002-4108-7371>

FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE

Graduado em Psicologia, Filosofia e Letras. Mestre e Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Endereço Profissional: Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação – Departamento de Fundamentação da Educação – Campus I – João Pessoa – PB. E-mail: frazec66@gmail.com – <https://Orcid.Org/0000-0003-0554-2514>

ANA PAULA HENRIQUE CAVALCANTE

Graduada em Letras Inglês pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente é professora de língua inglesa na Educação Infantil. E-mail: anapaulahenriquecavalcante@gmail.com – <https://Orcid.Org/0000-0002-5984-9864>

RESUMO

Analisa-se a relação entre o uso da habilidade social de dar e receber *feedback* e a elevação de níveis de desempenho acadêmico de três discentes, no contexto de um módulo avaliativo do componente curricular de Filosofia da Educação de um curso de formação inicial em Pedagogia, durante um semestre letivo de 2015. Recorrendo-se à pesquisa qualitativa, fez-se uma análise dos desempenhos discentes em um módulo avaliativo, considerados antes e após a apresentação de cinco *feedbacks* nos termos descritos pela Teoria das Habilidades Sociais. Evidenciou-se elevação nas notas obtidas, sugerindo o aumento do potencial para aprendizagens, associado às interações verbais mais frequentes e individualizadas. Sugere-se a participação em atividades para a aprendizagem da habilidade de Dar e Receber *Feedback* na formação inicial de pedagogos(as).

Palavras-chave: Habilidade Social Educativa Dar e Receber *Feedback*. Avaliação. Formação inicial em Pedagogia.

THE SOCIAL AND EDUCATIVE ABILITY OF FEEDBACK GIVING AND RECEIVING: A POTENTIAL LEARNING CONSTRUCTOR IN TEACHERS' TRAINING

ABSTRACT

This article analyses the relationship between the use of social ability of giving and receiving feedbacks and the increase of three students' performance levels in an evaluation module of the Philosophy of Education classes. This component was part of an initial undergraduate course of Pedagogy during a semester that took place in the morning, in 2016. Through qualitative research, the students' performance was analysed on the evaluate module, considered before and after the introduction of five feedbacks according to the Social Skills Theory. The results revealed an elevation on the students' grades, suggesting an increase of learning potential, associated with more frequent and individualized verbal interactions. In conclusion, it is proposed the insertion of accepting and giving feedback training as a social skill on initial teachers' training.

Keywords: Accepting and giving feedback Educational social skill. Evaluation. Initial teachers' training.

HABILIDAD SOCIAL EDUCATIVA DE DAR Y RECIBIR FEEDBACK: UN CONSTRUTO POTENCIALIZADOR DE APRENDIZAJES EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

RESUMEN

Se analiza la relación entre el uso de la habilidad social de dar y recibir feedback y la elevación de niveles de desempeño académico de tres discentes, en el contexto de un módulo de evaluación del componente curricular de Filosofía de la Educación de un curso de formación inicial en Pedagogía de un semestre lectivo de 2015. Recurriendo a la investigación cualitativa, se hizo análisis de los resultados discentes en un módulo de evaluación, considerados antes y después de la presentación de cinco feedbacks en los términos descritos por la Teoría de

las Habilidades Sociales. Se evidenció elevación en las notas obtenidas, sugiriendo el aumento del potencial para aprendizajes, asociado a las interacciones verbales más frecuentes e individualizadas. Se sugiere por la participación en actividades para el aprendizaje de la habilidad de Dar y Recibir Feedback en la formación inicial de maestros.

Palabras clave: Habilidad Social Educativa Dar y Recibir Feedback. Evaluación. Formación Inicial en Pedagogía.

Introdução

A influência dos componentes afetivos, culturais e sociais se dispõe de forma simultânea em nossas ações. Porém, estes componentes nem sempre foram reconhecidos nos processos educativos não formais e, menos ainda, em contextos de educação formal.

Associar os processos de educação formal aos aspectos relacionais é afirmar a educação como um processo civilizatório, fundamentalmente humano, requisito para que os nela envolvidos tenham condições de intervir na realidade na qual estão inseridos, conhecendo seus direitos, deveres e possibilidades, assim como saibam lidar, conviver e estabelecer relacionamentos harmônicos com outrem.

Os ambientes de educação formal, escolas e universidades, além de transmitirem conhecimentos e saberes historicamente construídos, também atuam diretamente na modelação de comportamentos, a fim de educarem os indivíduos para a vida social e profissional. Nesse sentido, tais instituições tomam como atividade central o processo de educar, implicando igualmente em reeducar e (des)construir padrões comportamentais de interação. No contexto de formação de professores(as), a aprendizagem de conteúdos relacionais é fulcral.

Docentes precisam renovar-se para ensinar – pois aprendizagem é mudança e supõe, da docência, também transformações con-

tínuas: daí a metáfora de Carbonell (2016), para quem docentes do século XXI precisam ser transformadores intelectuais. Com tal fim, esses profissionais necessitam desenvolver uma série de habilidades interpessoais para manejarem a interação e, em particular, a comunicação com outras pessoas.

Segundo Soares e Del Prette (2015) a formação na universidade deve promover tanto competências analíticas, processos cognitivos de raciocínio e aprendizagem, como também competências interpessoais requeridas de acordo com a profissão. No caso da formação em Pedagogia, essa reflexão torna-se ainda mais relevante, por conta do campo tradicional de atuação, envolvendo, na escola regular, a infância e a adolescência. Ora, se, como argumentado até aqui, o trabalho da Pedagogia é interativo, relacional e alcança o tempo mais propício à aprendizagem de habilidades sociais – o início da vida escolar –, torna-se precípua a formação de pedagogos(as) socialmente hábeis.

As Habilidades Sociais são um conjunto de desempenhos que compõem o repertório comportamental do sujeito em situações interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999): logo, num contexto educativo, essas habilidades poderão qualificar positivamente o relacionamento entre docentes e discentes, facilitando, em especial, a construção de Habilidades Sociais Educativas, que objetivam o desenvolvimento e aprendizagem do outro, em situações formais ou informais, possibilitando mudanças positivas em desempenhos e comportamentos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003). Incorporar essas habilidades em contexto formativos favorece a convivência pró-social e, com ela, a aprendizagem dos(as) envolvidos(as).

As Habilidades Sociais Educativas estão organizadas em classes e subclasses de habilidades que subsidiam a tarefa educativa, seja a de familiares e responsáveis ou professores(as). Dentre as

classes está a de Monitorar Positivamente e, nela, está a subclasse de Dar e Receber *Feedback*, a qual consiste numa descrição verbal do(a) docente em relação a comportamentos observáveis emitidos por discentes (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008). Com efeito, essa habilidade possibilita a construção de um relacionamento dialógico entre docentes e discentes, suscitando maiores chances de aprender.

A aplicabilidade dessa habilidade pode efetivar processos pedagógicos, dentre eles a avaliação. Envolvendo cuidado e confiança no contexto do relacionamento interpessoal docente-discente, conforme Demo (2006), a avaliação é uma atividade constante no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a Habilidade Social Educativa de Dar e Receber *Feedback* consiste, para quem o envia, na descrição verbal do comportamento emitido pelo sujeito destinatário da devolutiva, estando intimamente relacionada à avaliação, já que, se bem executada, pode funcionar como um construto potencializador do processo de mudanças do comportamento ou desempenho examinado.

A literatura sobre o *feedback* (POERTNER; MILLER, 1996; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999; SPENCE, 2003; ZEFERINO, 2007) permite classificá-lo como positivo ou negativo; ora, se no senso comum o positivo está associado ao bom e o negativo, ao ruim, aqui, a habilidade educativa de Dar e Receber *Feedback* sempre terá o objetivo de melhorar desempenhos, de modo que o *feedback* é positivo quando possui a intenção de manter um desempenho e negativo, quando pretende corrigi-lo. Esses dois aspectos podem com frequência andar juntos, como destacam os termos de Spence (2003, p.91 – tradução livre), segundo quem “o *feedback* deve ser fornecido de modo construtivo, enfatizando os aspectos positivos do desempenho e indicar os aspectos que precisam de mudança”.

Conforme quem dá o *feedback*, ele envolve um modelo significativo – na sala de aula, docente e, como neste estudo, discente no

exercício da monitoria –, mas também colegas e, quando a autorregulação já está presente (como presumidamente é o caso de universitários), a própria pessoa cujo comportamento está sob avaliação.

Para verificar as contribuições da habilidade social educativa de Dar e Receber *Feedback* em desempenhos avaliativos e, consequentemente, na formação daqueles(as) pedagogos(as), aqui se analisa a evolução no desempenho escrito – identificada nas produções em exercício avaliativo antes e após *feedback* no componente curricular de Filosofia da Educação, no primeiro semestre letivo de 2015 – de três estudantes de Pedagogia (modalidade presencial) de uma universidade pública. Para corroborar a análise, também foram considerados o repertório comportamental de cada estudante, mais especificamente sua participação oral nas aulas.

Cumprе esclarecer: a primeira autora deste artigo atuou como monitora e, junto ao respectivo docente, fornecedora dos *feedbacks* cuja repercussão é interpretada. Assim, em conformidade com a Teoria das Habilidades Sociais, a habilidade de Dar e Receber *Feedbacks* é examinada em seus efeitos, mas também em sua topografia (ou seja, na qualidade com que as devolutivas foram fornecidas, levando-se em conta suas variações correspondentes às especificidades das condutas discentes receptoras do *feedback*). Deve-se destacar, no contexto desta pesquisa o lugar único do(a) discente monitor(a), pois funciona, concomitantemente, fornecendo *feedbacks* tanto enquanto par como modelo que se aproxima do(a) docente a quem assessora.

Vale salientar: a escolha pela pesquisa envolvendo a formação inicial de pedagogos(as) foi motivada pela importância de evidenciar a Pedagogia como profissão dedicada, no Brasil, aos primeiros anos de escolarização – durante os quais a infância e o início da adolescência fazem-se presentes, tempos esses fundamentais para a for-

mação de habilidades sociais necessárias à convivência e à aprendizagem. Como destacam Elias e Amaral (2016), a formação de habilidades sociais nesses anos é um fator de proteção contra riscos de desenvolvimento de problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem evitáveis – esse dado sublinha a responsabilidade particular de pedagogos(as) na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Não obstante, suas considerações são extensíveis para a formação docente de modo geral.

Habilidades sociais e habilidades sociais educativas no processo de ensino-aprendizagem

Segundo Tardif (2013), a interação é parte constitutiva do trabalho docente, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve por meio de situações interativas. Essas interações ocorrem de modo natural, visto que o ser humano, por sua condição social, necessita do outro e do ambiente (contexto) para desenvolver-se e aprender.

A partir da classificação apresentada por Zabala (1998), é possível reconhecer, mesmo nos conteúdos de ensino, um caráter de interatividade e diversidade: conteúdos *factuais* (relativos ao conhecimento dos fatos, como no ensino de história); *procedimentais* (relacionados ao saber fazer, a procedimentos e habilidades, como sintetizar um texto); *conceituais* (concernentes à compreensão de conceitos, definições); e os *atitudinais* (referentes ao aprender a ser, a desenvolver atitudes, comportamentos, internalizar valores, saber lidar e conviver com outrem) – todos eles apontam para a aprendizagem em contexto social e, no caso da sala de aula, de interações docente-discente.

Do conjunto dessas interações resulta o que se chama de relacionamento: no caso do processo de ensino-aprendizagem, é esta-

belecido o relacionamento docente-discente, cuja harmonia é mantida quando, principalmente, aprendizagens são proporcionadas. Nesse cenário, o(a) professor(a) precisa compreender seu papel de agente educativo, como “pessoa que promove, de maneira regular ou ocasional, o processo de aprendizagem e/ou desenvolvimento de outras” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008, p. 519).

Então, recorrendo ainda à classificação de Zabala (1998), além de dominar o conteúdo (aprender uma série de conteúdos conceituais), o(a) docente precisa aprender, em sua formação (inicial e continuada) habilidades que lhe permitam relacionar-se de forma socialmente hábil com seus alunos e alunas, desenvolver posturas e comportamentos pessoais e profissionais concorrendo para sua competência social enquanto interage no seu trabalho. Parte significativa da tarefa docente, com seu caráter interativo, relacional e comunicativo, requer do(a) educador(a) o desenvolvimento de habilidades específicas, possibilitando a articulação e o acionamento de dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas. Tratam-se das habilidades sociais e das habilidades sociais educativas

As habilidades sociais são, segundo Del Prette e Del Prette (2005), um conjunto de desempenhos que constituem o repertório comportamental diante de situações interpessoais e favorecem o estabelecimento de relacionamentos saudáveis, amistosos, entre os sujeitos. Essas habilidades são de cunho pessoal, cultural e situacional, ou seja, seu manejo dependerá da situação na qual estão os interlocutores envolvidos na relação; quando manejadas no relacionamento interpessoal professor-aluno, facilitam o desenvolvimento da aprendizagem, além de qualificarem positivamente as relações estabelecidas.

Segundo Del Prette e Del Prette (1999, p. 47), o comportamento só será caracterizado como socialmente competente se alcançar simultaneamente os seguintes critérios:

consecução dos objetivos de uma situação interpessoal; (b) a manutenção ou melhoria de sua relação com o interlocutor, incluindo-se aí a busca de equilíbrio do poder e das trocas nessas relações; (c) manutenção ou melhoria da auto-estima; (d) manutenção ou ampliação dos direitos humanos socialmente estabelecidos.

O educador será socialmente competente quando, em sua prática pedagógica, conseguir, no uso de suas habilidades sociais, alterar e melhorar os comportamentos e desempenhos de seus educandos e educandas. Por exemplo: uma namorada chega sempre pontualmente nos encontros marcados, mas não seu namorado, que toda vez atrasa. Neste caso, a namorada é socialmente habilidosa, pois chega no horário combinado, porém não é socialmente competente, pois não conseguiu modificar o comportamento do namorado. Nesse sentido, enquanto as habilidades sociais são de caráter descritivo, a competência social é de caráter avaliativo, observável em relações nas quais o sujeito emite comportamentos assertivos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999).

A assertividade, conceito mais importante no rol das Habilidades Sociais, é entendida como uma habilidade que possibilita o reconhecimento dos próprios direitos e de outrem, a liberdade de expressar pensamentos, sentimentos, crenças e princípios sem anular ou impedir o outro (DEL PRETTE; DEL PRETTER, 1999); nesse sentido, pode-se fazer uma conexão entre ela e a dialogicidade, o ir e vir constante e respeitoso entre os envolvidos em contextos de conversação, negociação e trocas inerentes ao ensino-aprendizagem.

Por tratarem-se de um campo amplo, as habilidades sociais são divididas em classes e subclasses específicas, de acordo com cada contexto e situação interpessoal. No caso das interações ocorridas nas relações de ensino-aprendizagem, existem as Habilidades So-

ciais Educativas: elas são fulcrais para compor a competência social de educadores(as) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998), sobretudo, em contextos de formação docente. A literatura sobre as habilidades sociais educativas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; 2005; 2008) destaca: elas compõem um repertório que pode (e muitas vezes precisa) surgir com a análise da própria prática profissional, com apoio de programas de formação docente (PINOLA; MATURANO; ELIAS; DEL PRETTE, 2017).

Assim, as habilidades sociais educativas também são organizadas por Del Prette e Del Prette (2008) em classes e subclasses. Essa organização ou divisão deve-se à especificidade das habilidades sociais em cada contexto ou situação interpessoal, pois possuem as já referidas dimensões pessoal, cultural e situacional (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999). Este trabalho, dentro do grupo das habilidades sociais educativas, analisa dados associados à classe de Monitorar Positivamente.

Ora, segundo Del Prette e Del Prette (2008), um critério-chave para caracterizar-se uma ação como educativa numa sequência didática, por exemplo, é a verificação da aprendizagem (ou seja, se houve aprendizagem discente). A avaliação da aprendizagem tem, assim, um papel decisivo na verificação da competência social educativa de docentes, sendo um de seus requisitos conhecer o perfil de aprendizes do alunado.

Logo, o(a) professor(a) precisa elaborar instrumentos avaliativos que lhe permitam conhecer sua turma, no tocante às suas fragilidades e potencialidades relativas aos conteúdos e objetivos de ensino e, a partir desses aspectos, nortear e remodelar sua prática, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento daquele alunado específico. Será sempre uma avaliação individual, situada e dirigida para a aprendizagem, como um de seus facilitadores (PINOLA; MATURANO; ELIAS; DEL PRETTE, 2017).

Nesse cenário, a habilidade social educativa de Dar e Receber *Feedback* suscita o desenvolvimento do automonitoramento, “uma habilidade metacognitiva e afetivo-comportamental pela qual a pessoa se observa, descreve, interpreta e regula seus pensamentos, sentimentos e comportamentos sociais” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 62); ou seja, pensar e administrar o próprio pensamento e, sobretudo, a própria prática, aproxima-se da práxis pedagógica a ser compreendida e desenvolvida na formação inicial de docentes.

Habilidade social educativa dar e receber *feedback*

Na classe de Monitorar Positivamente, que consiste no comportamento verbal ou não verbal do(a) educador(a) para administrar ou mediar comportamentos observáveis ou relatados pelos(as) alunos(as), está a habilidade social educativa Dar e Receber *Feedback*, consistindo numa descrição verbal acerca de desempenhos emitidos por um sujeito, feita por pessoas do ambiente no qual se insere aquele sujeito.

Cabe observar: apesar de o conceito dessa habilidade atestar seu caráter verbal, acredita-se na emissão do *feedback* também em forma de gestos, pois o corpo fala. Os gestos estão imbricados no componente comportamental não verbal das habilidades sociais, referindo-se a aspectos diretamente observáveis (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999). Então, num contexto educativo, um gesto do(a) educador(a) transmite uma informação, podendo motivar ou desmotivar seus alunos e alunas. Entende-se, pois, o viés formador e pedagógico do gesto dentro de processos de ensino-aprendizagem.

Outros autores (ZEFERINO, 2007; POERTNER; MILLER, 1996) referem-se ao *feedback* como um construto indispensável no processo de formação e cotidiano profissional. Segundo Zeferino (2007), o

feedback funciona como um retorno ou uma informação detalhada, criteriosa, acerca de um desempenho comportamental em alguma situação, além de ajudar o(a) estudante a tornar-se mais autodiretivo(a) em sua formação.

Quando essa informação consegue ou ajuda a remodelar, alterar positivamente o desempenho, pode-se dizer que houve aprendizagem: nesse sentido, “a ação educativa implica em avaliação e monitoramento dos efeitos desses comportamentos sobre o educando” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008, p. 520). Desse modo, a habilidade social educativa de Dar e Receber *Feedback* funciona como parte precípua do ensino, por dar pistas a quem ensina (e dá feedback) e quem aprende (e os recebe) sobre a qualidade e o andamento do processo em comum.

Nesse sentido, emitir e receber *feedback* estão diretamente relacionados à disponibilidade, flexibilidade, habilidade para ouvir, ensinar e aprender com o outro. Poertner e Miller (1996) enfatizam que, para surtir os efeitos esperados, a responsabilidade não é apenas de quem fornece o *feedback*, mas também de quem o recebe. Assim, tanto o(a) educador(a) quanto o(a) educando(a) precisam estar abertos, disponíveis para ensinar e aprender simultaneamente.

Ora, o *feedback*, enquanto habilidade social educativa, pode ser classificado como positivo ou negativo. Desse modo, o *feedback* é positivo quando possui a intenção de manter um desempenho e negativo, quando pretende corrigi-lo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008). Ambos os tipos de *feedback* foram fornecidos e recebidos nos desempenhos discentes analisados nesta pesquisa.

O processo educativo é claramente um exercício dialógico, dinâmico, interativo e social. Utilizar esta habilidade em processos avaliativos proporciona o aprimoramento do aprendizado profissional e pessoal, tanto de educadores(as) como de estudantes. É o que será

evidenciado a seguir, com dados coletados em uma turma de discentes de uma licenciatura em Pedagogia de universidade pública brasileira.

Procedimentos metodológicos

Para verificar-se a hipótese de que a Habilidade Social Educativa de Dar e Receber *Feedback* contribui em processos avaliativos foram elaborados e fornecidos *feedbacks* em desempenhos de uma turma de primeiro período do curso de Pedagogia, de uma universidade pública, no componente curricular de Filosofia da Educação, na qual a primeira autora deste artigo foi monitora, no primeiro semestre letivo de 2015. A turma era composta por vinte e quatro estudantes, destes, apenas seis refizeram os exercícios.

O estudo caracterizou-se como pesquisa-ação, haja vista que a investigação promoveu mudanças individuais das pessoas daquele meio social (ÉVORA, 2006). A primeira autora deste artigo, enquanto monitora da disciplina, interveio no processo de fornecimento de *feedbacks* e também pôde rever a própria prática, por meio das devolutivas dos estudantes tanto na dinâmica das aulas como no próprio instrumento avaliativo. A pesquisa possui, portanto, uma abordagem qualitativa, avaliou-se qualitativamente os desempenhos dos estudantes antes e depois do fornecimento do *feedback*.

Ressalta-se: a utilização dessa habilidade social educativa em desempenhos avaliativos corrobora o aprendizado do(a) estudante e do(a) docente. Segundo Spence (2003), o *feedback* é eficaz quando emitido por alguém significativo (modelo): no estudo em questão, professor e monitora funcionaram como administradores significativos do processo – sendo a monitora uma figura mais acessível aos estudantes, que com ela se identificaram por sua condição horizontal na relação de poder, enquanto discente. Presume-se, nesse senti-

do, que a recepção do *feedback* emitido pela monitora foi favorecida desse modo, visto que, com o caráter de avaliação, esse dispositivo frequentemente é associado ao caráter punitivo com que a atividade avaliativa tradicionalmente o emprega.

Houve ocasião para praticar a habilidade de Dar e Receber *Feedback* 48 vezes, por escrito, em instrumentos avaliativos construídos pelo docente ao longo do semestre. Desse modo, cada estudante pôde rever seu desempenho, manter ou alterar aspectos que foram apontados em seu *feedback*, objetivando alcançar os objetivos de aprendizagem. Neste artigo, foram analisados os desempenhos pré e pós-*feedback* de três estudantes, chamados de E1(Estudante 1), E3(Estudante 3) e E5(Estudante 5).

Tais desempenhos foram escolhidos visto que, inicialmente, E1 apresentou problemas na escrita, compreensão do conteúdo e organização do pensamento no primeiro momento do exercício: como se verá, a partir da inserção do *feedback*, conseguiu evoluir qualitativamente. E2, por sua vez, foi uma aluna que, mesmo tendo superado a média no primeiro momento, preocupou-se em refazer e melhorar seu desempenho. Detectou-se plágio na síntese da estudante E3, situação tratada pedagogicamente por meio da emissão do *feedback*. Como será demonstrado, esses três desempenhos evidenciaram, com suas especificidades, os ganhos do *feedback* no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa investigação, utilizou-se para análise apenas o processo de *feedback* apresentado ao primeiro exercício avaliativo, da primeira unidade. A escolha desse exercício justifica-se pelo fato de ter sido produzido e entregue pelos(as) estudantes em meio digital, facilitando, com isso, corrigir, construir e fornecer o *feedback*; além disso, o instrumento elaborado requeria de cada estudante a capacidade de sintetizar textos, crucial na formação acadêmica. Ele possibilitou

perceber aspectos que resultaram em breves discussões concernentes à influência da educação básica na formação profissional.

Foi concedido o tempo de uma semana para os(as) estudantes refazerem o exercício sob a orientação do *feedback*. Apenas seis estudantes entregaram o exercício refeito e, para analisar a evolução de desempenho dos(as) estudantes, foram selecionadas cinco do primeiro exercício de avaliação – uma síntese de um dos textos estudados na disciplina: “A cabeça-bem feita”, segundo capítulo do livro *A cabeça bem-feita: repensar a reforma – reformar o pensamento*, de Edgar Morin (2006). Os(As) estudantes puderam fazer essa tarefa em casa, onde tiveram mais tempo para pensar e refletir. Esse aspecto precisa ser considerado na formulação dos critérios avaliativos, pois o(a) estudante teve possibilidade pesquisar noutras fontes a fim de clarificar a própria compreensão.

O *feedback* foi fornecido por escrito para cada questão da síntese entregue pelos(as) estudantes, reforçando os aspectos satisfatórios (*feedback* positivo) e reorientando os que precisavam ser revistos (*feedback* negativo). Para estes, foram dadas sugestões, possíveis caminhos para os(as) estudantes terem informações suficientes e melhorarem sua tarefa.

Vale salientar: na prática da emissão de *feedback*, os primeiros são mais detalhados e, com o passar do tempo, diminuem-se as informações de modo ao próprio autor da tarefa poder identificar quais aspectos precisam ser melhorados. Isso porque se acredita na autonomia formativa, ou seja, a inserção de uma habilidade social (Dar e Receber *Feedback*) possibilita a aprendizagem de outra: a automonitoria.

Esta última habilidade, além de permitir ao sujeito ser consciente de suas potencialidades, vulnerabilidades, analisar e compreender relacionamento e possíveis problemas interpessoais; também

proporciona melhora na autoestima (fundamental no processo de aprendizagem) e autoconfiança (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). Percebe-se contribuir ambas habilidades não apenas para procedimentos acadêmicos, mas para a formação da pessoa.

O fornecimento do *feedback* indica, sobretudo, que o(a) professor(a) está atento(a), cuidando do aprendizado de seu alunado; este, por conseguinte, também passará a preocupar-se mais com suas produções, assim como aprenderá a fornecer *feedbacks* ao desempenho do(a) professor(a).

Na perspectiva de Zeferino (2007), um *feedback* é bom quando é assertivo, respeitoso, descritivo, oportuno e específico. Esses aspectos foram considerados na elaboração dos *feedbacks* desta pesquisa, pois, de acordo com Del Prette e Del Prette (2003), tanto o *feedback* positivo como o negativo objetivam melhorar o desempenho e/ou comportamento.

Os aspectos analisados em cada exercício foram: o *conteúdo estudado* (temática estudada no texto assim como a identificação do problema, tese, ideias principais e articulações com a realidade); as *habilidades de escrita* (ortografia e organização das ideias); e a *estética do trabalho*. Observou-se a evolução de cada estudante quanto a esses aspectos após a emissão do *feedback*.

Sob a orientação do *feedback* ao primeiro exercício escrito, dos vinte e quatro estudantes frequentando as aulas, apenas seis refizeram o exercício de síntese de texto. É importante ressaltar: apesar do pequeno número de devolutivas escritas, os(as) estudantes davam retorno verbal acerca das conduções dos *feedbacks* durante as aulas, referindo-se ao instrumento propriamente dito ou por meio de comportamentos possivelmente influenciados pela nova prática.

Outra hipótese explicativa para o pequeno número de exercícios refeitos está relacionada à possível desmotivação de discentes para

atividades, em função de longa greve de docentes do ensino superior¹. Embora o *feedback* tenha sido fornecido após esse período, o afastamento da rotina acadêmica pode ter desmotivado os(as) universitários(as) a prosseguirem. A motivação, fundamental dentro do processo de ensino-aprendizagem (MARCHESI, 2006), depende de cuidado, estímulo e, sobretudo, manutenção do contato entre docente e discentes. Além disso, ser motivado, segundo esse mesmo autor, também está associado às metas e interesses do sujeito: logo, numa ocasião avaliativa, se alcançar uma nota dentro da média for a meta principal, pode não haver motivação suficiente para refazer o exercício e, com isso, melhorar o desempenho e, conseqüentemente, a aprendizagem.

O aprofundamento da análise de desempenho das três sínteses de texto refeitas a partir do *feedback* fez-se conforme os seguintes aspectos: o *conteúdo estudado* (conceitual e procedimental), a *habilidade de escrita* e a *estética do trabalho*. Para apreciar os efeitos do *feedback* foi observada evolução de cada estudante entre a síntese de texto (*pré-feedback*) e sua devolutiva (*pós-feedback*).

A nota atribuída à devolutiva foi construída pela média das notas *pré* e *pós-feedback*. Por exemplo, se o(a) estudante obteve nota 6,0 no primeiro momento do exercício e 7,0 no segundo, a nota de sua síntese refeita foi 7,5.

A evolução discente, demonstrada quantitativamente (por meio das notas) e qualitativamente (pela discussão desenvolvida com aspectos apresentados nos desempenhos escritos e os comportamentos emitidos em sala), evidencia a importância do *feedback* no processo avaliativo, por aumentar as chances de sucesso na vida acadêmica de quem ensina, assim como por manter a competência social e interpessoal de quem aprende.

¹ Ocorrida por aproximadamente quatro meses em 2015, atrasando a conclusão desse semestre letivo, ocorrida apenas em 2016.

Resultados e discussão

A síntese de texto solicitava interpretar o texto “A cabeça bem feita”, de Edgar Morin (2006) por meio de respostas a três perguntas: “De que trata o texto?”, “Quais são o problema e a tese do autor nesse texto?”, “Quais são as ideias principais?”. Em seguida, solicitava-se, por meio de três enunciados, comentários ao texto, indicadas conexões do texto com experiências da(o) respondente e, por fim, a conclusão do texto. A seguir, serão apresentados os perfis e aspectos dos desempenhos de cada estudante antes e após o *feedback*, e, com isso, a evolução quantitativa entre os dois momentos.

Estudante 1

E1 era assíduo, participativo nas discussões em sala, mas apresentava confusão de ideias e desorganização das palavras em sua fala. Esses aspectos apareceram em sua síntese de texto: desorganização estética e pouco domínio do conteúdo teórico estudado. Embora o exercício de síntese tenha sido realizado em *Word*, programa de edição de textos da *Microsoft* útil para organizar o aspecto formal do texto (estilos e tamanhos de fonte, paragrafação e entre outros), *E1* entregou sua síntese com fontes diferentes (estilos, tamanhos e cores). Houve também a utilização das palavras do autor sem a devida referência, podendo-se sugerir, de um lado, o desconhecimento parcial das normas técnicas para a citação de textos, mas, de outro, também, insegurança em relação ao conteúdo estudado, como pode-se verificar em suas respostas:

- 2. Quais são o problema e a tese do autor nesse texto?** “O que é uma cabeça bem-feita?” – “Uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas, ligando os saberes, lhes dando sentido.”

- 3. Quais são as ideias principais? Comente-as.** “Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril.” Em outras palavras fazer conexões e dar sentido as [sic] ideias para que tenham significado, trazendo como experiências aquilo que realmente possa [sic] formar uma cabeça bem-feita, o que se pode ficar como conhecimento e o que se deve excluir para evitar acúmulo de informação desnecessária.

O desconhecimento verifica-se na medida que, mesmo aspeando os trechos citados, não acrescenta itens obrigatórios, como página, autor, ano, após a citação direta. Nesse sentido, das aspas infere-se a honestidade intelectual de *E1*, ao assumir empregar as palavras de outro; porém, isso não era suficiente para atender aos critérios de um texto acadêmico bem escrito. Ademais, repetir predominantemente palavras de modo literal (“cabeça”, “bem feita”, “conhecimento”, “acúmulo”), em geral, adota-se em duas circunstâncias: quando o autor escreve de sorte a não precisar ser parafraseado; ou quando o comentarista (no caso, *E1*) não consegue assimilar o argumento sintetizado e discutido, nem, por consequência, interpreta o texto, associando-o a suas ideias, por exemplo.

Assim, neste último caso, como pareceu ser o de *E1*, a estratégia adotada é repetir literalmente as ideias do autor. O texto de autoria própria (fora das aspas) tampouco revela conexões claras ou a produção de sentido atrelado às ideias de Morin. Então, *E1* não atendeu ao solicitado, pois copiou ideias e as comentou de modo tautológico (já que “sentido” e “significado”, uma linha abaixo, dizem o mesmo).

Ainda na questão 3, no trecho “trazendo como experiências aquilo que realmente possa formar uma cabeça bem-feita”, a utilização do verbo “trazer” induz a pensar ter-se selecionado das ex-

periências elementos necessários à aprendizagem, e apagar aquilo que não serve para tal. As respostas de *E1* traduzem uma evidente dificuldade de interpretação da leitura e organização das ideias a serem escritas, permitindo inferir, como consequência, a dificuldade de organização do pensamento.

Para *E1*, elaborou-se um *feedback negativo*, antecedido por um *positivo*, pois o objetivo era corrigir e melhorar o desempenho do aluno diante das dificuldades demonstradas por ele, sem, todavia, deixar de indicar elementos que deveriam ser mantidos – aumentando, por esse reforço específico, as chances de discriminação entre comportamentos a serem conservados e outros a serem modificados. Por isso, precisou-se detalhar as orientações, com vistas a haver progresso na nova tentativa. Com o *feedback*, reorientou-se o desempenho discente em cada resposta, em forma de comentário diretamente dirigido ao aluno. Vejamos o fornecimento na segunda questão:

Figura 1 – Fornecimento de *feedback* na segunda questão para *E1*²

Nome: E1

... você conseguiu identificar o problema e a tese. Porém, faltou a segunda parte da tese: "princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido." Além disso, ao utilizar de uma citação direta, você deve redigir do mesmo modo que foi colocado pelo autor(sem esquecer a referência). Mas, se sua intenção é citá-lo indiretamente, você redige com suas próprias palavras, sem que seja preciso por as aspas.

uma cabeça bem-feita.

NOTA
5,0

... fazer a reforma, reformar o pensamento do texto: A cabeça bem-feita

como **fazer formar/educar/instruir**

2. Qual é o problema e a tese do autor nesse texto?
 " O que é uma cabeça bem-feita ? "

- Uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas, ligando os saberes e lhes dando sentido.

Fonte: Própria autoria.

² Para melhor entendimento da sobreposição de imagens na Figura 1, cumpre esclarecer que os *feedbacks* foram apresentados por meio de formas do Word (balões de escrita denominados "textos explicativos"), cujo formato impede a leitura direta do texto original que recebeu o *feedback*.

Sugeriu-se a *E1* rever sua redação, organização das ideias e o aspecto formal (estético) de seu trabalho, mas a nota posterior ao *feedback* resultou da inexistência de elementos que indicassem uma evolução qualitativa. Em ambos os momentos antes e após o *feedback*, *E1* permaneceu com nota 5,0.

Embora *E1* não tenha conseguido avançar em todos os aspectos indicados, refazer a tarefa já demonstra sua consideração do *feedback* como uma possibilidade de aprender mais e melhorar sua performance. Constatou-se que refazer o exercício indicou o interesse de *E1* em melhorar seu desempenho, demonstrando responsabilidade com seu aprendizado.

Nesse caso, quando o resultado não é o esperado conforme o *feedback*, os fornecedores, nesse caso professor e monitora, precisam fazer uma autorreflexão acerca dos efeitos do instrumento planejado (POERTNER; MILLER, 1996): o modo como o *feedback* foi detalhado, permitiu ao estudante entender minhas expectativas em relação a performance dele? Essa auto-avaliação da prática permitiu à monitora, em sua função discente, vislumbrar a necessidade de adaptação e elaboração do instrumento avaliativo e do *feedback* de forma clara e significativa ao estudante.

Estudante 3

Como *E1*, *E3* era estudante assídua nas aulas, bastante participativa nas discussões; diferentemente dele, porém, ela sempre argumentava com segurança, fundamentava sua fala e fazia muitas perguntas. Demonstrava ser bastante inquieta, no questionando e demonstrando a necessidade de buscar mais detalhes para compreender os conteúdos, característica fundamental no processo de construção do conhecimento, sobretudo na disciplina de Filosofia da Educação.

E3 estava já em sua segunda graduação. Seu primeiro curso superior deu-se na área das Ciências Exatas. Nesse sentido, o curso de Pedagogia lhe possibilitava refletir acerca de temas relacionados à realidade, ao contexto social como um sistema aberto, em constantes mudanças e, conseqüentemente, analisar seus processos de aprendizagem no curso anterior, desenvolvendo-se metacognitivamente. Era um novo universo para *E3*.

Pode-se vislumbrar essas características na questão 4 de sua síntese de texto:

4. Conexões feitas, você consegue estabelecer alguma relação entre a(s) reflexão (ões) desenvolvida(s) com outros assuntos ou práticas? Relate-as.

1- Processo Seletivo Seriado (PSS) X ENEM

Submeti-me às duas formas de avaliação, primeiro ao PSS, e depois de doze anos ao ENEM. No primeiro processo, tanto pela forma de ensino quanto pela imaturidade, agora percebo que o mais importante era ter uma cabeça bem-cheia, muitos conhecimentos sem, ou com pouquíssimas conexões uns com os outros. O objetivo era apenas acumular conhecimento e conseguir responder às especificidades e não “escorregar nas cascas de banana”, que eram determinantes para a aprovação ou reprovação. Ao me submeter ao ENEM, percebi que minha experiência adquirida durante a vida valia muito, o diferencial nesta avaliação, é ter uma cabeça bem-feita que saiba fazer as conexões entre os conhecimentos.

- 2- No curso de pedagogia, percebo o grande interesse tanto dos alunos quanto dos professores, de se formarem cabeças bem-feitas. Durante as discussões em sala, sempre

são citados conhecimentos adquiridos tanto em outras disciplinas, quanto durante a vida, e com eles sempre são feitas relevantes conexões.

Seu desempenho na síntese de texto foi bastante satisfatório. *E3* utilizou-se de linguagem clara e objetiva, organização estética e fez ótimas conexões com a realidade, demonstrando compreensão do conteúdo. No primeiro ponto da sua resposta à quarta questão, *E3* faz avaliação crítica acerca de dois instrumentos avaliativos diferentes – Processo Seletivo Simplificado (PSS) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – mas que conduzem ao mesmo objetivo: o ingresso no ensino superior. Nesse quesito, *E3* apropriou-se do conteúdo aprendido para analisar ambos os instrumentos, estabelecendo conexões e atribuindo seu juízo acerca de qual avaliação contemplaria melhor as necessidades formativas da contemporaneidade, segundo o autor estudado no texto sintetizado.

Porém, deixou de aprofundar, em sua reflexão, a relação entre os conceitos apresentados pelo texto-base, o que foi solicitado pelo enunciado da questão 3 (“Quais são as ideias principais? Comente-as.”). Ao reproduzir as ideias do autor do texto, sem desenvolvê-las em comentário, *E3* deixou, portanto, a desejar nesta resposta, obtendo, na questão, 3,0 (num valor máximo de 4,0 para a questão). No cômputo geral do exercício, a aluna obteve a nota 8,4.

Figura 2 – Fornecimento de *feedback* na terceira questão a E3

8- Imperativo

A cabeça bem-feita deve ser formada levando-se em consideração os imperativos de cada época, ou seja, os conhecimentos que a sociedade exige que o sujeito tenha, naquele momento. Devem-se haver conexões entre estes conhecimentos de forma que eles sejam úteis para cada

... é preciso aprofundar um pouco mais os seus comentários. Além disso, seria mais interessante comentar as ideias principais com suas próprias palavras!!!

Pontuação
3,0

Fonte: Própria autoria.

Como se pode observar na Figura 2, o *feedback* positivo para E3 valorizou sua capacidade de argumentar com objetividade e sua habilidade para fazer conexões. Por sua vez, sugeriu-se que a estudante aprofundasse os comentários acerca das ideias principais, conforme indicado no comentário no canto inferior esquerdo da mesma Figura.

Mesmo com nota acima de 7,0, E3 refez o exercício para melhorar seu desempenho, acatando as orientações do *feedback*. Na segunda versão do exercício, E3, de fato, fez os comentários solicitados. Todavia, reduziu o número de ideias, o que contribuiu para o aumento de sua nota final, mas não lhe permitiu alcançar a pontuação máxima na questão 3.

Nas aulas, a monitora e o professor da disciplina receberam um *feedback* oral de E3 acerca da utilização de *feedbacks* assim como sua importância na formação profissional. Ela avaliou esse instrumento como proporcionador de diálogo entre professor(a) e aluno(a), diminuindo a distância nesse relacionamento e democratizando o processo de ensino-aprendizagem – realidade totalmente nova

e distinta das suas experiências anteriores, não apenas na educação básica ou no curso anterior de graduação, mas também no próprio curso de Pedagogia, noutras disciplinas, em que o comportamento e método de muitos professores e professoras distanciam-se de um ensino compromissado e cuidadoso.

Houve, portanto, uma evolução entre os desempenhos de *E3* com a inserção do *feedback*: ela obteve 8,4 na primeira síntese e 9,2 após o *feedback*, evolução esta considerável por evidenciar um progresso que a aproximou da nota máxima (10,0).

A melhora de desempenho de *E3* está associada à responsabilidade da estudante com a própria aprendizagem. Segundo Poetner e Miller (1996), a pessoa que recebe o *feedback* precisa responsabilizar-se pelas suas ações, neste caso, o próprio desempenho. Este aspecto contribui para o entendimento de que nem docente nem discente são neutros no processo de ensino-aprendizagem, tampouco responsáveis exclusivos por seus efeitos.

Estudante 5

Assim como *E3*, *E5* também tinha uma inquietude facilmente perceptível em sua participação nas discussões em sala. Possuía o perfil de aluna falante e questionadora. Costumava anotar em seu caderno tudo o que o professor falava nas aulas em relação ao conteúdo da disciplina.

Contradizendo seu desempenho em sala, a síntese de texto de *E5* foi um dos dois casos, dentre a produção dos vinte e quatro estudantes, no qual se detectou cópia indevida da internet: plágio. O problema foi identificado pelo *software* específico para esse tipo de procedimento³. O programa reconheceu partes de textos de vários

³ **Plagius – Detector de Plágio** foi o software utilizado, que analisa documentos em busca de **suspeitas** de plágio. O software foi desenvolvido por Gustavo A. Hennig, como trabalho de

sites, dentre os quais o *Slide Share* (com apresentações em *slides* de trabalhos variados) foi o mais utilizado. O resultado da análise é apresentado na Figura 1, a seguir:

Figura 3 – Resultado da análise produzida pelo *software Plagius* para a resposta de **E5** à questão 4

Conexões feitas, você consegue estabelecer alguma relação entre a(s) reflexão (ões) desenvolvida(s) com outros assuntos ou práticas? Relate-as.

Para o autor, como nosso modo de conhecimento desune os objetos entre si, precisamos conceber o que os une. Como ele isola os objetos de seu contexto natural e do conjunto do qual fazem parte, é uma necessidade cognitiva inserir um conhecimento particular em seu contexto e situá-lo em seu conjunto. É a partir dessa aptidão para contextualizar e globalizar que o saber torna-se um imperativo da educação. Essa mudança de pensamento permite ao aluno de hoje pensar de maneira mais abrangente e completa, a entender-se como parte de um sistema complexo, um sistema planetário. Estes sistemas são constituídos a partir de interações, retroações, inter-retroações entre unidades que se organizam por si próprios.

<http://www.slideshare.net/aevpsilva/didatica-fundamental-unidade-3>
<http://www.slideshare.net/jotaluiz/morin-e2003acabecabemfeitarepensarareforma>
<http://www.slideshare.net/LucasRodrigues159/a-cabea-bem-feita-edgar-morin-29976374>
<http://www.redalyc.org/pdf/147/14723238009.pdf>

Fonte: Própria autoria.

Como se vê no enunciado, a questão 4 solicitava conexões entre o conteúdo estudado e outros assuntos ou práticas: mesmo assim, *E5* demonstrou dificuldade para desenvolver uma resposta de própria autoria, podendo representar a incompreensão do texto de Morin. Nesses casos, percebe-se: o caminho escolhido pela estudante foi ainda mais complicado. Deixou de escrever com palavras próprias uma síntese de suas ideias e compreensão, para selecionar partes de textos distintos, organizá-las num sentido para tentar responder ao que entendeu ser solicitado na síntese.

conclusão do curso de Ciência da Computação, em 2007. Sua versão gratuita é limitada, suportando documentos de até 500 palavras. A versão que oferece licença completa pode ser comprada no site: <https://www.plagius.com/br/store>.

No *feedback* a seu exercício, foi reforçado seu perfil de aluna participativa, com o objetivo de incentivá-la a produzir e expressar sua compreensão com palavras próprias; também houve a orientação, caso precisasse se apoiar em outros textos ou autores, para fazer citações com a devida referência.

Figura 4 – Fornecimento de *feedback* no exercício de E5

The image shows a student's work on a document. On the left, there is a section titled "SÍNTESE" with the name "Nome: E5". Below this is the "IDENTIFICAÇÃO DO TEXTO:" section, which includes "Autor: Edgar Morin" and "Título do texto: Cabeça Bem-Feita Pensar à Reitorias Reitoriar o Pensamento". On the right, a blue-bordered box contains the following feedback text:

Olá

Ao ler o seu texto, verifiquei o quanto trabalhoso foi a sua construção. Ficou um texto bem escrito.

O problema está com as fontes que você utilizou. Ao analisar o texto, comparando com textos oriundos da web, foi possível identificar vários sites com expressões iguais às que você escreveu. O grau de coincidência revela que você copiou algumas partes da internet. Envio, em arquivo anexo, o resultado da análise que foi feita.

Esse tipo de procedimento deve ser visto como ocasião de aprendizagem. A partir da sua participação em sala de aula, fica claro que você tem condições de produzir um texto tão bom como este, a partir das suas próprias reflexões e com as suas próprias palavras.

Minha sugestão é que você refaça o exercício. O que você acha?

Fonte: Própria autoria.

A nota atribuída ao desempenho de E5 na síntese de texto foi 6,0; por considerar as orientações do *feedback* e refazer o exercício, E5 alcançou 7,0. Apesar da pouca diferença quantitativa, a estudante evoluiu bastante qualitativamente: no exercício refeito passou a escrever com palavras próprias, representando um avanço significativo, além de ter alcançado, afinal, a média mínima desejada.

O *feedback* possibilitou tratar pedagogicamente o problema da cópia indevida; permitiu à estudante continuar produzindo; e, ao professor e à monitora, investigar melhor esse comportamento con-

traditório de uma discente que parecia firme em seus argumentos orais, mas ainda com muita insegurança para registrar suas ideias, como evidenciou a Figura 4.

Considerações finais

Este artigo teve como intuito evidenciar as contribuições positivas da habilidade social educativa de Dar e Receber *Feedback* na formação de educadores. Foram escolhidos os desempenhos avaliativos (pré e pós-*feedback*) de três estudantes participantes da disciplina de Filosofia da Educação, em um curso presencial de Pedagogia de uma universidade pública, com o intuito de aprofundar a análise e incitar novas discussões, as quais ressaltaram o potencial pedagógico dessa habilidade social educativa para o favorecimento de aprendizagens, a depender de sua influência nas contingências de cada indivíduo (seu desempenho em sala de aula, seu histórico acadêmico, sua motivação para aprender etc.). Nessas ocasiões, a interação docente-discente, mediada pela habilidade de Dar e Receber *Feedback* tende a ser valiosa para aperfeiçoar desempenhos – como mostraram dois dos três resultados analisados neste artigo.

O conjunto de dados aqui analisado demonstrou, acerca de Dar e Receber *Feedbacks* que, se comparada em seus efeitos, essa habilidade social educativa varia contingencialmente, requerendo, portanto, um olhar mais cuidadoso para as especificidades. De fato, o mesmo procedimento (*feedback*) produziu efeitos distintos (aperfeiçoamento de desempenho, manutenção de desempenho etc.), muito em função de quem o recebeu, de sua história acadêmica e de suas metas.

Não é suficiente, logo, presumir ser aquela habilidade social educativa uniforme e aplicável a qualquer situação indistintamente.

Ao contrário, Dar e Receber *Feedbacks* supõe um estudo das contingências que podem entrar em ação para determinarem efeitos mais desejáveis sobre o aperfeiçoamento ou manutenção do desempenho discente – como provaram, comparativamente, os resultados pós-*feedback* de E1, E3 e E5.

Portanto, conforme os resultados apresentados e discussões feitas, percebeu-se ter a inserção do *feedback* na avaliação potencializado o aprendizado e, conseqüentemente, a formação de todos os envolvidos no relacionamento interpessoal docente-discente. O *feedback* proporcionou maiores chances de ensino e aprendizado para o docente, a monitora e discentes, por estabelecer um espaço de horizontalidade e dialética próprios ao planejamento de contingências: a ação do(a) estudante levou o professor e monitora a refletirem sobre suas atuações, reorientando-os para novas ações.

Na dinâmica desse estudo, professor e monitora foram socialmente habilidosos nos três casos apresentados, ao conseguirem promover ou manter em seus estudantes comportamentos, ações ou desempenhos mais satisfatórios – a julgar pelas notas de E3 e E5 posteriores aos respectivos *feedbacks*. Isso ajuda a comprovar o cunho relacional, interativo e dialógico estabelecido entre docentes e estudantes. Assim, o(a) professor(a), como agente educativo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005) preocupado(a) com o desenvolvimento e aprendizagem de outrem, precisa saber agir com habilidades sociais educativas que lhe permitam gerir satisfatoriamente as relações nesse processo.

Outro aspecto importante: elaborar *feedback* e orientar novos caminhos para o alcance dos objetivos de aprendizagem requerem do(a) professor(a) o conhecimento seu alunado. Isso está diretamente imbricado no processo avaliativo: só se pode avaliar com coerência aquilo (ou aqueles) que se conhece(m).

Assim, Dar e Receber *Feedback* mostrou-se como uma Habilidade Social Educativa fundamental naquele contexto de formação de professores, por colaborar para a qualidade da comunicação no relacionamento professor-alunos, além de possibilitar o desenvolvimento da automonitoria, habilidade social capaz de trazer benefícios para formação profissional e pessoal.

Verificou-se igualmente o *feedback* dentro do processo educativo permitir, ao (à) professor(a), antecipar os resultados positivos da aprendizagem de determinados conteúdos, ou seja, motivar cada estudante a prosseguir. Um(a) estudante motivado(a) e, conseqüentemente, com uma autoestima alta aprende mais e melhor, pode-se interpretar.

Por ser constituída como trabalho sobre a interação que se volta para o(a) professor(a), no alcance de seus objetivos por meio de interações com seu alunado, a Pedagogia, como tecnologia da interação, é favorecida pela habilidade social educativa de Dar e Receber *Feedback*, um desses meios para organizar o ensino e favorecer o alcance dos objetivos de aprendizagem.

Referências

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. 3. ed., Porto Alegre: Penso, 2016.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Desenvolvimento interpessoal e educação escolar**: o enfoque das habilidades sociais. *Temas em Psicologia*, 1998, vol. 6, nº3, p. 205-215.

_____. **Psicologia das habilidades sociais**: terapia e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **Psicologia das relações interpessoais**: vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

_____. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas**. Paidéia, v. 18, n. 41, p. 517-530, 2008.

SOARES, Adriana Benevides; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del. Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 33, n. 2, p. 139-151, 2015. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087082312015000200001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 de maio de 2018.

DEMO, P. **Avaliação**: para cuidar que o aluno aprenda. São Paulo; Editora Criarp, 2006.

ELIAS, L. C. S.; AMARAL, M. V. **Habilidades Sociais, Comportamentos e Desempenho Acadêmico em Escolares antes e após Intervenção**. Psico-USF [online]. 2016, vol.21, n.1, pp.49-61. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141382712016000100049&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01 de junho de 2018.

ÉVORA, Iolanda. Sobre a metodologia qualitativa: experiências em psicologia social. **Comunicação apresentado nos Seminários em**

Psicologia – Universidade Autonomia de Lisboa (29/11/2006). Disponível em: <http://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/files/publicacoes/OP4.pdf>. Acessado em: 26 de outubro de 2015.

MARCHESI, A. **O que será de nós, maus alunos?** Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita; repensar a reforma – reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

PINOLA, A. R. R.; MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. C. S.; DEL PRETTE, Z. A. P. Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 737-750, Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 25 de junho de 2018.

POERTNER, S.; MILLER, K. M. **The Art of Giving and Receiving Feedback.** Coastal Training Technologies Corp, Virginia, 1996.

SPENCE, S. H. Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. **Child and Adolescent Mental Health**, Volume 8, No. 2, 2003, pp. 84–96. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1475-3588.00051>. Acesso em: 01 de junho de 2018.

TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 8. Ed, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEFERINO, A.; DOMINGUES, R.; AMARAL, E.. Feedback como estratégia de aprendizado no ensino médico. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 2007, 31 (2): 176 – 179. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022007000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 de agosto de 2015.

Recebido em: 14.10.2018

Aceito em: 13.02.2019

HISTÓRIA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE ALAGOAS: A IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE EM CONTEXTOS SITUADOS

MARILZA PAVEZI

Professora da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão (UFAL). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: marilzapavezi2009@hotmail.com
<https://Orcid.Org/0000-0002-8322-5939>

JEFFERSON MAINARDES

Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutor em Educação pelo Institute of Education – University of London. E-mail: jefferson.m@uol.com.br – <https://Orcid.Org/0000-0003-0401-8112>

RESUMO

O artigo apresenta a história das políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas, com ênfase ao contexto social particular no qual essas políticas têm sido colocadas em ação. Esta análise integra uma pesquisa mais ampla sobre a Política de Educação Especial no estado de Alagoas. Conclui-se que a presença do Estado tem sido reduzida no que se refere à garantia das condições mínimas para a atuação das políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas, resultando na oferta educacional inadequada do ponto de vista da legislação e limitada do ponto de vista da garantia do acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial ao ensino comum e ao Atendimento Educacional Especializado, bem como uma formação incipiente dos agentes envolvidos no processo da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial. Alagoas. Políticas educacionais

HISTORY OF SPECIAL EDUCATION POLICIES IN THE STATE OF ALAGOAS: THE IMPORTANCE OF ANALYSIS IN SITUATED CONTEXTS

ABSTRACT

The paper presents the history of Special Education policies in the state of Alagoas, Brazil, with emphasis on the particular social context in which these policies have

been enacted. This analysis integrates a broader research about educational policies in Alagoas. It is concluded that the presence of the state has been reduced in terms of guaranteeing the minimum conditions for the enactment of special educational policies in Alagoas, resulting in inadequate educational provision from the point of view of the legislation and limited from the point of view of guaranteeing access to the target population of special education to the common education and the specialized educational service, as well as an incipient education of the agents involved in the process of inclusive education.

Keywords: Special education. Alagoas. Educational policies.

HISTORIA DE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL ESTADO DE ALAGOAS: LA IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS EN CONTEXTOS SITUADOS

RESUMEN

El artículo presenta la historia de las Políticas de Educación Especial en el Estado de Alagoas, con énfasis al contexto social particular en el cual esas políticas han sido puestas en acción. Este análisis integra una investigación más amplia sobre la Política de Educación Especial en el Estado de Alagoas. Se concluye que la presencia del Estado ha sido reducida en lo que se refiere a las garantías de las condiciones mínimas para el desarrollo de las Políticas de Educación Especial en el Estado de Alagoas, resultando una oferta educacional inadecuada desde el punto de vista desde la legislación y limitada desde el punto de vista de la garantía de acceso de los alumnos destinatarios de Educación Especial a la enseñanza común y a la Atención Educativa Especializada, como una formación incipiente de agentes involucrados en el proceso de Educación Inclusiva.

Palabras clave: Educación Especial. Alagoas. Políticas Educativas

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar a história das políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas, de modo a enfatizar

o contexto social particular no qual essas políticas são colocadas em ação. Trata-se de uma análise que integra uma pesquisa ampla (PAVEZI, 2018a), que teve como objetivo desvelar as políticas de Educação Especial produzidas e colocadas em ação no Estado de Alagoas, com ênfase no período posterior aos anos de 1990, bem como analisar em que medida a atuação dessas políticas têm garantido o direito à educação para os sujeitos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). O referencial teórico empregado na citada pesquisa fundamentou-se na abordagem do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994; MAINARDES, 2006), na teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) e em conceitos da teoria social de Pierre Bourdieu com destaque aos conceitos de campo, *habitus* e poder simbólico.

Na referida pesquisa, argumentou-se que as políticas de Educação Especial do Estado de Alagoas tendem a reproduzir as políticas nacionais, resultando em políticas com baixa capacidade de articulação com a realidade do Estado, bem como com as necessidades dos sujeitos. Em decorrência disso e de um conjunto de outras dimensões contextuais, a educação ofertada aos alunos do PAEE, nas escolas das redes públicas de Alagoas, configura-se como um atendimento limitado (com relação ao acesso, à qualidade e às oportunidades de desenvolvimento). Nesse sentido, trata-se de uma oferta educacional que não tem garantido o direito à educação para a totalidade dos sujeitos, dificultando o seu desenvolvimento máximo possível.

Este artigo está dividido em quatro seções. Na primeira, indicamos a importância do contexto na análise de políticas educacionais. Na segunda, caracterizamos o contexto da pesquisa (Estado de Alagoas). Na terceira seção, apresentamos a história das Políticas de Educação Especial em Alagoas e, na última seção, apresentamos as considerações finais.

A importância do contexto

A teoria da atuação (*theory of policy enactment*), formulada por Ball, Maguire e Braun (2016), enfatiza a necessidade de levar-se o contexto a sério, de forma a considerar os fatores que influenciam e condicionam o processo de transformação das políticas em ação concreta nos espaços educacionais. Dessa maneira, a retomada da história das políticas educacionais no Estado de Alagoas emergiu como um imperativo para a compreensão da problemática¹.

No livro *Como as escolas fazem as políticas* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), Ball e colaboradores apresentam a teoria da atuação (*theory of policy enactment*). A partir desta teoria, compreende-se que as políticas não são meramente *implementadas*, mas colocadas em ação com diversas adaptações; ou seja, são interpretadas e traduzidas de formas diversas, de acordo com dimensões contextuais variadas. Isto é possível em razão da existência de certo grau de autonomia no contexto escolar.

Os autores afirmam que “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é inscrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). Portanto, o conceito assumido pelos autores é o da *atuação*, em que as políticas são transformadas em ação por meio de processos de interpretação e tradução. O conceito de atuação é utilizado em contraposição à ideia de que as políticas são implementadas, ou meramente implementadas.

Os processos de interpretação e de tradução são distintos, mas interdependentes. A interpretação “é uma leitura inicial, um fazer

¹ A respeito da utilização da abordagem do ciclo de políticas e da teoria da atuação na pesquisa em Políticas Educacionais, ver Mainardes e Gandin (2013a, 2013b); Pavezi (2018b); Lima; Souza e Luce (2018) e Mainardes (2018).

sentido da política – o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa?” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68). As interpretações são elaboradas em reuniões de equipes de liderança, por exemplo, pela equipe da Secretaria de Educação, em que são produzidas formas de apresentação dos objetivos da política, com a finalidade de orientar a prática. Estas interpretações são apresentadas às equipes escolares em reuniões, eventos, ou em forma de textos.

A tradução aproxima-se das linguagens da prática, e

[...] é uma espécie de “terceiro espaço” entre política e prática. É um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, ‘caminhadas de aprendizagem’, bem como a produção de artefatos e empréstimo de ideias e práticas de outras escolas, a compra e a utilização de materiais comerciais e *sites* oficiais, sendo apoiado por conselheiros da autoridade local (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69-70, grifos dos autores).

No processo de tradução, os agentes escolares dão concreticidade à política, transformando-a em materiais pedagógicos, cartazes, conceitos, orientações, procedimentos, entre outros.

O papel do contexto na atuação da política é analisado por Ball, Maguire e Braun (2016) a partir das seguintes dimensões contextuais:

- a) Contextos situados (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas);
- b) Culturas profissionais (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão da política” nas escolas);

- c) Contextos materiais (ex.: funcionários, orçamentos, edifícios, tecnologia e infraestrutura); e
- d) Contextos externos(ex.: grau de qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do *Ofsted*², posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades). (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 38).

O pesquisador, ao empregar a teoria da atuação, necessita refletir sobre os elementos a serem considerados nas diversas dimensões contextuais. Tomando como objeto as políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas (PAVEZI, 2018a), elegemos um conjunto de elementos do contexto da prática a fim de analisar em que medida a atuação destas políticas estava garantindo o direito educacional aos alunos do público-alvo da Educação Especial – PAEE. Para desenvolver este estudo, fez-se necessário explorar o contexto do estado de Alagoas e do Município de Delmiro Gouveia, inclusive sobre a história da Educação Especial naqueles contextos.

No desenvolvimento da pesquisa, observou-se que os registros sobre a história da Educação Especial em Alagoas eram bastante restritos. Na revisão de literatura, foram localizados 150 trabalhos sobre Educação Especial em Alagoas, sendo 2 teses, 18 dissertações, 2 livros, 20 capítulos, 17 artigos em periódicos e 91 trabalhos em anais de eventos (PAVEZI, 2018a). Do total de 150, apenas 14 foram incluídos na categoria Inclusão e políticas públicas: uma dissertação (LYKOUROPOULOS, 2007), dois capítulos de livros (BARROS; SIMÕES; FUMES, 2009; FUMES, 2010), dois artigos (BUENO et al.,

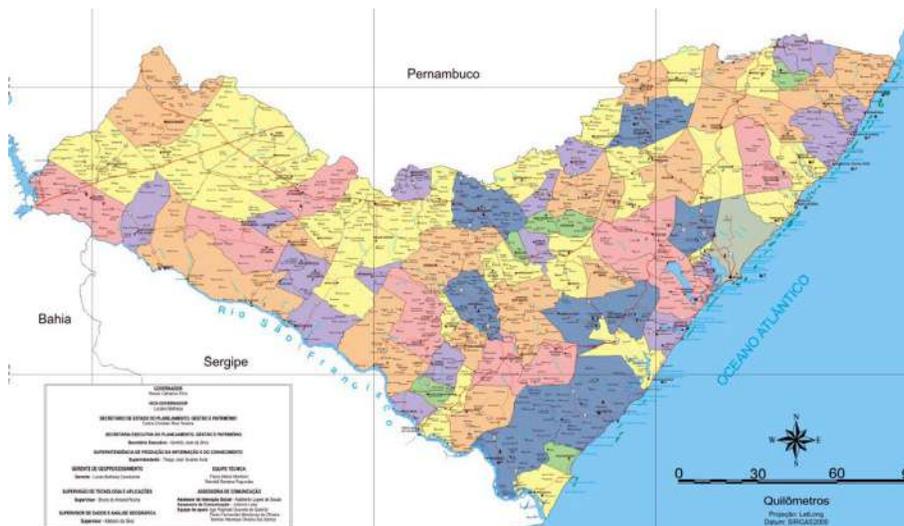
² *Ofsted (Office for Standards in Education)* – Responsável estatal pelos padrões de Educação: é o departamento não ministerial do governo do Reino Unido que define os padrões de qualidade do ensino na Inglaterra. Foi estabelecido em 1993 sob efeito do ato de fundação em 1992.

2005; CALHEIROS; FUMES, 2014) e nove trabalhos completos publicados em anais (FUMES; VILELA, 2014; FUMES, et al., 2013; FUMES; SANTOS, 2013; FIGUEIREDO, 2003; PAVEZI, 2013; PAVEZI; MATIAS, 2014; PAVEZI, 2015; SARMENTO; FUMES, 2009; SILVA, et al., 2013). Os citados trabalhos contemplavam apenas alguns aspectos relacionados à história da Educação Especial em Alagoas.

O Estado de Alagoas: caracterização do contexto situado

O Estado de Alagoas, representado na Figura 1 que segue, está localizado na região Nordeste do Brasil. Faz divisa com os estados de Pernambuco ao Norte, Sergipe ao Sul, Bahia a Oeste, Oceano Atlântico ao Leste.

Figura 1 – Mapa político-administrativo de Alagoas (2015)



Fonte: Alagoas (2015, n.p.).

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017a), o Estado de Alagoas possui uma área de 27.848,003 km² divididos em 102 municípios. Sua população, em 2010, era de 3.120.494 habitantes com estimativa de 3.375.823 habitantes em 2017. A renda *per capita*, em 2016, foi de R\$ 662,00. Tem como capital a cidade de Maceió localizada no litoral.

O Estado de Alagoas tornou-se politicamente autônomo a partir de 1817. Emancipou-se da então Capitania de Pernambuco durante a Revolução Pernambucana. Essa Revolução foi um movimento separatista e republicano frustrado pela coroa portuguesa. A antiga comarca de Alagoas manteve-se fiel ao governo imperial. Isso levou D. João VI a proclamar sua emancipação elevando à categoria de província, hoje denominada de Estado (ARAÚJO, 2007).

A origem do Estado de Alagoas, assim como outros estados brasileiros, deu-se a partir das capitanias hereditárias. Nesse sistema, os donatários exerciam total poder sobre o território e as pessoas. Após a Proclamação da República, essa forma de poder manteve-se por meio do *coronelismo*³. Os grandes proprietários de terra tornaram-se os donatários e passaram a exercer o poder e o controle sobre propriedades e pessoas. Para Verçosa (2006), o coronelismo permanece como marca cultural profunda da sociedade alagoana.

A economia alagoana continua sendo essencialmente agrícola. Suas principais atividades econômicas são a cultura canavieira, engenhos e usinas. De acordo com Carvalho (2008), essas atividades representam mais de 90% na balança comercial e aproximadamente 85% do emprego industrial. O lento desenvolvimento industrial vem limitando a autonomia econômica do Estado de Alagoas, que mantém certa dependência de programas federais de transferência de renda. Análises desenvolvidas por Andrade *et al.* (2010) revelam que:

³ O coronelismo caracteriza-se pela concentração de poder (econômico e político) nas mãos dos grandes fazendeiros, chamados de coronéis, os quais têm ação preponderante na constituição do cenário político. Eles possuem, portanto, poder sobre o Estado.

No ano de 2003, Alagoas tinha 57,90% de seus domicílios considerados pobres, ou seja, com renda domiciliar per capita inferior à linha da pobreza. Além disso, o índice de Gini⁴ do Estado era de 0,608, o que sinalizava uma alta concentração de renda na região. No entanto, pode-se verificar que, a partir de 2004, esses indicadores vêm gradativamente melhorando mostrando uma redução da pobreza no Estado e uma evolução na distribuição de renda. (ANDRADE *et al.*, 2010, p. 6).

Os autores atribuem ao Programa Bolsa Família (PBF) parte da responsabilidade por essa evolução na distribuição de renda em Alagoas (ANDRADE *et al.*, 2010).

De acordo com o Relatório do Bolsa Família e Cadastro Único⁵, 634.371 famílias alagoanas estavam inscritas no Cadastro Único em 2017 (1.819.263 pessoas). No mês de dezembro de 2017, o benefício foi pago a 405.105 dessas famílias. O valor médio do benefício foi de R\$ 185,87, e o valor total transferido pelo Governo Federal chegou a R\$ 75.296.822,00 no mês de dezembro de 2017.

Partindo da estimativa do IBGE que aponta o número de 3.375.823 habitantes no Estado de Alagoas em 2017, as 1.819.263 pessoas inscritas no Cadastro Único em novembro do mesmo ano correspondem a 53,89% da população estimada. Isso equivale a 2,87 pessoas por família inscrita (1.819.263 pessoas, dividido por 634.371 famílias). A partir desses cálculos, conclui-se que as 405.105 famílias que receberam o benefício em dezembro de 2017 representam aproximadamente 1.162.651 cidadãos alagoanos (405.105 famílias,

⁴ “O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos.” Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28&Itemid=23. Acesso em: 5 jun. 2017.

⁵ Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/Rlv3/geral/relatorio.php#Cadastro%20%C3%9Anico>. Acesso em: 31 jan. 2018.

multiplicadas por 2,87 pessoas), ou seja, 34,4% da população. Andrade *et al.* (2010) argumentam que, para essas famílias, o benefício pode ser a maior ou a única fonte de renda e sobrevivência.

Os cenários, econômico e social, do Estado de Alagoas vêm sendo apontados como fatores de grande interferência na escolarização da população (ALAGOAS, 2006, 2016). De acordo com Nascimento (2014), Alagoas chegou ao século XX com apenas 0,9% de sua população frequentando a escola. Priorizava-se a oferta de Ensino Médio concentrado na capital do Estado. O sistema educacional expandiu-se em maior volume no Ensino Fundamental chegando a 65% da oferta total na década de 1990 (ALAGOAS, 2006).

Em 2004, aproximadamente 403 mil adolescentes, entre 12 e 17 anos, pertenciam a famílias com renda *per capita* inferior a meio salário mínimo, e com pelo menos três anos de defasagem idade-série. Ainda se convivia com a presença de crianças e adolescentes que trabalhavam com jornadas excessivas e péssima remuneração, o que os excluía totalmente do acesso à educação, à cultura e a outros direitos (ALAGOAS, 2006). Embora dados do IBGE⁶ indiquem que a taxa de trabalho infantil tenha sido reduzida de 12,11%, em 2007, para 4,35%, em 2013, o texto do novo Plano Estadual de Educação (PEE/AL) (ALAGOAS, 2016) ainda reconhece a pouca escolarização da população alagoana.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) de 2016 (IBGE, 2017b) revelou que, entre os jovens de 15 anos ou mais, a taxa de analfabetismo é de 19,4%, e, entre as pessoas com mais de 60 anos, essa taxa é de 46,1%, sendo uma das mais elevadas do Brasil.

⁶ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/Cálculos efetuados pela Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento Econômico SEPLANDE/AL que foi unificada à Secretaria de Estado da Gestão Pública (SEGESP/AL), originando a Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio SEPLAG/AL.

Aspectos históricos das políticas de educação especial em Alagoas

Até o presente, são bastante restritos os registros históricos das políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas. Embora o objetivo desta seção seja apresentar a história das políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas, faz-se necessário abordar as principais mudanças nas concepções que embasaram e embasam tais políticas.

Partindo da ideia de que a Educação Especial oferece um atendimento especializado ao seu público-alvo, que se constitui de pessoas com características que as diferenciam das demais, o objetivo da Educação Especial era, inicialmente, promover a normalização, caracterizada pela busca da *normalidade* pelas pessoas com deficiência. O intuito era reduzir as diferenças diante do padrão estabelecido socialmente como normal, por intermédio do desenvolvimento de habilidades que evitassem a exclusão e que reinserissem essas pessoas no convívio social. Do ponto de vista de alguns autores, para o sistema educacional, a normalização correspondeu à adequação do aluno às suas estruturas, que se mantiveram inflexíveis (CARVALHO, 2013; KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

A discussão sobre a inclusão penetrou o campo educacional a partir da difusão das ideias sobre *inclusão social*, entendida como o resgate da cidadania com base na democracia e no Estado de Direito (BONETI, 2006). Para responder, na prática, ao movimento mundial pela inclusão social, esperava-se que o campo educacional construísse um sistema educacional único e de qualidade para todos, por meio da reorganização das escolas regulares (MICHELS, 2009; GARCIA, 2004). Um sistema educacional inclusivo, nessa perspectiva, deve promover ação educativa “[...] que proporciona a participação integral da pessoa na sociedade, sobretudo no sentido de fornecer

elementos de autonomia individual, como é o caso da apropriação aos saberes para o trabalho, aos saberes culturais, da produção da cultura” (BONETI, 2006, p. 118).

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) orienta a construção do sistema educacional inclusivo, recomendando a reorganização das escolas a fim de atender às especificidades de todos os estudantes. A Educação Especial, nesse sentido, é tida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e os serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. As mudanças de concepção da Educação Especial, que partem da normalização, seguem, então, para a integração e avançam para a inclusão, influenciando a definição das políticas de Educação Especial no contexto nacional bem como no Estado de Alagoas.

Para desvelar a história das políticas de Educação Especial em Alagoas, recorreremos a documentos (ALAGOAS, 2006, 2016) e *sites* oficiais (INEP, IBGE, página da SEDUC/AL, Projetos Pedagógicos dos Centros Estaduais de Atendimento Educacional Especializado). Esses documentos mostram ações voltadas ao atendimento daqueles que, atualmente, se convencionou chamar de alunos do *Público-alvo da Educação Especial* – PAEE (BRASIL, 2008).

De acordo com o diagnóstico da Educação Especial no Plano Estadual de Educação (PEE/AL), que esteve vigente até 2015,

[...] o atendimento institucional público às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais somente teve início no ano de 1958, com a oferta de escolarização aos deficientes mentais e, apenas em 1973, é criada, na Secretaria Estadual de Educação, a Diretoria

de Educação Especializada, órgão que passou a assumir a coordenação da Educação Especial em Alagoas. (ALAGOAS, 2006, p. 47).

Ressaltamos que, em 1958, a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, na capital alagoana, ocorreu por iniciativa da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Nesse período, as escolas estaduais atendiam apenas a alunos cegos, com bolsa de estudos. O Quadro 1 que segue apresenta as principais ações voltadas aos alunos do PAEE, a partir da criação da Diretoria de Educação Especializada, em 1973:

Quadro 1 – Ações da Diretoria de Educação Especializada, voltadas aos alunos do PAEE, no âmbito da rede estadual de ensino de Alagoas, a partir de 1973

ANO	AÇÃO	LOCAL
1973	Atendimento ao aluno com deficiência visual.	Escola Estadual de Cego Cyro Accioly (atual Centro Estadual de Atendimento Educacional Especializado para a pessoa com Deficiência Visual Cyro Accioly).
	Atendimentos ao aluno com deficiência auditiva.	Classes especiais de três escolas estaduais, utilizando-se do método da oralização.
	Atendimento ao aluno com deficiência mental moderada.	Classes especiais de sete escolas estaduais.
	Atendimento ao aluno com deficiência mental severa.	Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE); Associação Pestalozzi; Centro de Reabilitação de Alagoas (CREAL) e Centro de Reabilitação Helena Antipoff.
1980	Educação profissional com a implantação da oficina profissionalizante em marcenaria.	Escola Estadual de Cegos Cyro Accioly.
2001	Implantação do processo de Inclusão Escolar do aluno com deficiência.	Escolas das Redes públicas de ensino.
2005	Início da implantação de salas de Recurso Multifuncionais.	Escolas das Redes públicas de ensino.

Fonte: Adaptado a partir das informações localizados no site da Secretaria de Estado de Educação e de Esporte de Alagoas (2015).⁷

O avanço na implementação de salas de recursos multifuncio-

⁷ A página <http://www.educacao.al.gov.br/educacao-basica/educacao-especial/educacao-es>

nais, em Alagoas, ocorreu conforme mostra a Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, em Alagoas (2005-2011)

Ano ►	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Dependência/ Tipo ▼							
Municipal Tipo I	6	8	5	90	190	54	323
Municipal Tipo II			1		2		18
Estadual Tipo I			2	27	25	1	
Estadual Tipo II	1		1	3	2		
Federal Tipo II					1		
Kits de Atualização							34
TOTAIS	7	8	9	120	220	55	375

Fonte: Elaborada pelos autores, com dados do MEC⁸, 2005-2011.

Ao final de 2011, o Estado de Alagoas contava com 760 salas distribuídas em 97 dos seus 102 municípios, além dos 34 *kits* de atualização.

A extinção da Gerência de Educação Especial, em agosto de 2015, deu lugar à Supervisão da Educação Especial (SEE). Atualmente, a SEE integra a Superintendência de Políticas Educacionais na nova estrutura da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC).

O Estado de Alagoas conta com três Centros Estaduais de Atendimento Educacional Especializado (CEAEE) que colaboram na

pecial/educacao-especial-no-sistema-de-ensino-de-alagoas foi excluída do site em 2015. Acesso em: 10 set. 2015.

⁸ Disponível em: <http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/pais/se-cid/2>. Acesso em: 8 jun. 2015.

oferta de atendimento educacional especializado (AEE), localizados em Maceió e vinculados à 1ª Gerência Regional de Educação (GERE). O Quadro 2 que segue apresenta as principais informações quanto à criação dos CEAAE e às atividades por eles desenvolvidas.

Quadro 2 – Centros Estaduais de Atendimento Educacional Especializado – CEAAE – Alagoas (2016)

Identificação do CAEE	Especificidades
Centro Estadual de Atendimento Educacional Especializado para a pessoa com Deficiência Visual Cyro Accioly.	Em 1976, foi instituída a Escola Estadual de Cegos Cyro Accioly. Atualmente, oferece AEE para alunos com deficiência visual, atendendo à Resolução CNE/CEB Nº 04/2009. Em 2016, foram unificados o Centro Estadual de Atendimento Educacional Especializado para a Pessoa com Deficiência Visual Cyro Accioly com o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual Erivalda Lima Tavares – CAP, criado em 2003, ambos em funcionamento no mesmo espaço físico. De acordo com o diretor, em outubro de 2016, estavam matriculados 147 alunos, oriundos de escolas municipais, estaduais e particulares dos diversos níveis e etapas de ensino. Oferecem outros serviços de apoio à inclusão além do AEE e atuam na capacitação de professores que do ensino regular e de Sala de Recursos Multifuncionais – SRM.
Centro de atendimento a pessoas com surdez – CAS	Criado em agosto de 2006, oferece AEE para alunos com surdez e deficiência auditiva, incluídos na Educação Básica e Superior. Oferece diversos serviços de apoio à inclusão, cursos e oficinas em LIBRAS para pessoas da comunidade, familiares e para professores que atuam com esses alunos.
Centro Estadual de Educação Especial Professora Wandette Gomes de Castro	Criado em 1994, inaugurado em 1996 e redimensionado e regularizado em 2007. Oferece AEE para pessoas com necessidades educacionais especiais da rede oficial de ensino estadual, municipal e oriundas da comunidade, com deficiência intelectual, múltiplas deficiências, condutas típicas, síndromes afins, com desordens do espectro autístico, outros Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) e altas habilidades – superdotação. Atua na capacitação de professores e coordenadores pedagógicos com formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva.

Fonte: Projetos Político-Pedagógicos dos CEAAE (2016), elaborado pelos autores.

Os serviços oferecidos pelos CEAAE favorecem, prioritariamente, a população da capital, beneficiando poucos alagoanos de municípios próximos e inviabilizando o acesso àqueles que residem muito distante. A SEDUC/AL é mantenedora dos centros; no entanto, a quase totalidade dos seus profissionais é contratada temporariamente. Isso se deve a não criação dos cargos para as funções e atribuições desempenhadas por esses profissionais.

O alcance do atendimento educacional aos alunos do PAEE pode ser analisado por meio dos dados de matrícula. O site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) disponibiliza dados de matrícula a partir de 1997. No entanto, os números referentes à matrícula na Educação Especial aparecem a partir de 1999. Na Tabela 2 que segue, apresentamos os dados de matrícula no período de 1999 a 2017.

Tabela 2 – Dados de matrícula total (Redes: Estadual, municipais e privada) e matrícula na Educação Especial, no Estado de Alagoas (1999-2017)

ANO	MATRÍCULA TOTAL	MATRÍCULA EDUCAÇÃO ESPECIAL	%
1999	903.729	2.139	0,24
2000	940.331	1.764	0,19
2001	987.474	1.384	0,14
2002	1.003.817	1.657	0,16
2003	1.031.763	1.784	0,17
2004	1.040.389	4.766	0,46
2005	1.044.827	7.770	0,74
2006	1.053.802	5.533	0,52
2007	985.150	4.955	0,50
2008	977.272	6.682	0,68
2009	981.266	7.303	0,74
2010	945.019	9.931	1,05
2011	946.614	11.786	1,24

ANO	MATRÍCULA TOTAL	MATRÍCULA EDUCAÇÃO ESPECIAL	%
2012	921.478	13.121	1,42
2013	886.172	13.544	1,53
2014	880.923	14.452	1,64
2015	947.715	15.577	1,64
2016	876.248	20.397	2,33
2017	876.351	16.833	1,92

Fonte: Elaborada pelos autores, com dados do INEP, 1999-2017 (Consulta à matrícula).

Além dos CAEE e das SRM, o Estado de Alagoas conta com outros serviços de apoio à inclusão que não são discutidos neste trabalho, como: a) instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, que atuam na oferta do AEE; b) classes hospitalares; e c) atendimento domiciliar. Levantamentos indicam que os serviços em classes hospitalares e o atendimento domiciliar ainda não se encontram devidamente estruturados e em funcionamento no Estado de Alagoas (FONSECA, 2011; SOUZA, 2011).

Com o objetivo de analisarmos se a oferta de atendimento educacional especializado aos alunos do PAEE vem garantindo o direito educacional a toda demanda do estado de Alagoas, levantamos os dados da incidência de deficiência na população mundial, brasileira e alagoana. No Relatório Mundial sobre Deficiência (SÃO PAULO, 2012), a Organização Mundial de Saúde (OMS) aponta um percentual próximo a 15% da população mundial (estimada em 2010) com alguma forma de deficiência. Com base em resultados de pesquisas mundiais, a OMS apresenta índices entre 2,2 e 3,8% da população mundial com deficiências mais significativas.

No Brasil, os dados sobre a incidência de deficiência na população são levantados por meio do recenseamento, com aplicação de questionário diretamente aos cidadãos. No entanto, Lenzi (2012)

alerta que, embora o Brasil venha adotando um padrão⁹ para o levantamento de dados, baseado na unificação dos conceitos sobre deficiência, os resultados ainda precisam ser analisados ponderadamente. Nesse sentido, optamos por abordar os dados do Censo de 2010, que, de acordo com Lenzi (2012), utilizaram um questionário mais preciso e direto, a fim de estabelecer uma comparação com os dados da OMS. No Censo de 2010, foi apurada a incidência de 32,18% da população brasileira com algum tipo e grau de deficiência. Entretanto, o percentual de pessoas com deficiências declaradas como sendo mais significativas chegou a 8,27% da população.

A Tabela 3 a seguir indica a incidência de deficiência na população alagoana, com base no Censo de 2010. Elaboramos a tabela utilizando os recursos do Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA). Seleccionamos as seguintes variáveis: a) população residente – total; b) sexo – total; c) grupo de idade – total; d) ano – 2010; e) situação do domicílio – total.

Tabela 3 – População residente por tipo de deficiência, segundo a situação do domicílio, o sexo e os grupos de idade – Amostra – Características Gerais da População – Alagoas (2010)

DEFICIÊNCIA/% DE INCID.	NÍVEL OU GRAU DA DEFICIÊNCIA			TOTAL
	NÃO CONSEGUIE DE MODO ALGUM	GRANDE DIFICULDADE	ALGUMA DIFICULDADE	
VISUAL	6.977	136.127	536.811	679.915
%	0,22	4,36	17,20	21,78
AUDITIVA	5.123	35.686	145.920	186.729
%	0,16	1,14	4,68	5,98
MOTORA	11.855	84.135	173.543	269.533
%	0,38	2,70	5,56	8,64

⁹ As questões aplicadas à população a fim de obter informações sobre a incidência e o grau/nível de deficiência, são elaboradas de forma colaborativa com o Grupo de Washington, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto Nacional de Estadística y Censos (Indec) da Argentina e a *Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos* (DGEEC) do Paraguai. Atuam sob a coordenação do *Washington Group on Disability Statistics* (GW), com o objetivo de padronizar o levantamento das estatísticas das pessoas com deficiência, tanto nos censos populacionais como em outras pesquisas domiciliares. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95987.pdf>. Acesso em: 9 maio 2018.

	NÍVEL OU GRAU DA DEFICIÊNCIA			
MENTAL/ INTELLECTUAL	59.853	-	-	59.853
%	1,92	-	-	1,92
TOTAL	83.808	255.948	856.274	1.196.03
%	2,68	8,20	27,44	38,32

Fonte: Elaborada pelos autores, com dados do IBGE (2010)

A população total de Alagoas, em 2010, era de 3.120.494 habitantes. Desse total, 38,32% da população declarou possuir algum tipo e grau de deficiência. No entanto, interessa-nos analisar a relação entre a oferta da Educação Especial e o percentual declarado de pessoas com maior comprometimento por alguma deficiência, que é de 10,88%. A Tabela 4 a seguir apresenta esses números e sua relação com os percentuais do Brasil e do mundo de maneira mais clara.

Tabela 4 – Incidência de Deficiência na População Mundial, Brasileira e Alagoana (2010)

GRAU/NÍVEL DE DEFICIÊNCIA	POPULAÇÃO		
	MUNDIAL	BRASILEIRA	ALAGOANA
ALGUM TIDO DE DEFICIÊNCIA	15%	32,18%	38,32%
DEFICIÊNCIA MAIS SIGNIFICATIVA	2,2 a 3,8%	8,27%	10,88%

Fonte: Elaborada pelos autores, com dados da OMS (SÃO PAULO, 2012) e do IBGE (2010)

Embora levemos em consideração a dificuldade de uma análise comparativa mais efetiva, esses números reforçam a necessidade de estudos voltados às especificidades das necessidades educacionais desses sujeitos. Com base na análise dos dados de 2010, destacado na Tabela 5, podemos inferir que a oferta de atendimento educacional especializado, no Estado de Alagoas, não vem garantindo o direito à educação para a totalidade dos alunos do PAEE.

Quadro 3 – Dados da população, incidência de deficiência, matrícula total e matrícula na Educação Especial, Estado de Alagoas (2010)

População do Estado de Alagoas (IBGE, 2010)	3.120.494
Incidência de Deficiência mais significativa em Alagoas (IBGE, 2010)	10,88%
Matrícula total do Estado de Alagoas (INEP, 2010)	945.019
Matrícula na Educação Especial em Alagoas (INEP, 2010)	1,05%

Fonte: IBGE (2010), INEP (2010).

Considerações finais

Neste artigo, apresentamos os principais aspectos históricos das Políticas de Educação Especial do Estado de Alagoas. Destacamos que, em virtude da dificuldade na obtenção de mais dados, há ainda aspectos obscuros que necessitam ser explorados.

A pesquisa sobre a Educação Especial no Estado de Alagoas (PAVEZI, 2018a) evidenciou que as políticas educacionais para a Educação Especial avançaram de forma bastante lenta ao longo do tempo. Além disso, observou-se uma forte tendência de reproduzir e recontextualizar, para o contexto alagoano, as políticas nacionais. A opção pela reprodução/recontextualização de políticas nacionais pode ser considerada limitada, uma vez que nem sempre as políticas nacionais recontextualizadas são capazes de garantir um atendimento mais adequado para as demandas do contexto local. Em decorrência disso e de um conjunto de outras dimensões contextuais, a educação ofertada aos alunos do PAEE, nas escolas das redes públicas de Alagoas, configura-se como um atendimento limitado (com relação ao acesso, à qualidade e às oportunidades de desenvolvimento). Nesse sentido, trata-se de uma oferta educacional que não tem garantido o direito à educação para a totalidade dos sujeitos, dificultando o seu desenvolvimento máximo possível.

A presença insuficiente do Estado na garantia das condições mínimas para a atuação das políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas reflete-se na oferta educacional inadequada do ponto de vista da legislação, irregular na perspectiva da formação dos agentes e limitada na óptica da garantia do acesso dos alunos do PAEE ao ensino comum e ao Atendimento Educacional Especializado.

Nesse sentido, enfatizamos a importância de explorar contextos situados na pesquisa sobre as políticas de Educação Especial (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) e, em particular, a importância de reunir mais dados sobre a história das políticas de Educação Especial em Alagoas.

Referências

ALAGOAS. **Lei Nº 6.757, 3 de agosto de 2006**. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o período de 2006 a 2015. Alagoas: Estado de Alagoas, [2006]. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/component/jdownloads/send/79-2006/190-file-lei-n-6-757-de-03-de-agosto-de-2006>. Acesso em: 20 dez. 2018.

ALAGOAS. ALAGOAS EM MAPAS. MAPA POLÍTICO-ADMINISTRATIVO 2015. DISPONÍVEL EM: <HTTP://DADOS.AL.GOV.BR/LT/DATASET/D8F3AC16-6441-4F45-8C69-A2FC5A4FF8A6/RESOURCE/840632E2-97CC-4E8C-A6F0-69E929E69C21/DOWNLOAD/MAPAPOLITICOADMINISTRATIVO2015FINAL.PNG>. ACESSO EM: 30 JAN. 2018.

ALAGOAS. **Lei Nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE). Alagoas: Estado de Alagoas, [2016]. Disponível em: <https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/>

normajuridica/2016/1182/1182_texto_integral.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

ANDRADE, J. A. V. *et al.* As influências das transferências de renda no Estado de Alagoas: um link entre os principais programas socioeconômicos vigentes. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA REDE MUNDIAL DE RENDA BÁSICA, 13., 2010, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: FEA-USP, 2010. Disponível em: <http://www.sinteseeventos.com.br/bien/pt/papers/AInfluenciadasTransferenciasdeRendanoEstadodeAlagoas.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018

ARAÚJO, S. O. S. de. **Gestão democrática?** Os desafios de uma gestão participativa na educação pública em uma sociedade clientelista e oligárquica. Maceió: EDUFAL, 2007.

BALL, S. J. **Education Reform:** A critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARROS, M. L. N. L.; SIMOES, N. P. M.; FUMES, N. L. F. A lei orgânica do município de Maceió (1990) e a pessoa com deficiência. In: PRADO, E. C.; ALMEIDA FIGUEIREDO, L. K.; CRUZ NETO, T. L. (Org.). **Múltiplos olhares sobre a pesquisa em educação**. 1. ed. Maceió: Edufal, 2009. p. 191-204.

BONETI, L. W. Análise crítica dos fundamentos teóricos da educação inclusiva. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 113-124, jan./abr. 2006.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BUENO, J. G. S. et al. Políticas de educação especial no Brasil: estudo comparado das normas das unidades da federação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 11, p. 97-118, 2005.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. A educação especial em Maceió/Alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 2, p. 249-264, jun. 2014.

CARVALHO, C. P. **Economia popular**: uma via de modernização para Alagoas. 3. ed. Maceió: Edufal, 2008.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

FIGUEIREDO, R. V. As políticas regionais de educação especial no nordeste. In: 26 REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003.

FONSECA, E. S. O Brasil e suas escolas hospitalares e domiciliares. In: SCHILKE, A. L.; NUNES, L. B.; AROSA, A. C. (orgs.). **Atendimento escolar hospitalar**: saberes e fazeres. Niterói: Intertexto, 2011. p. 81-90.

FUMES, N. L. F. Base legal para a inclusão do(a) aluno(a) com deficiência. In: FUMES, N. L. F. (Org.). **A inclusão do aluno com**

deficiência mental na Educação Fundamental. 1. ed. Maceió: Edufal, 2010, v. 1, p. 57-77.

FUMES, N. L. F. et al. A implantação das salas de recursos multifuncionais no município de Maceio/Alagoas: sintetizando os resultados. In: III ENCONTRO DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2013, São Paulo, **Anais...**São Carlos: UFSCAR/ONEESP, 2013. v. 1. p. 1-15.

FUMES, N. L. F.; SANTOS, D. N. Análise da política de implantação das salas de recursos multifuncionais pelas vozes dos professores. In: III ENCONTRO DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2013, São Carlos, **Anais...**São Carlos: UFSCAR/ONEESP, 2013. v. 1. p. 1-11.

FUMES, N. L. F.; VILELA, C. O. Análise do programa de implantação de sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Maceió. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos: Galoá, 2014. v. 1. p. 30671-30685.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão:** uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Alagoas:** Panorama. 2017a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/panorama>. Acesso em: 30 jan. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNADC** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. 2017b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/pesquisa/10070/62922>. Acesso em: 30 jan. 2018.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Visão geral histórica da inclusão. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 35-47.

LENZI, M. B. Os dados sobre Deficiência nos Censos Demográficos Brasileiro. In: ENCONTRO NACIONAL DOS ESTUDOS POPULACIONAIS – ABEP, 18., 2012, Águas de Lindóia. **Anais eletrônicos** [...]. Águas de Lindóia: ABEP, 2012. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/2041/1999>. Acesso em: 20 dez. 2018

LIMA, L. F.; SOUZA, B. S.; LUCE, M. B. A abordagem do ciclo de políticas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros: um mapa das teses e dissertações. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-29, 2018.

LYKOUROPOULOS, C. B. **Inclusão escolar de alunos com deficiência**: um estudo das propostas e ações políticas e sua apropriação por escolas da rede municipal de ensino de Maceió – AL. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, 2018.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013a. p. 143-167.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. Contributions of Stephen J. Ball to the research on educational and curriculum policies in Brazil. **London Review of Education**, v. 11, n. 3, 256-264. 2013b.

MICHELS, M. H. Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva do Estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Avanços em Políticas de Inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 139-152.

NASCIMENTO, E. F. do. **Delmiro Gouveia e a Educação na Pedra**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2014.

PAVEZI, M. Implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: a distância entre o legal e o real no estado de Alagoas. In: VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL “O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE”, 2013, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2013.

PAVEZI, M. Programas e ações da Diretoria de Políticas de Educação Especial da SECADI/MEC: levantamentos preliminares de seu alcance no Estado de Alagoas. IN: XIII JORNADA HISTEDBR, 2015, Campinas. **Anais...** Campinas: HISTEDBR, 2015.

PAVEZI, M. **Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas**. 2018. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018a.

PAVEZI, M. Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-19, 2018b.

PAVEZI, M.; MATIAS, T. T. Política de Educação Especial no contexto da educação pública do estado de Alagoas e do Município de Delmiro Gouveia: uma análise inicial. IN: XII JORNADA HISTEDBR, 2014, Caxias. **Anais...** Caxias: HISTEDBR, 2014. p. 432-444.

SÃO PAULO. **Relatório mundial sobre a deficiência**. World Health Organization, The World Bank. Tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

SARMENTO, V. N.; FUMES, N. L. F. O papel das normas de inclusão social e as políticas públicas aplicadas para a formação de docentes de educação física para a efetivação de uma perspectiva da educação inclusiva.. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS, 2009, Maceió. **Anais...** Maceió: UFAL, Maceió, 2009.

SILVA, L. R. et al. Política para educação inclusiva e formação docente: reflexões de uma pesquisa-ação. In: VI JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS (VI JOINPP), 2013, São Luís. **Anais...** São Luís: UFAL, 2013.

SOUSA, S. S. X. **Aprender é vida, ensinar é arte**: atendimento pedagógico no setor pediátrico do HUPAA em uma abordagem complexa e multirreferencial. 2011. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

VERÇOSA, É. de G. **Cultura e Educação nas Alagoas: História, Histórias**. 3. ed. Maceió: AL Educação, 2006.

Recebido em: 11.01.2019

Aceito em: 28.02.2019

GESTÃO DOCUMENTAL COMO APORTE PARA A PRESERVAÇÃO DA HISTÓRIA E DA MEMÓRIA NA ERA DIGITAL: ESTUDO DE CASO DESENVOLVIDO NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO

ANDERSON SANTANA DE SOUZA

Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB.
Instituto Federal Baiano – IF Baiano. E-mail: anderson.santana@ifbaiano.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-9401-3392>

RESUMO

Este artigo tem como objeto a análise da Preservação da História e Memória contida nos Documentos no Instituto Federal Baiano (IF Baiano). Tem como problema de pesquisa a criação indiscriminada dos documentos e falta de padronização e normatização dos procedimentos para preservação dos documentos. O objetivo do trabalho consiste em propor a criação de uma estrutura capaz de gerenciar, integralizar e definir Políticas Arquivísticas, considerando os ditames da Era Digital, para a preservação da Informação a longo prazo. O percurso metodológico se iniciou por um Estudo Exploratório, contemplando análise bibliográfica e documental, que possibilitou a construção do arcabouço teórico para a pesquisa. Foi empregada abordagem quantitativa e qualitativa para a realização da análise dos dados. O universo da pesquisa foi constituído por 32 servidores do Instituto, divididos em três grupos: servidores que realizam atividades em setores de Protocolo, Arquivo Administrativo e Arquivo Acadêmico, e, para cada um desses grupos foi elaborado um questionário diferenciado e aplicado via e-mail. Os resultados da pesquisa indicam que a maioria dos servidores que realizam as atividades relacionadas a Arquivo e Protocolo não são profissionais especializados na área, nem possuem formação básica em Gestão de Documentos. Além disso, o Instituto não possui setores com estrutura física e equipamentos que possibilitem a realização correta dessas atividades. Com a realização da pesquisa, foi possível a análise da realidade da Instituição e a elaboração do Projeto de implantação de Softwares Livres, para a Gestão e Preservação dos Documentos Digitais.

Palavras-chave: Documentos arquivísticos digitais. Gestão Documental. Preservação da História e Memória.

DOCUMENTARY MANAGEMENT AS A CONTRIBUTION TO THE PRESERVATION OF HISTORY AND MEMORY IN THE DIGITAL ERA: CASE STUDY DEVELOPED AT THE FEDERAL INSTITUTE BAIANO

ABSTRACT

This article aims to analyze the Preservation of History and Memory contained in the Documents at the Federal Institute of Bahia (IF Baiano). Its research problem is the indiscriminate creation of documents and the lack of standardization and standardization of procedures for preservation of documents. The objective of this work is to propose the creation of a structure capable of managing, integrating and defining Archival Policies, taking into account the dictates of the Digital Era, for the preservation of Information in the long term. The methodological course was initiated by an Exploratory Study, contemplating bibliographical and documentary analysis, that made possible the construction of the theoretical framework for the research. Quantitative and qualitative approach was used to perform the data analysis. The research universe consisted of 32 public servant of the Institute, divided into three groups: public servant that carry out activities in the Protocol, Administrative File and Academic Archives sectors, and for each of these groups a differentiated questionnaire was elaborated and applied via e-mail. The results of the research indicate that most of the public servant that perform the activities related to Archive and Protocol are not professionals specialized in the area, nor do they have basic training in Document Management. In addition, the Institute does not have sectors with physical structure and equipment that allow the correct accomplishment of these activities. With the accomplishment of the research, it was possible to analyze the reality of the Institution and the elaboration of the Project of implantation of Free Software, for the Management and Preservation of Digital Documents.

Keywords: Digital archival documents. Document management. Preservation of History and Memory.

GESTIÓN DOCUMENTAL COMO APORTE PARA LA PRESERVACIÓN DE LA HISTORIA Y LA MEMORIA EN LA ERA DIGITAL: ESTUDIO DE CASO DESARROLLADO EN EL INSTITUTO FEDERAL BAIANO

RESUMEN

Este artículo tiene como objeto el análisis de la Preservación de la Historia y Memoria contenida en los Documentos en el Instituto Federal Baiano (IF Baiano). Tiene como problema de investigación la creación indiscriminada de los documentos y falta de estandarización y normalización de los procedimientos para preservación de los documentos. El objetivo del trabajo consiste en proponer la creación de una estructura capaz de administrar, integralizar y definir políticas archivísticas, considerando los dictámenes de la era digital, para la preservación de la información a largo plazo. El recorrido metodológico se inició por un Estudio Exploratorio, contemplando análisis bibliográfico y documental, que posibilitó la construcción del armazón teórico para la investigación. Se empleó un enfoque cuantitativo y cualitativo para la realización del análisis de los datos. El universo de la investigación fue constituido por 32 servidores del Instituto, divididos en tres grupos: servidores que realizan actividades en sectores de Protocolo, Archivo Administrativo y Archivo Académico, y para cada uno de esos grupos se elaboró un cuestionario diferenciado y aplicado vía e-mail. Los resultados de la investigación indican que la mayoría de los servidores que realizan las actividades relacionadas con Archivo y Protocolo no son profesionales especializados en el área, ni poseen formación básica en Gestión de Documentos. Además, el Instituto no posee sectores con estructura física y equipamientos que posibiliten la realización correcta de esas actividades. Con la realización de la investigación, fue posible el análisis de la realidad de la Institución y la elaboración del Proyecto de implantación de Softwares Libres, para la Gestión y Preservación de los Documentos Digitales. **Palabras clave:** Documentos Archivísticos Digitales. Gestión Documental. Preservación de la Historia y la Memoria.

Introdução

A sociedade contemporânea está vivendo uma transformação na forma como as pessoas se relacionam, consomem e vivem, em virtude da evolução tecnológica. Neste cenário, surge a necessidade de adequação da administração pública, mais precisamente no que se refere a este estudo, das Instituições de Ensino, para atender de forma mais eficiente as demandas cada vez mais crescentes desta sociedade digital.

O processo educativo dessas instituições é constituído pelos aspectos organizacionais, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelo contexto sociocultural, e pelos processos de organização e gestão da educação.

Os gestores da educação empregam conhecimentos ou estratégias administrativas, e as raízes da gestão educacional fincam-se na teoria geral da administração. Todas as decisões principais (planejar, organizar, dirigir e controlar) e de recursos (instalações, espaço, tempo, dinheiro, informações e pessoas) estão presentes na gestão da educação.

Essa gestão trabalha com atores sociais e suas relações com o ambiente, enquanto sujeitos da construção da história humana, gerando participação, corresponsabilidade e compromisso. No intuito de analisar e propor um modelo de gestão da educação, que contemple em sua estrutura uma proposta inovadora para um dos seus aspectos: a Preservação da História e Memória contida nos Documentos, apresenta-se como *loco* dessa pesquisa o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano, que foi criado em 29 de dezembro de 2008, a partir da união das antigas Escolas Médias de Agropecuária – EMARCs, com as Escolas Agrotécnicas Federais – EAFs, Instituições essas com caminhos já consolidados.

O IF Baiano traçou uma trajetória de crescimento institucional na Bahia, foi estruturado na forma multicampi, e atualmente compreende, além da Reitoria com sede em Salvador, mais catorze Campus, nas cidades de Alagoinhas, Bom Jesus da Lapa, Catu, Guanambi, Governador Mangabeira, Itaberaba, Itapetinga, Santa Inês, Senhor do Bonfim, Serrinha, Teixeira de Freitas, Uruçuca, Valença e Xique-Xique.

Tendo em vista que o IF Baiano é uma instituição em crescimento/expansão, que prioriza a qualidade no ensino e a modernização em suas atividades administrativas, apresenta-se como tema dessa artigo “Gestão documental como aporte para a preservação da História e da Memória na Era Digital”, fruto do Trabalho de Mestrado intitulado “Gestão de Documentos na Era Digital”, do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (Gestec), da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, na perspectiva de analisar a estrutura de gestão atual dos documentos do Instituto, o volume produzido e como são preservados, para que seja possível propor um modelo de gestão capaz de produzir os documentos em formato digital e zelar pela sua autenticidade e manutenção a longo prazo, bem como, inserir a Instituição em um contexto mundial em que, cada vez mais, os documentos estão nascendo digitais.

Os arquivos do IF Baiano, têm sob sua guarda documentos essenciais para a administração do Instituto, no decorrer das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, esses documentos são testemunho da memória da instituição, podendo ser fonte de pesquisa para alunos, professores, historiadores, pesquisadores, entre outros.

O gerenciamento desses arquivos visa o atendimento eficiente e eficaz das demandas dos órgãos governamentais, assim como das necessidades internas da instituição. Através do gerenciamento dos arquivos poderá ser possível aproveitar ao máximo as informações

disponíveis, além de facilitar a consulta aos documentos e, consequentemente, otimizar as atividades pedagógicas e administrativas.

A iniciativa em realizar esta pesquisa iniciou-se em função da experiência adquirida como arquivista em três Instituições Federais de Ensino, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e atualmente no Instituto Federal Baiano (IF Baiano). Outro fator motivador foi apontar a necessidade de desenvolver na Instituição uma política arquivística para contemplar os documentos digitais, e identificar a forma mais adequada de informatizar os procedimentos de gestão, sem comprometer a preservação dos documentos para o futuro.

Foi apresentado a possibilidade de analisar a estrutura organizacional no que tange à criação, tramitação, uso e preservação dos seus documentos, como mais um fator motivacional importante para o desenvolvimento da pesquisa.

Entre essa análise da estrutura organizacional, estão inseridos alguns aspectos como: o aumento do volume de documentos produzidos e recebidos pela Instituição, as dificuldades de recuperação da informação, a ocupação indevida e desnecessária de espaços para a guarda do acervo, a dificuldade em atender, com maior facilidade e agilidade, às recomendações do Governo Federal em relação à modernização e otimização dos arquivos da Administração Pública, e a ausência de aplicação das normativas arquivísticas.

O motivo principal para a realização da pesquisa foi a realidade encontrada no Instituto no que se refere ao cuidado com seus documentos; serviu como ponto de partida para a problemática da pesquisa: atualmente, no IF Baiano, os documentos produzidos são armazenados indiscriminadamente, expressando falta de padronização e normatização dos procedimentos para todos os Campi, dificultando a recuperação da informação e expondo ao risco de perda de

registros que contenham informações de relevância para a administração, para a pesquisa e para a preservação de fatos históricos.

Como resolver essa problemática? Para responder à questão proposta, foi traçado como objetivo geral da pesquisa: Propor a criação de uma estrutura capaz de gerenciar, integralizar e definir Políticas Arquivísticas, considerando os ditames da Era Digital, para a preservação da Informação a longo prazo.

E, a partir do objetivo geral da pesquisa, foi definido como objetivos específicos:

- a) Analisar o quantitativo de produção de documentos no IF Baiano, para que fosse possível mensurar o quantitativo de pessoal e estrutura necessária para o novo modelo proposto de gestão;
- b) Avaliar qual a estrutura Sistêmica atenderá melhor as necessidades do Instituto no que tange a gestão, preservação;
- c) Identificar qual o nível de conhecimento, em Gestão de Documentos, dos servidores que atuam diretamente com essa atribuição, no intuito de elaborar cursos de capacitação para os mesmos.

Traçados os objetivos, o desenvolvimento da pesquisa exigiu abordar o tema seguindo as referências teóricas de autores como Silva (1984), Thomaz (2004), Castro (1988), Di Mambro (2014), Innarelli (2015), Rondineili (2002), Sayão (2010), Ferreira (2006), Fontana (2014), Smith (1990), Flores (2015/2016), Hildenise Novo (2014), e, a partir daí, foi possível consolidar a fundamentação teórica da pesquisa.

Outras fontes pesquisadas para dar subsídio à realização do trabalho foram as normativas definidas pelo Conselho Nacional de

Arquivos (CONARQ), o Modelo de Requisitos para Sistemas Informatizados de Gestão Arquivística de Documentos e as Leis, Decretos e Portarias Arquivísticas.

O Desenvolvimento a seguir, contém o marco teórico do trabalho; contextualiza a Gestão Arquivística na Era Digital, aponta as mudanças que estão ocorrendo no mundo com a substituição do uso do suporte em papel para o suporte digital, identifica modelos de sistemas capazes de gerir, preservar os documentos digitais de forma segura.

A preservação digital

Durante muitos séculos, o papel foi o principal suporte para registro e armazenamento da informação e do conhecimento. A preservação documental passou por uma grande modificação nos últimos anos, pois historicamente ela era focada nas massas documentais acumuladas, para só depois aplicar métodos de preservação, mas com a criação dos documentos em formato digital, surgiu a dificuldade de checar a autenticidade do mesmo, pois ele é uma cadeia de bits.

O foco da arquivística se transferiu do documento em si para o objetivo de sua criação, e o documento se transformou, de objeto físico em objeto conceitual, controlado por metadados que combinam virtualmente conteúdo, contexto e estrutura.

A função do metadado é de garantir que o documento eletrônico não se transforme apenas em informação eletrônica e mantenha sua fidedignidade, assegurando seu valor probatório legal. Rondineili relata a função do metadado:

O metadado mapeia as relações administrativa e documentária de um documento eletrônico dentro do siste-

ma de gerenciamento, durante o seu ciclo vital, fornecendo parte do contexto e da estrutura desse documento e, portanto, deve ser preservado (RONDINEILI, 2002, p. 476).

Baseado nessa citação, percebe-se que a fragilidade estrutural da informação digital configura um dos maiores desafios a ser enfrentado pelos pesquisadores e profissionais das áreas de informação e de tantas outras áreas.

Para tanto, foram criados os metadados de preservação que podem ser definidos, de uma forma simples e direta, por Sayão (2010), como a informação que apoia e documenta a preservação de longo prazo de materiais digitais. Com o intuito de definir o conceito de preservação digital, será apresentada a seguir a citação de Ferreira:

[...] preservação digital consiste na capacidade de garantir que a informação digital permaneça acessível e com qualidades de autenticidade suficientes para que possa ser interpretada no futuro recorrendo a uma plataforma tecnológica diferente da utilizada no momento da sua criação (FERREIRA, 2006, p.20).

A partir do entendimento do conceito acima, procurar-se-á utilizar os estudos em preservação digital de Fontana et al, (2014, p. 12) sobre o MoReq, InterPARES, CTDE, e OAIS, para fundamentar esta pesquisa:

MoReq (Modelo de Requisitos para a Gestão de Registros Eletrônicos) é o padrão utilizado em toda a Europa atualmente. Ele foi a base para a criação do e-Arq Brasil – Modelo de requisitos para sistemas informatizados de gestão arquivística de documentos, segundo o e-Arq Brasil (2011, p. 15), e do MoReq-Jus – Modelo de Requi-

sitos para Sistemas Informatizados de Gestão de Processos e Documentos do Poder Judiciário, adotado pelo CNJ (Conselho Nacional de Justiça), segundo informações do sítio do CNJ (2016) (FONTANA et al, 2014,p. 69).

InterPARES (International Research on Permanent Authentic Records in Electronic Systems) – é um projeto composto por pesquisadores de diversos países, com direção da pesquisadora Luciana Duranti, esse grupo realiza Pesquisa Internacional sobre Documentos Arquivísticos Autênticos Permanentes em Sistemas Eletrônicos. Coordenado pela Universidade de British Columbia no Canadá (FONTANA et al, 2014,p. 68).

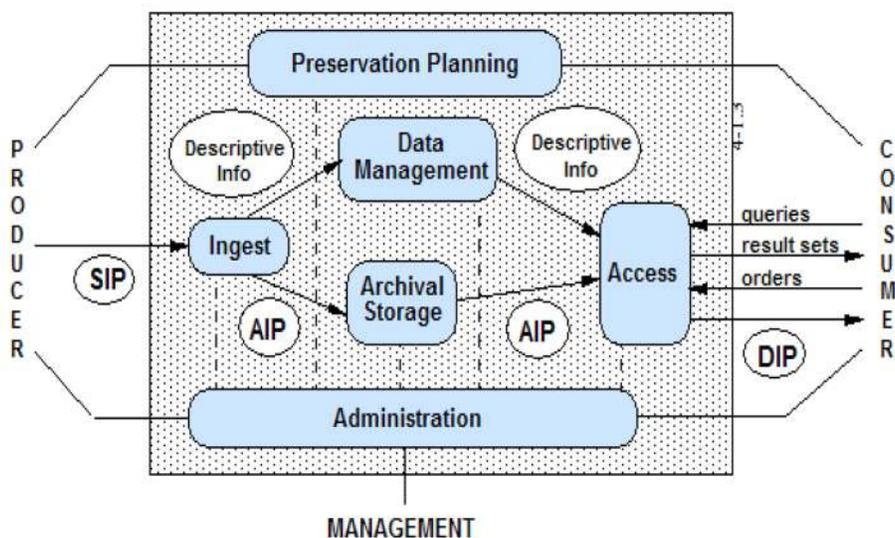
CTDE (Câmara Técnica de Documentos Eletrônicos) conforme a definição disponível em seu próprio sítio, a CTDE é um grupo de trabalho que tem por objetivo definir e apresentar ao CONARQ normas, diretrizes, procedimentos técnicos e instrumentos legais sobre gestão arquivística e preservação dos documentos digitais, em conformidade com os padrões nacionais e internacionais. Ela foi criada em 1995 pelo Conselho Nacional de Arquivos – CONARQ e reestruturada em 2002 (FONTANA et al, 2014,p. 70).

OAIS (Open Archival Information System) esse modelo visa orientar um sistema de arquivo dedicado à preservação e manutenção do acesso a informações digitais em longo prazo e pode ser adotado em instituições que pretendam padronizar os formatos de arquivo. É um modelo de referência estandardizado pela ISO 14721 de 2003 e revisada em 2012, traduzida e adaptada no Brasil como SAAI – Sistema Aberto de Arquivamento de informação estandardizado pela NBR 15472 de 2007 (FONTANA et al, 2014,p. 71).

A Consultative Committee for Space Data Systems (CCSDS, 2012) criou um modelo de referência no intuito de padronizar atividades de preservação digital. Esse modelo, OAIS, especifica os principais critérios nos quais iniciativas em preservação digital devem se amparar. Em pouco tempo, o modelo de referência passou a ser uma norma internacional, regulada na *International Organization for Standardization – ISO 14721:2003*.

Em seguida apresenta-se a figura do modelo OAIS:

Figura 1 – Modelo OAIS



Fonte: Extraído do OAIS (Open Archival Information System).

Analisando a figura anterior, do modelo OAIS, pode-se identificar três partes distintas:

- a) Produtor: pessoas ou sistemas que fornecem a informação a ser submetida e preservada via pacotes de informação;

- b) Administrador: entidade responsável pelo estabelecimento de políticas e regras gerais do arquivo, como a escolha do formato a ser adotado como padrão para acesso e preservação de longo prazo;
- c) Consumidor: pessoas ou sistemas que irão interagir com os serviços OAIS, sejam através de um repositório ou sistema de gerenciamento arquivístico, são aqueles que acessam as informações e que são capazes de compreender a informação preservada.

Para fundamentar a pesquisa, foi realizada uma revisão documental também na área jurídica, para compreender a preservação de documentos digitais a partir do entendimento da cadeia de custódia por Nóbrega, onde sinaliza que o fato de assegurar a memória de todas as fases do processo, constitui um protocolo legal que possibilita garantir a idoneidade do caminho que a amostra percorreu. E, segundo Smith et al:

A cadeia de custódia contribui para manter e documentar a história cronológica da evidência, para rastrear a posse e o manuseio da amostra a partir do preparo do recipiente coletor, da coleta, do transporte, do recebimento, da análise e do armazenamento. Inclui toda a sequência de posse (SMITH et al, 1990, p. 503).

Já com o olhar arquivístico, Flores (2015), enfatiza que a manutenção da cadeia de custódia deve ser feita através de Ambientes Autênticos, com os Sistemas Informatizados de Gestão Arquivística de Documentos (SIGAD's), nas fases corrente e intermediária, e com os Repositórios Digitais Confiáveis Arquivísticos (RDC-Arq), na fase permanente.

Figura 2 – Cadeia de Custódia do documento digital



Fonte: Flores (2016).

Na figura 2 elaborada por Flores (2016), fica claro que na passagem dos documentos dos sistemas SIGADs para o Repositório Arquivístico Digital Confiável, ocorre uma alteração na cadeia de custódia sem haver interrupção, pois mantém uma linha contínua de custodiadores de documentos arquivísticos (desde o seu produtor, até seu legítimo sucessor) pela qual se assegura que esses documentos são os mesmos desde o início, não sofreram nenhum processo de alteração e, portanto, caracterizados como autênticos.

Modelos de sistemas arquivísticos

A partir desse arcabouço teórico proporcionado pela fundamentação teórica obtida, apresenta-se os modelos de sistemas, que

integrados, serão capazes de realizar o ciclo de vida dos documentos digitais, mantendo sua cadeia de custódia e assim garantindo a preservação dos mesmos.

O Sistema Informatizado de Gestão Arquivística de Documentos - SIGAD

Para construir os fundamentos teóricos e o entendimento do conceito e utilização do Sistema Informatizado de Gestão Arquivística de Documentos (SIGAD), foi estudado o Modelo de Requisitos para Sistemas Informatizados de Gestão Arquivística de Documentos: e-Arq Brasil, e as Orientações para contratação de SIGAD, elaborada pela Câmara Técnica de Documentos Eletrônicos (CTDE).

O e-Arq Brasil define um SIGAD como o sistema que controla o ciclo de vida dos documentos arquivísticos, e orienta que a implementação dele pode ser realizada por um único software ou pela integração de diversos softwares.

Um SIGAD¹ tem como foco o controle completo do ciclo de vida do documento, desde a captura (independentemente do sistema ou ferramenta que o produziu) até a destinação final, seguindo os procedimentos da gestão arquivística de documentos.

O Modelo de Requisitos para Sistemas Informatizados de Gestão Arquivística de Documentos: e-Arq Brasil, (2011, p. 11-12) definem os requisitos arquivísticos que caracterizam um SIGAD:

- a) Captura, armazenamento, indexação e recuperação de todos os tipos de documentos arquivísticos;

¹ BRASIL. Conselho Nacional de Arquivos. Câmara Técnica de Documentos Eletrônicos. **e-ARQ Brasil: Modelo de Requisitos para Sistemas Informatizados de Gestão Arquivística de Documentos. Versão 1.1.** Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2011. 136 p.; 29,7 cm. Versão adotada pelo Conselho Nacional de Arquivos em dezembro de 2009.

- b) Captura, armazenamento, indexação e recuperação de todos os componentes digitais do documento arquivístico como uma unidade complexa;
- c) Gestão dos documentos a partir do plano de classificação para manter a relação orgânica entre os documentos;
- d) Implementação de metadados associados aos documentos para descrever os contextos desses mesmos documentos (jurídico-administrativo, de proveniência, de procedimentos, documental e tecnológico);
- e) Integração entre documentos digitais e convencionais;
- f) Foco na manutenção da autenticidade dos documentos;
- g) Avaliação e seleção dos documentos para recolhimento e preservação daqueles considerados de valor permanente;
- h) Aplicação de tabela de temporalidade e destinação de documentos;
- i) Transferência e recolhimento dos documentos por meio de uma função de exportação;
- j) Gestão de preservação dos documentos.

O SIGAD possibilitará que os documentos permaneçam autênticos e acessíveis para sua guarda nas fases corrente e intermediária, porém, segundo a Orientação Técnica nº 1 de (2011, p. 2) da CTDE “um SIGAD não compreende as funcionalidades necessárias para a guarda de documentos permanentes, isto é, não tem por objetivo implementar todos os procedimentos de preservação digital necessários aos documentos de guarda permanente”.

A partir desse entendimento, fica evidenciado necessidade da utilização de mais um software para a preservação dos Documentos Digitais. Sendo assim, será apresentado a seguir o referencial teórico que permitirá o entendimento e dará subsídios para a escolha do sistema mais adequado a ser implementado pelo Instituto.

Repositório Digital Confiável – RDC-ARQ

Para dar início a apresentação da fundamentação teórica do que tange o Repositório Digital Confiável, é preciso esclarecer a diferença entre a gestão documental realizada pelo SIGAD, e o gerenciamento de documentos feito pelo RDC-Arq. O SIGAD faz a gestão arquivística dos documentos, e o RDC-Arq gerencia aspectos como o armazenamento seguro e a aplicação sistemática de estratégias de preservação.

Segundo a Resolução nº 43/2015 do CONARQ, a preservação dos documentos arquivísticos digitais, nas idades corrente, intermediária e permanente, deve estar associada a um Repositório Digital Confiável. Esse Repositório deve gerenciar os documentos e metadados de acordo com as práticas e normas da Arquivologia, relacionadas à gestão documental, descrição arquivística multinível e preservação, além de resguardar as características do documento arquivístico, em especial a autenticidade e a relação orgânica entre os documentos.

Partindo para analisar os aspectos necessários que caracterizam um RDC-Arq, foi estudado o relatório “Trusted Digital Repositories: attributes and responsibilities” (RLG/OCLC, 2002, p.13), onde aponta que os repositórios digitais confiáveis devem:

- a) Aceitar, em nome de seus depositantes, a responsabilidade pela manutenção dos materiais digitais;
- b) Dispor de uma estrutura organizacional que apoie não somente a viabilidade de longo prazo dos próprios repositórios, mas também dos materiais digitais sob sua responsabilidade;
- c) Demonstrar sustentabilidade econômica e transparência administrativa;

- d) Projetar seus sistemas de acordo com convenções e padrões comumente aceitos, no sentido de assegurar, de forma contínua, a gestão, o acesso e a segurança dos materiais depositados;
- e) Estabelecer metodologias para avaliação dos sistemas que considerem as expectativas de confiabilidade esperadas pela comunidade;
- f) Considerar, para desempenhar suas responsabilidades de longo prazo, os depositários e os usuários de forma aberta e explícita;
- g) Dispor de políticas, práticas e desempenho que possam ser auditáveis e mensuráveis;
- h) Observar os seguintes fatores relativos às responsabilidades organizacionais e de curadoria dos repositórios: escopo dos materiais depositados, gerenciamento do ciclo de vida e preservação, atuação junto a uma ampla gama de parceiros, questões legais relacionadas com a propriedade dos materiais armazenados e implicações financeiras.

Para garantir a presunção de autenticidade e manter preservada a Cadeia de Custódia dos Documentos, o RDC-Arq recolhe os documentos do SIGAD, após findar a fase de Gestão de Documentos. Também é possível recolher para o RDC-Arq, documentos digitalizados, vídeo de monitoramento institucional, e-mails, fotografias, websites/portais.

Para Arrellano (2012, p. 12) um aspecto que caracteriza o Repositório Digital é “o uso de padrões abertos para garantir que o conteúdo estará acessível e que ele poderá ser pesquisado e recuperado para seu uso a longo prazo”.

Segundo o CONARQ (2014, p. 9), um Repositório Arquivístico Digital Confiável (RDC-Arq) “é um repositório digital que é capaz de manter autênticos os materiais digitais, de preservá-los e prover acesso a eles pelo tempo necessário”.

Pensando em um Repositório para atender a demanda do IF Baiano, é possível caracterizá-lo como um Repositório Institucional, pois ele abrigará todo os acervos, independentemente de sua temática, em apenas um Repositório Digital Confiável. Para Lynch (apud Café et al, 2003, p. 5), o Repositório Institucional é “um conjunto de serviços que uma universidade oferece aos membros da sua comunidade, para a gestão e disseminação de materiais digitais, criados pela instituição e pelos seus membros”.

Metodologia da pesquisa

O critério metodológico adotado para essa proposta iniciou-se com uma pesquisa exploratória, que nos possibilitou fornecer um norte teórico ao trabalho e dar início ao levantamento bibliográfico, estudo das leis, decretos e portarias relativos à Gestão de Arquivos e Protocolos, a análise da situação atual da Preservação dos Documentos no Instituto, através da aplicação de questionário estruturado de avaliação, encaminhado via e-mail Institucional.

Para Gil (2008, p. 26), a pesquisa tem um caráter pragmático, é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante ao emprego de procedimentos científicos”.

Visando responder à questão investigativa neste trabalho, optou-se por realizar uma pesquisa que tivesse o cunho qualitativo e também o quantitativo, para que fosse possível analisar diversos aspectos desse estudo. Segundo Minayo (2013), o método qualitativo:

Caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo. Por isso, é também utilizado para a elaboração de novas hipóteses, construção de indicadores qualitativos, variáveis e tipologias (MINAYO, 2013, p. 57).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e também quantitativa, fundamentada no pensamento de autores como Laville e Dionne (1999), que descrevem esse cenário dizendo que, quando a pesquisa é centrada em um problema específico, provoca o pesquisador a escolher a abordagem mais adequada. Para se chegar à compreensão desejada, pode-se escolher a abordagem quantitativa, qualitativa ou a mistura de ambas. O ideal é que a opção escolhida abarque o objeto da pesquisa e que consiga extrair as melhores informações dos aspectos a serem estudados em torno do problema. Os autores afirmam que o conjunto de dados quantitativos e qualitativos se completam, visto que a realidade demonstrada interage de maneira dinâmica. Seguindo esse entendimento, Flick (2009, p. 43) diz que, “métodos qualitativos e quantitativos devem ser vistos como campos complementares, e não rivais”.

O delineamento da metodologia caminhará para um estudo de caso, envolvendo um estudo aprofundado de qual modelo de Sistema e Programa de Gestão Documental deverá ser proposto para o IF Baiano. Gil (2010, p. 37) afirma que o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou mais objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

Segundo Stake (1994), é cabível o estudo de caso em pesquisas em que o objeto de estudo é uma pessoa, um programa, uma instituição, uma empresa ou um determinado grupo de pessoas.

O estudo de caso foi escolhido visando realizar uma investigação que permitisse conhecer as características reais, peculiares e os significados da situação estudada, o que pode contemplar o contexto, de acordo com o proposto por Yin (2001).

No desenvolvimento desse projeto de intervenção, a intenção é de ir além da descrição do objeto de estudo. Yin (2005, p. 33) afirma que “o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa abrangente”, além de ser “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto na vida real” (YIN, 2005; p. 32).

Esta pesquisa teve como campo empírico o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), e como sujeitos da pesquisa os servidores que trabalham diretamente com setores de atividades de Protocolo, Arquivos Administrativos e Arquivos Acadêmicos nos 10 Campi que estão em pleno funcionamento e também na Reitoria.

Iniciou-se a coleta de dados da pesquisa utilizando os elementos extraídos da pesquisa realizada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019 do IF Baiano, seguindo a concepção de que a pesquisa documental utiliza-se de elementos diferenciados da pesquisa bibliográfica, pois são baseados na autenticidade de documentos geralmente oriundos de fontes primárias ou secundárias, como pode ser percebido em Pádua:

É aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não-fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências; além das fontes primárias, os documentos propriamente ditos, utilizam-se as fontes chamadas secundárias, como dados estatísticos, elaborados por institutos especializados e conside-

rados confiáveis para a realização da pesquisa (PÁDUA, 2004, p. 68).

Em seguida utilizou-se o relatório de produção de documentos extraído do sistema SIGA, usado atualmente pelo Instituto, do período compreendido entre 2013 a 2015, para analisar de forma quantitativa o volume documental produzido pela Instituição nesse período, com o objetivo de servir como base para elaboração do planejamento da estrutura, das tecnologias e do quantitativo de pessoal necessário para realização dessas atividades.

Para obter informações dos servidores que realizam atividades de protocolo e arquivo no Instituto, foi elaborado como instrumento de pesquisa três questionários. Segundo Oliveira (2008), o questionário é uma técnica utilizada para obtenção de informações, crenças, sentimentos, expectativas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender aos objetivos de seu estudo.

Por entender que é preciso ter aspectos éticos na pesquisa, não houve malefícios aos envolvidos, pois foi garantido total sigilo de suas identidades e das informações prestadas, bem como foi dado a cada um deles, individualmente, a opção de desistir da participação em qualquer momento da coleta de dados, dando-lhes a liberdade de escolha em qualquer momento do processo.

Análise dos dados extraídos do relatório de criação de processos administrativos do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica - SIGA do IF Baiano

Extraiu-se do Sistema SIGA, com o apoio da Diretoria de Tecnologia da Informação do IF Baiano, um relatório de produção dos documentos do período compreendido entre 2013 a 2015, para que se possa analisar esse volume de produção.

Em seguida, será apresentada a tabela de criação de processos no Instituto, a partir dessa tabela será possível realizar o planejamento do espaço físico para sua guarda. Na perspectiva de criação desses documentos em formato digital, seria possível mensurar a média de espaço digital necessário no servidor, além de analisar a viabilidade de centralização da abertura desses processos por setores de protocolos e unidades protocolizadoras, tendo em vista que, atualmente, os processos do IF Baiano são criados por qualquer servidor, sem seguir os padrões arquivísticos.

Tabela 1 – Criação de Processos

Campus	2013	2014	2015
Reitoria	2.401	1.865	1.961
Bom Jesus Da Lapa	182	168	218
Catu	765	660	816
Governador Mangabeira	206	422	388
Guanambi	545	666	560
Itapetinga	391	309	443
Santa Inês	721	552	563
Senhor Do Bonfim	466	552	848
Teixeira De Freitas	335	624	729
Uruçuca	573	754	1.046
Valença	264	613	640

Fonte: Relatório extraído do Sistema SIGA.

A tabela de criação de processo nos permite perceber como é grande o desafio de elaborar uma gestão capaz de criar, controlar e preservar esses documentos, devido ao volume, a falta de profissionais especialistas para todos os Campi, e por ser um Instituto Multi-campi. É possível identificar também que é extremamente necessá-

rio que a Instituição adote a cultura de criação do documento já em formato digital, pois com o nível de produção atual de documentos no formato de papel, é extremamente complicado realizar a gestão, preservação e dar acesso ao usuário.

Para fortalecer o entendimento da situação atual do Instituto, analisar-se-á os resultados da aplicação do questionário aos três grupos (aos servidores que desempenham atividade de protocolo, arquivo administrativo e arquivo acadêmico) que foi definido na metodologia dessa pesquisa, apresentada no capítulo anterior.

Análise dos dados dos questionários aplicados

A aplicação dos questionários foi dividida nos três grupos, e para cada grupo foi elaborado um questionário específico. O primeiro grupo a ser analisado será o de servidores que desempenham atividades de protocolo.

Para analisar os dados do questionário, serão apresentados alguns gráficos para ilustrar a pesquisa:

Gráfico 1 – Pergunta nº 1 do questionário de atividades de protocolo



Fonte: Elaborado a partir dos dados do questionário de atividades de protocolo.

Com a aplicação do questionário, pôde-se confirmar a informação contida no PDI do Instituto, onde retrata que só existem dois setores de protocolo na Instituição, que estão localizados na Reitoria e no Campus Bom Jesus da Lapa, caracterizando apenas 18,2% do IF Baiano contemplado por esses setores.

Um dado bastante preocupante, pois segundo o Conselho Nacional de Arquivos, o Protocolo é:

Denominação geralmente atribuída a setores encarregados do recebimento, registro, distribuição e movimentação de documentos em curso, denominação atribuída ao próprio número de registro dado ao documento, e livro de registro de documentos recebidos e/ou expedidos. (CONARQ apud PAES, 2005, p. 27)

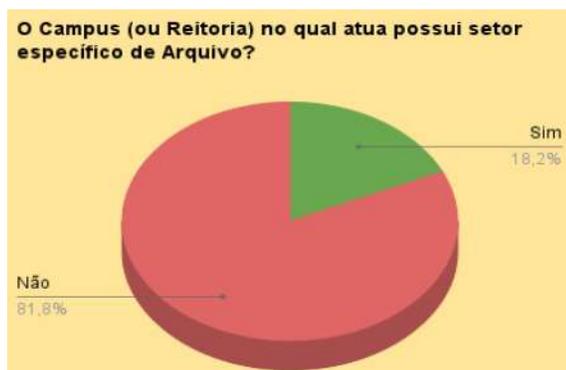
Em vista disso, como se pode pensar em um Campus sem setor de protocolo? Como os documentos serão produzidos, recebidos e distribuídos? Como será feita a gestão dos documentos se não existem setores e nem profissionais da área arquivista para isso? É necessário que haja mudanças nesse modelo de gestão, pois essa situação compromete todo o ciclo de vida dos documentos.

Pode-se identificar que em quase todos os Campi, por não existir setor de protocolo, algumas das tarefas básicas atribuídas a esse tipo de setor são realizadas pelos chefes de gabinetes de cada Campus. Segundo a pesquisa, 36,4% desses profissionais executam essas atividades a apenas um ano, e 45,5% desses já possuem até 3 anos, realizando rotinas que deveriam ser de setores de protocolo.

O segundo grupo que participou da pesquisa foram os servidores que atuam com arquivos administrativos, escolheu-se o arquivo de Recursos Humanos de cada Campus e também da Reitoria para a aplicação dos questionários, tendo em vista o volume de documentos produzidos e arquivados pelo RH.

Iniciou-se o questionário para esse grupo com a seguinte pergunta:

Gráfico 2 – Pergunta nº 1 do questionário de arquivos administrativos

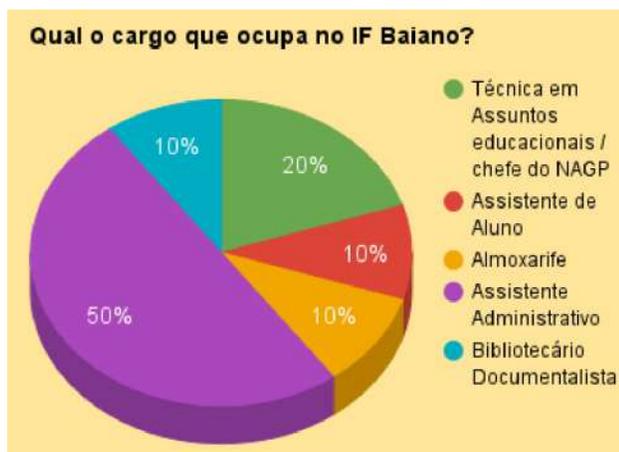


Fonte: Elaborado a partir dos dados do questionário de arquivos administrativos.

Analisando o gráfico anterior, percebe-se o nível de gestão que está sendo realizada para os documentos do Instituto. Uma Instituição de Ensino não deve atuar arquivando seus documentos apenas nos armários próximos a quem os produziu ou recebeu, pois os documentos, após cumprir sua fase corrente, não devem mais ficar ocupando as salas de trabalho ou atendimento. Cada Campus precisa ter seu setor de arquivo, mas a pesquisa mostra que apenas 18,2% dos setores de arquivos administrativo de RH possuem um arquivo propriamente dito.

Dando continuidade às perguntas, pode-se perceber na questão nº 3 do questionário a diversidade de profissionais exercendo atividades de arquivo administrativo:

Gráfico 3 – Pergunta nº 3 do questionário de arquivos administrativos



Fonte: Elaborado a partir dos dados do questionário de arquivos administrativos.

O cargo de Assistente Administrativo possui 50% dessa ocupação e o restante são ocupados por cargos diversos. A pesquisa mostra que não existem profissionais com formação arquivística atuando nos arquivos dos Campis. Só existe um Arquivista na Instituição e esse está lotado na Reitoria, ele não participou dessa pesquisa por ser o idealizador da mesma. Na perspectiva de melhoria dessa realidade, foram nomeados no segundo semestre de 2016, nove Técnicos em Arquivo para o Instituto, mas que ainda não estão atuando diretamente com esses setores.

Baseado no questionário aplicado, a questão nº 4, perguntou-se se o servidor já realizou algum curso relacionado à área de Arquivo, e 81,8% dos profissionais que estão atuando nesses setores responderam que nunca fizeram um curso relacionado à área de arquivo. Dado que deve ser cuidadosamente observado pelo IF Baiano.

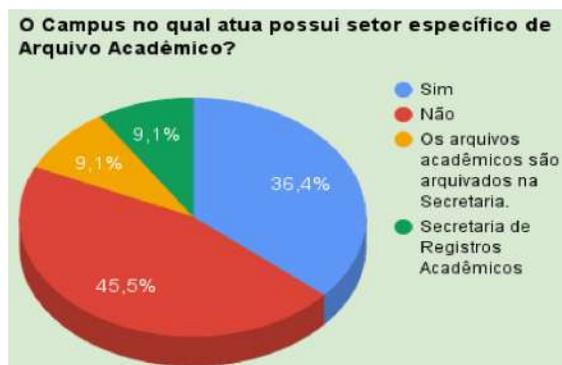
Quando perguntou-se aos servidores na questão nº 5 se eles possuem espaço físico e equipamentos adequados para desenvolver

essas atividades, 54,5% disseram que não possuem e 45,5% disseram que a estrutura atende as necessidades.

Seguindo a análise dos dados coletados, serão apresentados agora os resultados da aplicação do questionário ao grupo de servidores que desempenham atividades de arquivo nas secretarias acadêmicas dos Campi. Escolheu-se esse grupo como referência para avaliar a gestão dos documentos acadêmicos, em virtude do volume de produção e recebimento de documentos, pois concentra nesse ambiente a informação registrada dos alunos de nível médio/técnico, da graduação e da pós-graduação.

Primeiramente, buscou-se entender se existe um setor específico para o tratamento e arquivamento desses documentos, ou se eles são guardados no mesmo ambiente da secretaria. Pensando assim, elaborou-se a questão a seguir que será apresentada através de gráfico para ilustrar melhor esses dados:

Gráfico 4 – Pergunta nº 1 do questionário de arquivos acadêmicos



Fonte: Elaborado a partir dos dados do questionário de arquivos acadêmicos.

A partir da análise do gráfico da questão, pode-se concluir que apenas 36,4% dos Campi possuem um setor de arquivo acadêmico,

pois tanto os 45,5% que responderam que não e os 18,2% que responderam que são preservados dentro da própria secretaria acadêmica, na prática, arquivam os documentos no mesmo local que realizam outras atividades do dia-a-dia. A falta de um espaço adequado para o tratamento e arquivamento dos documentos acadêmicos, pode dificultar a organização e comprometer a preservação, além de criar barreiras para o atendimento rápido e eficiente às solicitações dos usuários.

Com o entendimento da estrutura atual dos Campi, no que diz respeito ao espaço para execução das atividades de arquivo acadêmico, parte-se agora para compreender através da segunda questão quanto tempo esses servidores atuam na execução dessas atividades. Foi possível identificar a partir das respostas que 45,5% dos participantes já estão de 1 a 3 anos desenvolvendo esse trabalho, e 27,3% possuem de 3 a 5 anos, e uma parcela também com 27,3% já atuam a mais de 5 anos. Interpretando esse cenário, identificou-se que o problema de falta de espaço adequado e a não implementação de técnicas adequadas para a gestão desses documentos é uma questão que permeia há anos na Instituição. Isso ficou evidente quando realizou-se a seguinte pergunta:

Gráfico 5 – Pergunta nº 3 do questionário de arquivos acadêmicos

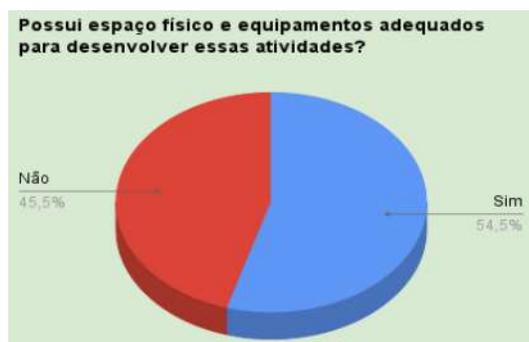


Fonte: Elaborado a partir dos dados do questionário de arquivos acadêmicos.

O gráfico anterior é o retrato da falta de formação básica da área arquivística e da visão simplista que alguns profissionais possuem sobre essas atividades, por desconhecerem as técnicas que deveriam ser aplicadas aos documentos e por não estarem familiarizados com as leis e normas que regem a arquivologia. A Universidade Federal da Bahia – UFBA, criou a Graduação em Arquivologia em 1997, no Instituto de Ciência da Informação, mas ainda hoje, muitas pessoas desconhecem a importância desse profissional no próprio Estado onde existe o curso. E quem paga essa conta é o Instituto, por correr o risco de ver sua história se perder, e o usuário por não ter a segurança de que vai conseguir obter as informações necessárias que estão contidas nesses documentos quando ele precisar.

Quando foi perguntado se o servidor possui espaço físico e equipamentos adequados para desenvolver as atividades de arquivo, 54,5% dos participantes responderam que possuem e 45,5% disseram que não. O gráfico a seguir ilustra bem essa situação:

Gráfico 6 – Pergunta nº 4 do questionário de arquivos acadêmicos



Fonte: Elaborado a partir dos dados do questionário de arquivos acadêmicos.

É possível compreender que as respostas caracterizam que a maioria dos servidores que desempenham as atividades de arquivo,

acreditam que é possível realizar essas atividades de maneira simples e da forma que historicamente vinha sendo feita, sem necessitar de um ambiente adequado e de equipamentos específicos da área. Esse pensamento é passível de entendimento, pois muitos dos participantes tem essa concepção devido à falta de informação, tendo em vista que foi em virtude da rotina de trabalho que eles passaram a realizar essas atividades sem o preparado adequado.

Pensando em compreender o pensamento dos entrevistados com relação aos documentos em formato digital, fez-se a seguinte pergunta: A criação, tramitação, uso e arquivamento dos dossiês de alunos em meio digital, através de um sistema, sem usar papel, iria facilitar a rotina de trabalho e otimizar tempo no acesso as informações? E 81,8% dos servidores concordaram completamente com a questão, 9,1% concordaram parcialmente e também 9,1% discordaram parcialmente. A partir da análise desses dados coletados, é possível constatar que a maioria dos participantes enxergam que o uso dos documentos em formato digital iria otimizar as rotinas de trabalho e facilitar o acesso à informação contida nos documentos.

Produtos da pesquisa

Após o estudo da bibliografia especializada, da análise da produção dos documentos, da análise das tecnologias de informação e comunicação que estão sendo utilizadas em outras instituições para a gestão, preservação dos documentos, e da situação atual do IF Baiano no que se refere à preservação dos seus documentos a longo prazo, percebeu-se a necessidade de elaborar dois produtos da pesquisa. Até chegar à definição desses dois produtos, foi essencial a realização de um estudo interdisciplinar, para entender um pouco

mais do Direito, da Administração, da Análise de Sistema, e aprofundamento da Arquivologia na Era Digital.

Após o estudo, foi definido como o primeiro produto uma “Proposta de Criação do Sistema de Arquivos para o IF Baiano”. Para fundamentar essa proposta, apresenta-se o conceito extraído do Dicionário de Terminologia Arquivística, publicado pela Associação dos Arquivistas Brasileiros, que define Sistema de Arquivos como:

Conjunto de arquivos de uma mesma esfera governamental ou de uma mesma entidade, pública ou privada, que independentemente da posição que ocupam nas respectivas estruturas administrativas, funcionam de modo integrado e articulado na consecução de objetivos técnicos comuns. (DICIONÁRIO DE TERMINOLOGIA ARQUIVÍSTICA, 1996, p. 7).

Nesse sentido, entende-se que para o desenvolvimento de uma Gestão dos Documentos eficiente, é de fundamental importância a criação, implantação e operacionalização de um Sistema de Arquivos, através da aprovação de resolução aprovada pelo órgão máximo deliberativo do IF Baiano, para garantir e agilizar o acesso aos documentos produzidos e recebidos em cumprimento às atribuições do Instituto e para garantir eficiência e eficácia às atividades administrativas e acadêmicas. A resolução constituirá a base jurídica, no âmbito institucional, para sustentar a gestão documental na Instituição. A implantação de um Sistema que integre a Reitoria aos Campi é o elemento essencial para oportunizar a informação útil e exata aos processos de tomada de decisão, bem como para garantir a preservação da memória institucional que servirá de referência, informação, prova ou fonte de pesquisa.

Porém, algumas dificuldades podem ser encontradas para a implementação desse sistema, Di Mambro (2014, p. 128) ressalta

bem essa questão “O primeiro desafio a se enfrentar na criação e implantação de um sistema de arquivos está representado pela própria instituição, com a sua cultura organizacional e política interna”.

Nesse sentido, é preciso que sejam realizadas ações de comunicação, de forma institucionalizada, com o objetivo de mostrar a importância dos arquivos para a administração, setores acadêmicos e para a preservação da memória da Instituição, pois a gestão documental é uma exigência da Lei 8.159/91 para os órgãos públicos. É necessário que o Sistema possua uma estrutura bem definida e organizada, para que não ocorra dificuldade na implementação e na gestão do sistema, transferindo os mesmos problemas de gestão documental do suporte convencional para o meio eletrônico.

A estruturação desse Sistema é extremamente necessária, pois com a sanção da Lei nº 12.527/2011 – Lei de Acesso à Informação, ficou estabelecido que é direito de qualquer pessoa solicitar informações produzidas ou guardadas por órgãos e entidades públicas; e que o acesso às informações públicas é fundamental para consolidação da democracia, pois possibilita aos cidadãos participarem efetivamente das decisões que os afetam. Logo, o Instituto não conseguirá atender as demandas geradas a partir da Lei sem ter uma gestão eficiente de seus arquivos e protocolos.

O Sistema proposto tem o caráter inovador, pois foge dos modelos já existentes em outras instituições, ele está estruturado de forma que seu principal pilar não é a construção de espaços para abrigar a massa documental da Instituição e, sim, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, como ferramentas necessárias para modernizar e otimizar a gestão e preservação dos documentos da Instituição.

Para a aplicação das TICs, devem ser levadas em consideração as resoluções e orientações emanadas do CONARQ, referentes a do-

cumentos arquivísticos digitais, a fim de otimizar o controle e definir a segurança, o custo, a produção, manutenção e preservação dessa informação ao longo do ciclo de vida dos documentos, incluindo-se a produção de documentos oficiais em meio digital, sua tramitação e sua preservação.

A intenção dessa proposta é estruturar o Sistema de forma que a implantação dos softwares necessários para o desenvolvimento das atividades de gestão, preservação aos documentos digitais e analógicos do Instituto não comprometa a preservação da cadeia de custódia, mesmo com a necessidade de migração desses documentos para outros softwares no futuro.

Um Sistema de Arquivos não consegue desenvolver suas atividades se não tiver um Programa de Gestão de Arquivos e Protocolos bem estruturado e definido. Os Programas estabelecem objetivos gerais e específicos focados em determinado tema, público, conjunto institucional ou área geográfica.

Os Programas de Gestão de Arquivos são de fundamental importância para as Instituições Federais de Ensino, pois além de estabelecerem os objetivos gerais e específicos focados nas ações e atividades de gestão de documentos, facilitam a identificação dos problemas e os respectivos segmentos que devem ser alvo de intervenção, e são instrumentos de organização que articulam as ações para enfrentar os problemas.

Pensando assim, elaborou-se como o segundo produto dessa pesquisa a “Proposta de Programa de Gestão Documental do IF Baiano”, programa que irá definir o planejamento das ações, tanto para os documentos produzidos em formatos convencionais como, por exemplo, em papel, quanto para a produção dos documentos em formato digital, além de relacionar os sistemas utilizados atualmente no Instituto, com a nova proposta de gestão dos documentos digitais, e

sinalizar as metas iniciais do Programa. Decidiu-se então propor a implantação de um Sistema de Gestão e outro de Preservação, que de forma conjunta e inter-relacionada realizarão os procedimentos necessários para garantir a História e Memória da Instituição.

Considerações finais

O artigo que ora encerra-se partiu da necessidade de estruturar no IF Baiano uma política arquivística capaz de atender de forma eficiente e eficaz a legislação federal, as demandas dos órgãos governamentais e as necessidades internas do Instituto no que tange a gestão dos documentos de qualquer natureza ou suporte, inclusive os documentos digitais, garantindo a preservação dos documentos a longo prazo, garantido a manutenção da História e Memória da Instituição.

A respeito do que se tinha como problemática da pesquisa percebe-se que, embora haja no setor de arquivo da Reitoria a tentativa de aplicar procedimentos para realizar a gestão dos documentos, ainda é uma tentativa local, que esbarra na falta de estrutura física e formação básica dos servidores que realizam atividades de arquivo e protocolo.

No que tange ao objetivo geral, onde se propõe a criação de uma estrutura capaz de gerenciar, integralizar e definir Políticas Arquivísticas considerando os ditames da Era Digital, para a preservação da Informação a longo prazo, foi possível identificar a necessidade de criação dessa estrutura em virtude das dificuldades encontradas pelos setores.

Identificou-se a necessidade de propor dois produtos como instrumentos imprescindíveis para a realização da gestão e preservação dos documentos do IF Baiano. Entende-se que com a criação e

implantação do Sistema de Arquivos e do Programa de Gestão Documental propostos como produtos desse trabalho, o Instituto consiga gerenciar seus documentos de forma sistêmica, otimizando e modernizando seus procedimentos.

Nesse sentido, a criação do Sistema de Arquivos permitirá a estruturação dos setores de Arquivo e Protocolo e a implementação das políticas necessárias para o controle da criação, tramitação, definição dos prazos de guarda e preservação dos documentos, gerando benefícios tanto para setores administrativos quanto para os setores acadêmicos.

A pesquisa mostrou que o Instituto necessita implementar sistemas arquivísticos que possibilite a criação e uso de Documentos Digitais, que irão otimizar o desenvolvimento das atividades e proporcionar, assim, maior eficiência e eficácia na Administração Pública.

Com a pesquisa, percebe-se uma grande mudança na compreensão do ciclo de vida dos documentos, pois dentro da abordagem tradicional, esse ciclo era definido muito mais pela disposição física dentro da Instituição. Mas no meio digital são os metadados que vão fazer esse trabalho. Logo se conclui que os princípios arquivísticos continuam válidos, mudando apenas a maneira de aplicação, pois mudam-se os suportes, mas continuam-se com os mesmos princípios.

Foi identificado também que com o advento do suporte digital, o foco não é mais o objeto, mas a garantia de preservação e acesso aos documentos dentro de um universo complexo de objetos binários distintos.

Ficou evidente que para gerenciar documentos arquivísticos no meio digital, deve-se levar em conta um nível organizacional ainda maior, pois as aparentes facilidades geram confusões ainda maiores, pela constante multiplicação dos documentos, falta de barreiras físicas e dos acessos simultâneos.

Conclui-se que o sucesso da implantação dessa proposta oriunda da pesquisa depende do comprometimento de todos os servidores do Instituto e da capacitação desses para a realização das atividades. Só assim será possível avançar na perspectiva da construção de uma Gestão e Preservação dos Documentos que possibilite o uso adequado de Documentos Digitais no Instituto.

Espera-se, assim, que essa pesquisa possa servir de inspiração e de ponto de partida para que outros pesquisadores aprofundem o tema, com o intuito de apresentar novos elementos que possam contribuir para que a Gestão e Preservação dos Documentos em qualquer suporte permeie em todas as instituições com sucesso e eficácia.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Arquivos. **Recomendações para a produção e o armazenamento de documentos de arquivo.** Conselho Nacional de Arquivos. Rio de Janeiro: O Conselho, 2005.

_____. Conselho Nacional de Arquivos. Câmara Técnica de Documentos Eletrônicos. **e-ARQ Brasil: Modelo de Requisitos para Sistemas Informatizados de Gestão Arquivística de Documentos. Versão 1.1.** Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2011. 136 p.; Versão adotada pelo Conselho Nacional de Arquivos em dezembro de 2009.

_____. Conselho Nacional de Arquivos. **e-ARQ Brasil. Modelo de Requisitos para Sistemas Informatizados da Gestão Arquivística de Documentos. Câmara Técnica de Documentos Eletrônicos. 1.1 versão.** 136 p. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2011. Disponível: <<http://www.siga.arquivonacional.gov.br/images/publicacoes/e-arq.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. Conselho Nacional de Arquivos. Resolução nº 37. 19 de dezembro de 2012. Ministério da Justiça Arquivo Nacional Conselho Nacional de Arquivos. Publicado no **Diário Oficial da União**, Edição nº 245, de 20 de dezembro de 2012 – Seção 1.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988**. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. Decreto-lei nº 8.159, de 08 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 jan. 1991.

_____. Decreto-lei nº. 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011.

_____. Decreto-lei nº. 9.605, de 12 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de fev. 1998.

CASTRO, Astréa de Moraes et al. **Arquivística arquivologia: arquivística = técnica, arquivologia = ciência**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988. p. 19-20.

DI MAMBRO, Galba Ribeiro. **Universidades & Arquivos: gestão, ensino e Pesquisa**. Organização: Renato Venâncio, Adalson Nascimento. Criação e implantação do sistema de arquivos UFJF, p.117-132. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas**. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

FERREIRA, Miguel. **Introdução à preservação digital**: conceitos, estratégias e atuais consensos. Guimarães, Portugal: Escola de Engenharia da Universidade do Minho, 2006.

FLORES, Daniel. **Interoperabilidade de documentos arquivísticos: dos sistemas de negócio ao SIGAD e ao RDC-Arq**. Palestra. Rio de Janeiro – RJ. 73 slides, color, Padrão Slides Google Drive/Docs 4x3. Material elaborado para a Palestra no Comissão Nacional de Energia Nuclear – CNEN. 13 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.cnen.gov.br/images/CIN/PDFs/Interoperabilidade_de_DADs.pdf>. Acesso em: 13 de out. 2016.

FONTANA, Fabiana Fagundes et al. **Archivematica como ferramenta para acesso e preservação digital à longo prazo**. ÁGORA ISSN 0103-3557, Florianópolis, v. 24, n. 48, p. 62-82, mar. 2014. ISSN 0103-3557. Disponível em: <<https://agora.emnuvens.com.br/ra/article/view/457>>. Acesso em: 22 out. 2016

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. In: RBPAE – v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. Disponível em: <http://docs11.minhateca.com.br/450782800,BR,0,0,Pesquisa_Bernadette_Gatti.pdf>. Acesso em: 22 out. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INNARELLI, H. C. **Gestão da preservação de documentos arquivísticos digitais: proposta de um modelo conceitual**. 2015. 35 p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2015.

JENKINSON, Hilary. **A manual of archive administration: including the problems of war archives and archive making**. Oxford: The Clarendon Press, 1922.

LOPES, Luís C. **A Nova Arquivística na Modernização Administrativa**. Rio de Janeiro: Arquivo Público do RJ, 2000. 236 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

MOREIRA, José Vitório Tavares. **Gestão da Informação em uma Instituição de Ensino Superior: Acadêmicos em Foco**. Revista Gestão e Planejamento Salvador. v. 10, n. 2, p. 248-261, jul./dez. 2009.

NOVO, Hildenise Ferreira. **Análise conceitual e cognitiva: Modac – um modelo dinâmico para auxiliar a construção de Sistemas de Organização do Conhecimento (SOC)**. Salvador, 2014, 177 f. Tese (Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento). Universidade Federal da Bahia, 2014.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

RONDINELLI, Rosely Curi. **Fidedignidade e autenticidade do documento eletrônico: uma abordagem arquivística**. In: INTEGRAR – Congresso Internacional de Arquivos, Bibliotecas, Centros de Documentação e Museus, 19. Textos. São Paulo: Imprensa Oficial, 2002. p. 471-483.

SAYÃO, Luis Fernando. **Repositórios Digitais Confiáveis para a Preservação de Periódicos Eletrônicos Científicos**. Revista do Instituto de Ciência da Informação da UFBA., Salvador, V. 4, n. 3, p. 68-94, dez. 2010. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/4709/3565>>. Acesso em: 10 out. 2016.

SILVA, Edith Maria. **Conservação e Restauração de livros e documentos**. Cadernos FUNDAP, São Paulo, ano 4, nº 8, p. 49, 55, Abril 1984. Disponível: <<http://www.fundap.sp.gov.br/publicacoes/cadernos/cad08/Fundap08/CONSERVACAO%20E%20RESTAURACAO%20DE%20LIVROS%20E%20DOCUMENTOS.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

SMITH, M. L; BRONNER; W. E; SHIMOMURA, E. T. et al. Quality Assurance in Drug Testing Laboratories. **Clin Lab Med**, [S.l], v. 10, n. 3, p. 503-516, 1990. Disponível em: <<http://www.labcorp.com/datasets/labcorp/html/chapter/mono/fo000700.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

THOMAZ, Katia de Padua. **A preservação de Documentos Eletrônicos de Caráter Arquivístico: novos desafios, velhos problemas**. 2004. 389 p Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, MG. 2004.

Recebido: 22/08/2017

Aceito: 11/01/2018

REDES MEDIADORAS DE APOIO E PROTEÇÃO NA TRAJETÓRIA DE ADOLESCENTES VÍTIMAS DE *BULLYING* ESCOLAR E OS PROCESSOS DE RESILIÊNCIA EM-SI

MARCOS VINICIUS FRANCISCO

Doutor em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). E-mail: marcos_educa01@yahoo.com.br – <http://Orcid.Org/0000-0002-5410-2374>

RENATA MARIA COIMBRA

Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP). E-mail: coimbralibor@uol.com.br – <http://Orcid.Org/0000-0003-2105-7260>

RESUMO

Neste artigo, analisou-se o impacto das redes mediadoras de apoio e proteção na trajetória de adolescentes vítimas de *bullying* escolar, favorecedoras da resiliência em-si. Como referencial foi utilizada a teoria histórico-cultural, que tem como base o materialismo histórico dialético. Os(as) participantes da pesquisa foram 06 jovens de uma escola pública, localizada no interior paulista. Como procedimentos metodológicos, adotaram-se entrevistas semiestruturadas com os participantes, para problematização do conteúdo implícito nas fotografias tiradas por eles e nas filmagens de um dia de suas vidas. Os resultados apontaram que, dentre as redes mediadoras de proteção, as relações interpessoais e familiares tiveram papel decisivo na vida dos(as) participantes, ao funcionarem como um ponto de apoio diante das adversidades vivenciadas, inclusive, as promotoras de *bullying* escolar. Muitas das práticas e atividades sociais experienciadas também funcionaram como mecanismos mediadores de proteção, pois permitiram que eles(as) se sentissem valorizados(as) e reconhecidos(as) pelo coletivo. No entanto, por mais que as redes pesquisadas, por meio dos processos de “resiliência em-si” tenham cumprido papel essencial ao auxiliá-los(as) no enfrentamento da condição em que se encontravam, não há como desconsiderar a continuidade do *bullying* escolar no sistema de organização capitalista. **PALAVRAS-CHAVE:** *bullying*escolar; redes mediadoras de proteção; resiliência em-si; teoria histórico-cultural.

MEDIATING SUPPORT AND PROTECTION NETWORKS IN THE TRAJECTORY OF VICTIMS OF SCHOOL BULLYING AND THE RESILIENCE IN ITSELF

ABSTRACT

In this study, it was analyzed the impact of mediating support and protection networks on the trajectory of adolescents victims of school bullying, favoring the resilience itself. As a reference, historical-cultural theory was used, based on dialectical historical materialism. The participants of the research were 06 young people from a public school, located in the interior of São Paulo state, Brazil. As methodological procedures, semi-structured interviews with the participants were adopted, to problematize the content implicit in the photographs taken by them and in the filming of a day of their lives. The results showed that, among the mediators of protection, interpersonal and family relations played a decisive role in the life of the participants, as they function as a point of support in the face of the adversities experienced, including the promoters of school bullying. Many of the practices and social activities experienced also functioned as mediating mechanisms of protection, since they allowed them to feel valued and recognized by the collective. However, even though the researched networks, through the processes of “resilience itself” played an essential role in helping them to cope with the situation they were in, there is no way to disregard the continuity of school bullying in the system of capitalist organization.

KEYWORDS: school bullying; mediating protection networks; in-itself resilience; historical-cultural theory.

REDES MEDIADORAS DE APOYO Y PROTECCIÓN EN LA TRAJETORÍA DE ADOLESCENTES VÍTIMAS DEL ACOSO ESCOLAR Y LOS PROCESOS DE RESILIENCIA EM SÍ

RESUMEN

En este artículo, se analizó el impacto de las redes mediadoras de apoyo y protección en la trayectoria de adolescentes víctimas de acoso escolar,

favorecedoras de la resiliencia en sí. Como referencial se utilizó la teoría histórico-cultural, que tiene como base el materialismo histórico dialéctico. Los participantes de la investigación fueron 06 jóvenes de una escuela pública, ubicada en el interior paulista, Brazil. Como procedimientos metodológicos, se adoptaron entrevistas semiestructuradas con los participantes, para problematización del contenido implícito en las fotografías tomadas por ellos y en el rodaje de un día de sus vidas. Los resultados apuntaron que, entre las redes mediadoras de protección, las relaciones interpersonales y familiares tuvieron un papel decisivo en la vida de los(as) participantes, al funcionar como un punto de apoyo ante las adversidades vivenciadas, inclusive, las promotoras de acoso escolar. Muchas de las prácticas y actividades sociales experimentadas también funcionaron como mecanismos mediadores de protección, pues permitieron que ellos(as) se sintieran valorizados(as) y reconocidos(as) por el colectivo. Sin embargo, por más que las redes investigadas, por medio de los procesos de “resiliencia en sí” hayan cumplido papel esencial al auxiliarlos(las) en el enfrentamiento de la condición en que se encontraban, no hay como desconsiderar la continuidad del bullying escolar en el sistema de organización capitalista.

PALABRAS CLAVE: acoso escolar; redes mediadoras de protección; resiliencia en sí; la teoría histórico-cultural.

Introdução

Neste artigo¹, defende-se a tese de que a personalidade de cada indivíduo se constrói a partir do contato com a realidade objetiva, incorporadas ou não as possibilidades para uma atividade consciente. Quanto menores forem essas possibilidades, mais fragmentados serão os motivos e ações presentes na atividade humana. Decorrente disso, no sistema de organização capitalista, ao analisar o *bullying* escolar, evidencia-se uma contradição, pois mesmo que estudantes, vítimas de *bullying*, recebam apoio das redes mediadoras de prote-

¹ Este artigo é um recorte de tese doutoral em Educação que contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

ção, presentes nas esferas da sociabilidade humana e se posicionem diante dessa manifestação de violência, por meio dos processos de “resiliência em-si”, o enfrentamento será pontual. Os(as) estudantes continuarão adaptados(as) ao modelo de organização social que produz o *bullying* escolar.

O *bullying* escolar não deve ser entendido como fruto da relação imediata entre agressores e vítimas, haja vista que ele é um produto das relações capitalistas de produção; expresso nas manifestações de perseguição e intimidação daqueles(as) que não se ajustam aos padrões culturais de corpo, modos de ser e agir criados e difundidos pela burguesia, a serviço da manutenção das relações sociais (FRANCISCO; COIMBRA, 2015).

Entende-se por “resiliência em-si”, o processo de enfrentamento das adversidades vivenciadas por um indivíduo, mas que não oportuniza, ainda, o estabelecimento de relações conscientes com as formas que produzem sua vida, o que impede o pleno desenvolvimento da personalidade humana. A “resiliência em-si” está abaixo da emancipação e deverá ser superada por incorporação. A emancipação, por sua vez, não é um processo individual, mas um produto da superação das relações entre dominados e dominantes.

Nessa perspectiva, Leontiev (1978) pontua que a dimensão humana presente no homem advém de sua inserção social, por meio do contato com as produções e significações de uma dada cultura. Leontiev (1978, 1983, 1989) e Martins (2001, 2004, 2011) salientam ser impossível estudar a formação da personalidade humana, caso não se considere sua construção a partir das interações sociais objetivas presentes na vida de cada indivíduo. As condições objetivas de vida são relações e atividades sociais, apropriações culturais que en-

gendram a construção dos pensamentos, sentimentos, consciência e da própria personalidade (LEONTIEV, 1983, 1989).

Leontiev (1983) assevera que, na análise do conceito de personalidade é imprescindível compreender alguns elementos do surgimento da consciência no homem. Os seres humanos, ao desenvolverem sua produção e comunicação material, transformaram a natureza, o seu pensamento e a consciência. A consciência, nesse prisma, é entendida como um produto social, sendo que as transformações nela sofridas são impactadas pelas condições de desenvolvimento da divisão social do trabalho. A expropriação econômica gerada pela iniciativa privada conduz a alienação, ou seja, a desintegração da consciência das pessoas (MARTINS, 2011).

Destarte, neste artigo, objetivou-se analisar o impacto das redes mediadoras de apoio e proteção na trajetória de adolescentes vítimas de *bullying* escolar, favorecedoras da resiliência em-si.

O *bullying* escolar e a "resiliência em-si": uma interpretação histórico-cultural

Dentre as diversas formas de violência que ocorrem no ambiente escolar, vem ganhando ênfase nos últimos anos o *bullying* escolar. Olweus (2006) salienta que o termo tem sido empregado para classificar situações nas quais um estudante é perseguido ou intimidado de maneira individual ou grupal nos espaços escolares. Destaca, ainda, o caráter intencional, repetitivo e assimétrico nas ameaças e perseguições.

Francisco e Coimbra (2015) apontam que a conceituação proposta por Olweus se mostra insuficiente, ao não superar as questões mais individualistas e ao não enfatizar a influência dos aspectos histórico-culturais. Há que se garantir a compreensão do *bullying* como uma manifestação humana, socialmente construída.

No que tange aos papéis dos(as) estudantes nas situações de *bullying* escolar, Avilés (2010), Bandeira (2009) e Zequinão *et al.* (2016) apontam os(as) autores(as)/agressores(as), os(as) alvos (vítimas típicas ou agressoras) e os(as) espectadores(as)/testemunhas. As consequências do *bullying* escolar afetam todos os envolvidos em sua dinâmica. No caso, em específico, das vítimas, foco deste artigo, Lisboa, Braga e Ebert (2009) e Bottel e Bermúdez (2017) ponderam para o fato de que o *bullying* escolar pode ter efeitos a curto, médio e longo prazo, ao influenciar as atitudes, os comportamentos, o autoconceito das vítimas, a imagem dos outros, do mundo e até da própria vida.

A inserção dos indivíduos nas ocorrências de *bullying* escolar refletem as relações sociais que fomentam a linguagem da violência, como um meio de excluir ou de se impor perante os outros (FRANCISCO; COIMBRA, 2015; BOTTEL; BERMÚDEZ, 2017). Muitas crianças e adolescentes assumem determinadas atitudes, como um meio de se firmar perante os pares (FRANCISCO; COIMBRA, 2015; LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009). “Reforçar e não denunciar comportamentos agressivos de algumas crianças para com outras pode aumentar a popularidade individual – tão almejada em grupos de pares na infância e adolescência” (LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009, p.63).

Nesta pesquisa, participaram estudantes que experienciaram o *bullying* escolar no papel de vítimas, todavia eles haviam se posicionado sobre tal manifestação de violência, por meio dos processos de “resiliência em-si”.

Edwards e Apostolov (2007), por meio da teoria histórico-cultural, compreendem o conceito de resiliência a partir do momento no qual os indivíduos em condição de vulnerabilidade social são capazes de intervir e remodelar as condições sociais de seu desenvolvimento. Os avanços na interpretação de Edwards e Apostolov (2007) são ine-

gáveis, porém, uma das contradições expressas no sistema de organização capitalista refere-se ao fato de que, embora muitos indivíduos se posicionem ou enfrentem as adversidades vivenciadas, eles estarão centrados, apenas, nos processos da “resiliência em-si”. A resiliência em-si é o reflexo imediato da adaptabilidade ao contexto social.

O termo “em-si” utilizado para designar a “resiliência em-si”, advém das produções de Duarte (1999, 2007), ao explicitar as diferenças presentes nas objetivações genéricas (em-si e para-si), que por sua vez não têm existência independente da história. A estrutura das objetivações genéricas, em níveis, reflete o grau de humanização alcançado pelo gênero humano. A partir de Agnes Heller, o autor esclarece que ambas são categorias tendenciais e relativas.

[...] São relativas porque tanto podem ser utilizadas tomando-se por referência a relação entre homem e natureza, caso em que o ser-em-si será a natureza e o ser-para-si a sociedade; quanto podem ser utilizadas considerando-se apenas o âmbito da prática social humana, na qual o ser-em-si caracteriza a genericidade que se efetiva sem que haja uma relação consciente dos homens para com ela e o ser-para-si caracteriza a ascensão dessa genericidade ao nível da relação consciente (DUARTE, 1999, p.135).

Conforme Duarte (1999), todos os indivíduos ingressam no gênero humano por meio de um processo formativo em-si. Isso não significa que a apropriação das objetivações genéricas em-si ocorra de forma similar para todos, independentemente do tempo histórico e da posição ocupada por cada um no interior das relações sociais. Ninguém vive em sociedade, sem realizar um mínimo que seja de apropriações dessas objetivações. Quanto menos alienada a sociedade, mais estarão presentes as objetivações genéricas para-si.

Método

A presente investigação, por meio da teoria histórico-cultural, que tem como base epistemológica o método do materialismo histórico dialético, busca apreender a realidade investigada (MARX; ENGELS, 1974). De acordo com Vigotski (1995), nessa perspectiva: a) devem-se explicar os fenômenos em oposição à descrição; b) é necessário explicitar a análise dos nexos dinâmico-causais, a fim de compreender a origem do fenômeno, na busca pela síntese de suas múltiplas determinações; c) os processos devem ser analisados dialeticamente desde suas formas mais simples para as formas mais complexas e vice versa.

Neste artigo, será dada atenção especial às redes mediadoras de apoio e proteção (relações interpessoais, familiares, diferentes segmentos sociais, tais como a educação escolar e práticas e atividades sociais que os(as) mesmos(as) participam) que serviram como um ponto de apoio ou referências institucionais sociais na vida dos(as) participantes.

Local de pesquisa e processo de seleção inicial dos(as) participantes

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola que atende estudantes de Ensino Fundamental e Médio, em uma cidade de médio porte do interior de São Paulo. A seleção se deu por meio de um sorteio aleatório dentre as escolas da cidade, que atendiam aos segmentos mencionados. Com a autorização concedida, iniciou-se o contato com todas as turmas de 9º anos do Ensino Fundamental (07 turmas) e 1º anos do Ensino Médio (06 turmas) para apresentar a pesquisa, entregar e recolher os Termos de Consentimento Livre Esclarecido

(TCLE) dos(as) estudantes interessados(as) em participar e que tinham autorização dos(as) responsáveis. Tal atividade durou duas semanas e ao final recolheram-se 36 TCLE.

A escolha por tal faixa etária deu-se pelo fato dos estudos sobre *bullying* escolar indicarem que são nessas idades que costumam haver as maiores incidências do fenômeno (OLWEUS, 2006). A opção por tais séries ofereceu a oportunidade de ter como participantes, estudantes com longos anos de inserção escolar e com possibilidades de terem sofrido o *bullying* escolar.

Os(as) 36 estudantes foram convidados(as) a responderem o questionário *Scan-Bullying* elaborado por Almeida e Caurcel (2005). O *Scan-Bullying* é composto de uma prancha que ilustra uma história com dez situações de perseguição a um(a) estudante, e que serviu para que eles refletissem acerca das questões propostas no questionário. Em momento posterior, procedeu-se pela tabulação dos dados, com o auxílio do software SPSS versão 12.0, que permitiu a identificação dos(as) estudantes expostos(as) ao *bullying* escolar, que foram os(as) participantes da etapa seguinte (14 estudantes).

Os(as) estudantes que vivenciaram o *bullying* escolar foram contatados(as) para aplicação de outros dois instrumentos de pesquisa: o questionário CYRM (*Child and Youth Resilience Measure*), que mensurou processos de resiliência e o questionário “Fatores de Risco e Proteção em adolescentes de Presidente Prudente”, que possibilitou a identificação de outros mecanismos mediadores de riscos presentes em suas vidas, além do *bullying* escolar. Dos(as) 14 estudantes selecionados(as), apenas 12 participaram, sendo que duas jovens haviam transferido de escola. O CYRM foi criado a partir de pesquisas com adolescentes de 14 comunidades de cinco continentes (UNGAR et al., 2005; UNGAR et al., 2007), tendo sido validado por Ungar e Liebenberg (2008) como medida de resiliência, cultural-

mente significativa. O questionário “Fatores de risco e proteção em adolescentes de Presidente Prudente” foi elaborado pela segunda autora da pesquisa e validado em 2008².

A partir de análises dos resultados dos instrumentos apresentados acima, foram selecionados(as) 06 estudantes que apresentaram, concomitantemente, níveis significativos de resiliência e mecanismos mediadores de risco em suas trajetórias de vida.

Ao entender o *bullying* escolar e a resiliência como condições postas pelas circunstâncias atuais, é possível se ter instrumentos como os utilizados, a fim de se identificar os(as) envolvidos(as) em situações de *bullying*, bem como os recursos e as formas de enfrentamentos por eles(as) utilizados(as). Contudo, esses instrumentos por si só, não dariam conta de identificar a essência do objeto da pesquisa, ainda mais no referencial adotado. Até mesmo porque se deve ir para além da aparência do fenômeno. Daí a importância de outros procedimentos, os quais serão apresentados posteriormente, a fim de contemplar aspectos da dinâmica organizacional/estrutural da sociedade burguesa e que se refletem no objeto investigado. Conforme Paulo Netto (2011), a partir das proposições da teoria marxiana

[...] os instrumentos e também as técnicas de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas possível de observação, recolha dos dados, quantificação etc. Esses instrumentos e técnicas são os meios de que se vale o pesquisador para “apoderar-se da matéria”, mas não devem ser identificados com o método: instrumentos e técnicas similares podem servir (e de fato servem) em escala variada, a concepções metodológicas diferentes (PAULO NETTO, 2011, p.26).

² Bolsa FAPESP, Capacitação Técnica Nível I em 2006 e Nível III em 2007.

Tais ponderações se aplicam a todos os instrumentos utilizados no processo de identificação dos(as) participantes da pesquisa. É válido reforçar, mais uma vez, que o seu uso deu-se, apenas, com o intuito de selecionar os(as) estudantes com os quais seriam realizadas entrevistas semiestruturadas, a partir de fotografias e filmagens de seu cotidiano, com posterior edição de clipes.

Participantes da pesquisa

Os(as) 06 estudantes selecionados(as) (04 moças e 02 rapazes) para a fase de entrevistas, fotografias e filmagens residiam em diferentes bairros do município. Apenas Elenita residia no bairro onde a escola estava localizada; Achilles, Irineu e Renata moravam em bairros próximos ao da escola, enquanto que Andréia e Rosiane deslocavam-se de bairros distantes da cidade.

Fotografias e filmagens

O processo de captação das imagens e de filmagens seguiu o desenho metodológico criado por Ungar (2008). Antes do período de captação de imagens por meio das fotografias e filmagens, realizaram-se com os(as) seis participantes, uma entrevista inicial, com média de trinta minutos cada, sendo que elas foram gravadas, seguindo um roteiro de perguntas que possibilitou a compreensão de alguns dos mecanismos mediadores de risco e proteção nos contextos familiares, escolares e comunitários, associados aos processos de “resiliência em-si”, bem como provocá-los(as) para a coleta de imagens. O roteiro de entrevistas foi elaborado a partir de Libório (2011) e Ungar et al., (2007), sendo que algumas questões foram incluídas, por serem essenciais na perspectiva do método materialista

histórico dialético, a fim de analisar o *bullying* escolar e a “resiliência em-si” frente aos determinantes sociais.

Na entrevista inicial abordou-se: o que achavam da escola onde estudavam (estrutura, funcionamento, colegas, funcionários(as)); sobre a presença de conflitos (tipos, opinião sobre os mesmos); o que pensavam sobre o papel do governo frente ao funcionamento da escola; espaços existentes ou não para os(as) estudantes mobilizarem-se coletivamente frente as suas necessidades; participação dos(as) estudantes nesses espaços e como funcionavam; o que faziam diante das dificuldades em suas vidas, exemplos de situações/desafios e onde buscavam forças (apoio); como os relacionamentos na vida dos(as) adolescentes eram importantes (adequou-se as pessoas que eles(as) apontavam) e o que significavam; o que achavam que as pessoas mais velhas pensavam dos(as) mais jovens e se respeitavam suas opiniões; como são eram seus(suas) amigos(as), o que os(as) amigos(as) gostavam de fazer e por que os(as) entrevistados(as) gostavam desses amigos.

Ao final dessas entrevistas, conversou-se com os(as) adolescentes sobre a captação de imagens, pois ao usarem as câmeras fotográficas digitais deveriam tirar fotos dos elementos (pessoas, lugares, espaços, objetos) que consideravam positivos ou negativos em suas trajetórias de vida. De posse de câmeras digitais, realizou-se à entrega das mesmas para os(as) jovens tirarem 28 fotografias, num total de 21 dias.

Após a revelação das fotografias, os(as) adolescentes passaram por outra entrevista sobre o conteúdo das fotos tiradas e que duraram em média 20 minutos cada. Esse roteiro de entrevista foi baseado a partir de Libório (2011) e Ungar et al., (2007): – As fotografias que mostravam aquilo que os(as) faziam apreciar morar na sua comunidade, bem como o inverso e as explicações para tal; – Os

significados das demais fotografias e se gostariam de conversar sobre algo não abordado, até então.

Em um terceiro momento, realizou-se uma filmagem de um dia de suas vidas “*a Day in the life*” Gillen et al., (2006), na qual os(as) participantes foram filmados(as) nas atividades cotidianas (8 horas de filmagens de cada), sendo que utilizou-se dois dias de filmagens para cada jovem. Nas filmagens, uma auxiliar de pesquisa fez anotações no diário de campo.

Após as filmagens, iniciou-se o processo de assistir as aproximadamente 48 horas de gravações. Posteriormente, editou-se na forma de um DVD com 5 a 6 clipes, as filmagens de cada participante, compondo um vídeo de aproximadamente 30 minutos. Na edição, utilizou-se o software *Pinnacle*, versão 11.0. Após esta tarefa os(as) jovens foram convidados(as), individualmente, a assistirem aos vídeos sobre suas respectivas filmagens e realizou-se uma última entrevista. Diante das práticas/atividades socioculturais em diferentes espaços que apareceram nas filmagens, analisou-se com os mesmos uma a uma e foram feitos alguns questionamentos, a fim de buscar mais subsídios para a análise do material. Cada entrevista durou aproximadamente 2 horas, sendo que foram problematizados os seguintes elementos:

- Esclarecer o que se via nos clipes (perspectiva dos adolescentes); os trechos que mostravam que eles(as) gostavam de morar em sua comunidade, bem como o inverso e suas explicações; analisar se os trechos selecionados contemplaram suas forças pessoais e redes mediadoras de apoio social (quando tiveram dificuldades ou buscaram ajuda) e se havia algum evento filmado que deveria fazer parte do clipe, bem como suas justificativas.

Frente a tais apontamentos, dialeticamente, na análise dos dados foram apresentados os seguintes eixos analíticos: A importância das redes mediadoras de apoio e proteção frente ao processo de formação da personalidade humana; A escola como um local de apoio e proteção.

Tal configuração visa apresentar a importância que as redes mediadoras de apoio e proteção tinham na vida dos(as) participantes da pesquisa. Entende-se que tais redes serviam como um “ponto de apoio” ou referências institucionais sociais. Elas contribuíram no fortalecimento da autoestima, bem como na construção da personalidade daqueles(as) que foram expostos(as) a situações de *bullying* escolar e que conseguiram se posicionar frente às mesmas, conquanto, apenas no âmbito da “resiliência em-si”.

Análise dos dados

Inicia-se este tópico apresentando os 06 participantes, a partir dos “motivos” que os(as) levaram a serem identificadas como vítimas do *bullying* escolar, a fim de garantir uma visão mais integrada do todo, frente aos eixos analíticos.

Andréia – ao falar sobre os grupos tratados injustamente na sociedade, vítimas de preconceito, destacou os evangélicos. A perseguição constante que sofria estava ligada a não realização de atividades desempenhadas por outros(as) jovens, tais como, frequentar festas e ouvir músicas para além do estilo gospel. O *bullying* escolar em seu caso estava relacionado à sua religiosidade. Com poucas amigas na escola, procurava superar a timidez, por meio da participação nas atividades religiosas e diante do contato com os(as) amigos(as) desse espaço.

Elenita – apresentou nas diferentes etapas da pesquisa o discurso de uma vítima de *bullying* escolar, em função de sua estrutura física (sobrepeso). Ao conversar sobre as fotografias, apresentou uma foto de sua sala de aula vazia, como a que menos gostou, ao justificar que lá aconteciam os xingamentos. Indagada, se havia tirado alguma foto capaz de representar algo difícil que tenha passado em sua vida, relatou que se pudesse tirar, ilustraria os “falatórios” que envolviam a sua pessoa e lhe faziam mal.

Achilles – na primeira entrevista pontuou haver situações de *bullying* na escola, principalmente por meio de perseguições, em função dos aspectos físicos das pessoas. Contudo, disse que tentava entrar na brincadeira como se fosse normal. Durante as fases da pesquisa, em especial, nos momentos das filmagens percebeu-se preocupação excessiva com os aspectos físicos, ao ressaltar a importância das pessoas cuidarem de sua aparência. Em função disso, frequentava uma academia privada de musculação, ao alegar à necessidade de ganhar massa corporal, pois se considerava muito magro. Infere-se que o possível *bullying* que Achilles sofria advinha das questões físicas de seu corpo.

Renata – apontou não haver muitos conflitos e perseguições entre os(as) estudantes de sua escola, embora fosse perseguida, constantemente, pelos(as) companheiros(as), desde quando passou a estudar naquela escola (6º ano). No conjunto das fases da pesquisa, percebeu-se que as perseguições decorriam do fato dela não se adequar financeiramente ao grupo de colegas. Ela não possuía nenhuma amizade, para além das que viviam em seu bairro, este, localizado em uma área de alta exclusão social.

Rosiane – disse que gostava da maioria dos(as) colegas de escola, embora, de alguns(algumas) não, tendo em vista que eles(elas) zombavam de sua magreza. Com um discurso de naturalização, men-

cionou haver conflitos e brigas entre os(as) estudantes, o que considerava normal. Por mais que fosse vítima de *bullying*, em função de sua magreza, relatou que não se importava com isso.

Irineu – Embora não tenha ficado explícito, as práticas religiosas e o excelente desempenho escolar eram os possíveis motivos do *bullying* escolar sofrido. Por apresentar muita dificuldade em construir amizades com os(as) colegas de escola, aliado a sua timidez, mencionou que os(as) colegas de escola não tinham os mesmos interesses que o seu, por isso não havia o que dialogar com eles. Suas amizades foram construídas com pessoas mais velhas e que frequentavam sua igreja, espaço no qual se sentia bem, pois expressava o seu gosto pela música e obtinha reconhecimento. Destaca-se que seus(suas) professores(as) e funcionários(as) da escola admiravam sua organização e empenho nas atividades escolares.

A importância das redes mediadoras de apoio e proteção frente ao processo de formação da personalidade humana

Ao destacar a importância que as redes mediadoras de apoio e proteção (relações interpessoais, familiares ou de diferentes segmentos sociais) tinham na vida dos(as) participantes da pesquisa, há que se destacar que muitas das práticas e atividades sociais que os(as) mesmos(as) participavam, também funcionavam como mecanismos mediadores de proteção em suas vidas, ao passo que eles sentiam-se valorizados(as) e reconhecidos(as) perante o coletivo. Todavia, deve-se esclarecer que as mesmas serão apresentadas, na forma de categorias, apenas, para facilitar a compreensão do(a) leitor(a), embora se deva entendê-las como parte de um todo indivisível, num movimento dialético.

Num primeiro momento, destaca-se a importância que os familiares e as amizades demarcam como importantes redes mediadoras de apoio e proteção. E, por último, mas não menos importante, destaca-se o papel que a escola pode desempenhar em seu processo de formação, por meio do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, atreladas à formação de personalidades com consciência social e política. Consequentemente almeja-se que ela prepare os indivíduos para superar os antagonismos gerados a partir das relações sociais presentes no capitalismo, na luta por outra estrutura social, onde prevaleça a unidade entre atividade e motivos vitais.

De acordo com Martins (2011), “a desarticulação entre atividades e motivos, ou a inexistência desta unidade na personalidade, cria as condições internas para que o homem viva fragmentariamente, em consonância com motivos-estímulos em detrimento dos motivos vitais”. Posto isso, somente num outro plano de relações sociais, o *bullying* escolar será superado e incorporado, para além de seu enfrentamento pontual.

Defende-se que as redes mediadoras de apoio e proteção se constituem e ganham sentido, apenas, se entendidas como pertencentes ao gênero humano. É na interação social com o outro que um indivíduo constrói sua personalidade e, por conseguinte, se apropria e objetiva as produções históricas.

Conforme Martins (2011), no processo de formação da personalidade, um dos princípios fundamentais diz respeito aos vínculos do indivíduo com o mundo. Tais vínculos contemplam suas relações com as condições objetivas de vida e ocorrem em dada família, classe social, nação, contexto histórico etc. Os vínculos favorecem o contato do indivíduo com um amplo conjunto de atividades, por meio das quais são construídas as estruturas motivacionais e emocionais, essenciais na formação da personalidade.

A análise da qualidade desses vínculos não pode levar em consideração apenas a dimensão quantitativa; em que medida é amplo ou não o mundo que se descortina para o indivíduo; deve considerar, acima de tudo, o conteúdo das relações objetivas e sociais que esses vínculos representam, uma vez que esses conteúdos são condicionados pelo patrimônio de apropriações que se disponibilizaram para a pessoa (MARTINS, 2011, p.121).

Apresenta-se, abaixo, uma descrição com posterior explicação das redes mediadoras de apoio e proteção presentes na vida dos(as) participantes.

Elenita destacou os(as) amigos(as) e a mãe como redes de proteção em sua vida. De acordo com a jovem são as pessoas a quem podia recorrer e que a aconselhavam diante de qualquer dificuldade. Por conseguinte, por intermédios dos familiares em sua casa e dos(as) amigos(as) na escola, ela buscava força e apoio. Ao apresentar a foto que mais gostou e a que representava algo bom em sua vida, a participante fez referência a uma com o grupo de amigos(as), e disse que a mesma simbolizava a amizade que possuía nas horas mais difíceis. Dificuldades essas que perpassavam também os conteúdos da esfera escolar.

Durante as filmagens, ao interagir com uma amiga e sua mãe, Elenita ressaltou sobre a importância das amizades, diante dos momentos que as pessoas precisam de alguém para desabafar ou dialogar, e que, as pessoas que não têm amizades devem se sentir muito mal. Embora tivesse uma ótima relação com a mãe, acreditava que as amizades com os pares são mais confiáveis, tendo em vista que eles a compreendiam melhor. Como exemplo, da interação com os(as) amigos(as), mencionou uma atividade não filmada e que fazia parte de sua vida, ou seja, os momentos de interação com os amigos na Lagoa dos Patos (Parque do Bairro).

Ao referir sobre a importância que as amizades podem ter na vida de um indivíduo, entende-se que elas são extensões do processo de humanização do gênero humano. Humanização que não passa somente o contato com o outro, mas que culmina também nas possibilidades de apropriação dos produtos historicamente construídos, por meio das práticas sociais e culturais e que favorecem o desenvolvimento da personalidade de uma dada pessoa.

Gandra, Viotto Filho e Ponce (2012) enfatizam a importância do outro no processo de desenvolvimento humano-genérico. Os fatores biológicos são parte do processo, mas sozinhos não garantem a humanização. Vigotski (2001) criticava autores que secundarizavam a importância das dimensões sociais no processo de desenvolvimento de uma criança, como se o biológico fosse inerente à mesma, ao considerá-lo como o elo principal e determinante. Assim, Vigotski propôs que, a criança deve ser entendida como um sujeito de relações sociais, tendo em vista que a sua participação na vida social se efetiva desde o seu nascimento.

O participante Irineu disse não ter muitas amizades e que não conversava com os(as) colegas de sua idade na escola, embora os(as) considerassem afetivos(as) com as pessoas ao seu redor. Inclusive, mencionou que, por mais que conversasse com os(as) colegas de classe, não conseguia ter uma maior proximidade e alegou não realizar as mesmas atividades e se interessar pelas conversas deles(as). Disse ser um garoto fechado e tímido e justificou que o motivo decorria do seu jeito e personalidade. As amizades conquistadas sempre são com pessoas mais velhas e que faziam parte da sua igreja. Ele deixou claro que sabia da necessidade das pessoas terem amizades, contudo, apresentava problemas de relacionamentos mais profícuos com seus pares na escola. Diante das dificuldades, além da busca pelo apoio religioso, disse ter na família o apoio necessário. Ele pon-

tuou ter uma ótima relação com os pais, ao tê-los sempre para dialogar e tirar suas dúvidas.

Sobre a participante Andréia, é importante destacar que ela vivia em constantes mudanças de endereço, sendo que em alguns momentos residia com a mãe e em outros com o pai, na tentativa de sempre agradá-los, pois eles eram divorciados, desde criança. Seus pais já tentaram a reconciliação algumas vezes. Andréia disse que era muito apegada aos familiares, sendo que ao apresentar a foto que lhe remetia a algo ruim em sua vida, destacou uma tirada da rua de sua casa, na tentativa de simbolizar a distância que a separava de uma de suas irmãs que se mudou de cidade. Ela era muito apegada a essa irmã e a considerava como um exemplo em sua vida, pela maneira de encarar e enfrentar os problemas, sendo que, muitas vezes, pensava em fazer os outros, ao seu redor, mais felizes do que a si mesma. Ainda apresentou uma foto da casa da mãe, onde vivia durante a fase das captações de imagens, a fim de ilustrar o melhor lugar de se viver (casa dos pais), pois é lá que recebia conselhos e cuidados quando precisava.

Ela ressaltou ter poucas amizades, disse ser bem seleta, considerava as que tinha muito importantes, pois quando estava desanimada, inclusive, chorava com eles(as). A participante mencionou, ainda, ter os(as) amigos(as) como sua família e espelho. Posteriormente, destacou que a maioria das amizades relacionava-se à religião. Por ser tímida tinha dificuldades de se socializar na escola, onde possuía apenas uma amiga.

No que tange à figura de Achilles, ele apontou que diante de qualquer dificuldade, sempre contava primeiro com a ajuda da família, na figura da mãe e do pai. O participante mencionou que sua família era seu “tudo”, e pensava muito que um dia poderá não tê-los ao seu lado. Durante a entrevista sobre as fotografias, ficou indignado e não se conformava de não ter tirado fotos da família reunida.

Assim como os(as) demais participantes, Achilles tinha poucos(as) amigos(as), sendo que considerava a maioria das pessoas com as quais se relaciona socialmente, apenas, como colegas, e creditou as amigades um papel importante durante as atividades sociais (jogos, festas e brincar). Destacou que a amizade com outras pessoas era importante, para ter sempre alguém com quem contar/ajudar e vice versa. Disse, ainda, que viver sem amigades seria complicado, sendo que jamais conseguiria viver em tal condição. Como exemplo de amigades, apresentou uma série de fotos em momentos junto aos(as) seus(suas) amigos(as).

Merece ser problematizado, o fato de ele responsabilizar as pessoas que não possuíam amigades, como se elas fossem responsáveis por tal. Sendo assim, classificava as pessoas que se encontravam em tal situação como sujeitos que não se ajustavam aos grupos sociais e disse não se sensibilizar com a situação delas. Ao contestá-lo se não seria um direito de uma pessoa ter hábitos e costumes, bem como pensar diferente de um determinado grupo, o mesmo argumentou que:

Então ela não vai ficar com a gente, porque se ela pensa diferente, os grupos sociais são formados por causa disso, pessoas que pensam o contrário, elas mesmas não vão querer ficar por perto (ACHILLES, PARTICIPANTE DA PESQUISA DE CAMPO).

Nos trechos evidencia-se uma visão individualista por parte do participante, ao passo que ele não leva em consideração a diversidade cultural, como se as pessoas tivessem que se enquadrar dentro de todos os grupos sociais, sem que suas individualidades e particularidades sejam respeitadas. Isso é um agravante que merece ser problematizado, pois são situações como essa que geram o racismo, a homofobia ou até mesmo o *bullying* escolar.

O movimento de produção deste artigo buscou respostas para tais situações, ao entendê-las como decorrentes do senso comum, ou seja, como constatação da realidade. Posto isso, defende-se um trabalho educativo que possibilite aos(as) estudantes da escola pública o desenvolvimento da consciência crítica, a fim de que possam compreender o porquê das práticas assentadas no individualismo, por exemplo, estarem a serviço da manutenção das relações sociais. Apregoa-se que o individualismo seja apenas mais um impeditivo para a tomada do processo de consciência que faz com que as pessoas continuem centradas nas relações neoliberais, estabelecidas pelo modo capitalista de produção.

Sobre o individualismo na sociedade capitalista, Heller (1977) afirma que devido a inúmeras exigências dos grupos inerentes à sociedade, nas quais os indivíduos assumem vários papéis em decorrência da divisão social do trabalho, com a agravante falta de instâncias mediadoras que os constituam como comunidade no seio da sociedade, os indivíduos perdem sua totalidade unitária, fragmentam-se e reproduzem essa fragmentação. Para a autora, a carência de comunidade converte-se, em princípio, para o surgimento do individualismo na sociedade, tendo em vista que no capitalismo defende-se que o homem nasce livre e sua existência individual acontece de forma independente de sua existência social. Os indivíduos convertem, explicitamente, seus interesses particulares em motivação principal de sua existência, efetivando assim as condições concretas para a consolidação do individualismo na sua vida e na sociedade.

Historicamente, alguns grupos sociais foram e ainda são perseguidos por grupos que dominam as relações sociais. E, por mais que o discurso neoliberal apregoe que as condições de vida da população social estão melhores, o mesmo não é verossímil. Hespanha (2002) defende a tese de que na contemporaneidade, as sociedades

capitalistas por meio da globalização, não fizeram outra coisa senão produzir o aumento da desigualdade social, além da gradual ausência de solidariedade social. O autor ilustra haver um efeito de segmentação social, mais intenso, consistindo na “descolagem” dos segmentos mais oprimidos, dos grupos sociais situados na base da sociedade e na ascensão dos(as) mais fortes, situados(as) no topo da pirâmide social.

A participante Rosiane apontou que diante das dificuldades também recorria aos familiares e amigos(as), pois sempre estavam unidos(as). Ela apresentou uma série de fotografias com seus familiares (lado materno e paterno), tendo em vista que tinha uma ótima relação com todos e contato constante com os mesmos. Disse que sua família era unida, fato confirmado durante as filmagens, ao evidenciar, ainda, que os familiares, além do afeto, sempre se faziam presentes em sua vida.

Sobre o contato com os familiares, Rosiane enfatizou que isso sempre acontecia aos finais de semana e que havia uma relação de cumplicidade muito forte entre eles, por meio dos momentos de descontração e carinho. Em um dos momentos de interação com seus familiares, todos participavam de um churrasco organizado pelo tio. Ao ser questionada sobre os motivos que impediam muitas vezes que outras famílias pudessem se reunir frequentemente, ela apresentou argumentos de que as questões financeiras são impeditivas de tal, todavia de maneira reducionista. Para ela, se as pessoas soubessem dividir melhor seu dinheiro, poderiam ter momentos de interação. Em nenhum momento, Rosiane apresentou clareza da lógica de exploração à qual milhares de trabalhadores(as) são submetidos(as) diariamente dentro do sistema capitalista, sendo que o montante financeiro recebido no fim do mês, muitas vezes, não contempla as necessidades básicas das famílias. Isso para os(as) que têm um posto de trabalho.

Rosiane valorizava muito as amigas que tinha, tendo em vista que eles(as) sabiam de seus gostos e contava tudo o que acontecia consigo a eles(elas). Mencionou diante da exibição de um trecho da filmagem, no qual estava interagindo com seus(suas) amigos(as), durante o período da noite, na rua, que era algo que fazia todos os dias. A maioria das amigas foi construída para além dos muros da escola, no bairro longínquo onde residia.

A participante Renata apresentou uma história de vida um tanto impactante, diante do histórico que a levou a ser adotada por um casal de tios que viviam em situação de pobreza. Conforme suas palavras:

Meu pai morreu e minha mãe não tinha condições de cuidar de mim. Então, eu teria que morar com uma família adotiva, foi perguntado para todos os parentes, mas nenhum deles quis ficar comigo. Então, eles foram os únicos que sobraram por parte do meu tio que mora com ela, então só sobraram eles para poderem me criar e com sete anos eu fui para lá (RENATA, PARTICIPANTE DA PESQUISA DE CAMPO).

Ao tirar uma foto da fachada da casa, fez referência a algo bom que aconteceu em sua vida, por ser o local onde foi morar depois de sua adoção, após viver um curto período de tempo em um abrigo de crianças e adolescentes numa cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. Na foto tirada da irmã sanguínea, por parte de mãe, apontou que a amava muito e que a mesma era o “anjinho espoleta” da casa; relatou que ela teve uma vida mais sofrida que a sua, pelo fato de não ter tido a oportunidade de conhecer seu pai. Renata mencionou que a irmã considerava os tios que a adotaram como se fossem os seus pais, diferente dela, que os via apenas como tios.

Assim, quando era criancinha, ela morava junto com a minha mãe. Mas, minha mãe não cuidava muito dela e teve um dia que, ela era

bem pequenininha, tinha meses ainda, ela estava andando no quintal da casa e um tanque de cimento caiu em cima dela, daí ela ficou enfaixada da cabeça aos pés, por isso que eu falo que ela é espoleta. Ela quebrou a bacia, o fêmur, as duas pernas [...] quebrou tudo. Nisso o juiz a tomou da minha mãe e a levou para o LAR (abrigo). Nisso, minha tia tomou a iniciativa e viu que eu queria ter a minha irmã perto de mim e a adotou. Só que chegando em casa, a espoleta quebrou o braço. Então, assim, o mesmo tanto que eu sofri ela sofreu também, só que o pai dela não a assumiu; para ela o pai e a mãe dela são os pais adotivos. Agora eu não, como cheguei em casa com sete anos, a minha consideração é como tio e tia e não como pai e mãe, já ela os vê como pai e mãe, como se tivesse nascido da minha tia (RENATA, PARTICIPANTE DA PESQUISA DE CAMPO).

Chamou atenção o quanto a mesma mencionou a importância do sentimento amor, ao apresentar a foto de um bebê recém-nascido, da filha da tia que a adotou e que morava nos fundos de sua casa:

É uma criança que todos nós estávamos esperando em casa. Ela é uma criança muito amada, [...] muito amada mesmo (RENATA, PARTICIPANTE DA PESQUISA DE CAMPO).

Ela apontou não ter muitas amigas na escola, pois se considerava uma garota fechada, sendo que tinha apenas duas amigas que residiam em seu bairro. Uma das amigas estava em sua classe (foram separadas na montagem de turmas para o Ensino Médio). Em sua fala ficou nítido o reflexo das constantes perseguições que sofria por parte dos(as) colegas de classe e escola. Todavia, disse não saber os motivos que geravam tal situação. No decorrer da pesquisa, constatou-se que na turma na qual estudava, havia estudantes com melhores condições econômicas que a sua; fato que parece ter implicações no processo de não aceitação de sua pessoa, aliado ao aspecto de ser fechada.

Ah eu não sou de fazer muita amizade, eu não converso muito, sou bastante fechada e assim em termos de qualidade de fazer amizade

fácil, eu não consigo, sou bastante fechada, tenho poucos colegas. Aqui é raro (RENATA, PARTICIPANTE DA PESQUISA DE CAMPO).

Ao falar sobre as duas amigas ressaltou que tinha muito afeto e carinho por elas. Comentou, ainda, que as amigas eram muito carinhosas e que gostava muito delas. Nos momentos de dificuldades contava com a ajuda delas e do namorado. Ao fazer referência à necessidade das pessoas terem amizades, pontuou que antigamente não tinha e que vivia isolada e que as pessoas deveriam procurar construir amizades, para que possam ter alguém com quem se abrir e dialogar, em especial, nos momentos de necessidades.

[...] antigamente, por exemplo, se eu fosse sair para algum lugar eu não tinha amigos para ir junto, não tinha amigos para conversar, divertir e aprontar. A gente sai e faz de tudo [...] é muito bom você ter uma pessoa para se abrir e contar seus problemas, principalmente para um amigo. Porque nenhuma pessoa consegue ficar sozinha, deve sempre haver alguém para se conversar e se abrir (RENATA, PARTICIPANTE DA PESQUISA DE CAMPO).

Ficou evidente na vida dos(as) seis participantes o quanto suas famílias e amizades funcionavam como redes mediadoras de apoio e proteção, todos(as) apresentavam boa relação familiar. Embora as amizades não fossem quantitativamente elevadas, percebe-se a qualidade dessas relações. É condição essencial da sociabilidade humana o contato com o outro.

Torna-se imperioso ressaltar que esses processos de sociabilidade os conduziam à formação de suas personalidades, tendo em vista que as redes mediadoras de proteção são também expressões das condições e contradições postas pelas circunstâncias objetivas de vida. Por se constituírem no sistema capitalista são permeadas, também, por processos de alienação, que nem sempre dão conta da totalidade dos motivos e ações presentes na atividade humana.

Assim, contraditoriamente, por mais que cumpram papel essencial, conforme os relatos das vítimas de *bullying* escolar, participantes desta pesquisa, ao auxiliá-los(as) frente o enfrentamento da condição que se encontravam, por meio dos processos de “resiliência em-si”, não há como desconsiderar que os(as) participantes continuavam adaptados(as) à realidade social.

Apesar disso, não há como negar, a partir de Leontiev (1983) e Vigotski (2001), a necessidade e importância das relações sociais, no processo de desenvolvimento do humano. Seja diante da menor ou maior dificuldade, do que uma criança ou adolescente possa fazer sozinho(a) ou em colaboração, com a ajuda de alguém, tais aspectos reforçam a dinâmica do desenvolvimento e coincidem plenamente com o conceito de zona de desenvolvimento próximo (VIGOTSKI, 1995).

Entretanto, conforme Hespanha (2002), a atualidade por meio das ideologias dominantes, em especial, nos países mais ricos, reforça o processo de individualização, na busca em se ter cada vez mais uma “vida própria”. As pessoas são levadas a aceitar, a acreditar e agirem como se fossem as responsáveis por todos os seus próprios problemas. Dessa forma, apresentam-se alguns elementos do conceito de gênero humano, a partir do qual Duarte (1999) reafirma que os resultados decorrentes do processo de humanização histórico-social não são cumulativos e sequer são transmitidos pela herança genética. A formação do indivíduo é tida como parte do processo histórico de objetivação do gênero humano, no qual há uma relação imbricada entre a singularidade social do indivíduo junto ao gênero humano.

Não se pode perder de vista que na perspectiva da teoria histórico-cultural, os elementos sociais vão constituir a individualidade de cada ser humano e revelarão assim, a personalidade de cada

indivíduo. Contudo, o indivíduo nunca se relaciona imediatamente com o gênero humano, havendo uma relação mediatizada, por parte do indivíduo, diante das circunstâncias históricas, sociais e culturais na realidade em que o mesmo se encontra inserido (DUARTE, 1999; LEONTIEV, 1983).

Perante tais esclarecimentos, a educação escolar, por meio de um trabalho educativo revolucionário, pode ser um espaço de apoio e proteção aos(as) estudantes, mediante as imposições ideológicas do capitalismo, que se fazem presentes nos mais variados espaços de socialização humana. A escola deve ser entendida como um espaço intencional, que ao utilizar-se do conhecimento científico e ao desenvolver o trabalho educativo pode auxiliá-los(as) a desenvolverem uma maior consciência da realidade, para que se possa superar o processo formativo em-si e auxiliar no processo de construção da individualidade para-si dos sujeitos. A educação escolar pode possibilitar que a sua “comunidade” como um todo, mantenha uma relação consciente com o gênero humano e se emancipe frente às dificuldades geradas pela sociedade capitalista.

De acordo com Oliveira (1996, p.19), os entraves para que tal processo se efetive estão assentados na alienação que perpassa as relações sociais de produção. Porém, “é preciso compreender como essa forma contraditória de desenvolvimento do gênero humano gera, ao mesmo tempo em que a reprodução dessas relações de alienação e exploração do homem pelo homem, as próprias condições de sua superação”. Ou seja, a educação escolar pode auxiliar os(as) seus(suas) agentes a buscarem o conhecimento dessas possibilidades, a fim de que eles se percebam como “indivíduos transformadores”, ainda que dentro das relações sociais alienadas.

Ao pensar a escola como escola-comunidade Viotto Filho (2005) afirma que é importante valorizar a relação indivíduo-comu-

nidade e superar a relação indivíduo-grupo, pois, conforme Heller (1977, 2000) a relação indivíduo-grupo é permeada por circunstâncias imediatas. A relação indivíduo-comunidade mais significativa ocorre à medida que os sujeitos se envolvam por inteiro nas relações, ou seja, a individualidade encontra-se presente nas relações e possibilitam a construção do grupo, o qual se converte, paulatinamente, em comunidade, sendo que cada sujeito tem a oportunidade de resgatar a totalidade da sua individualidade (HELLER, 1977).

Esclarece a autora que “nem todo grupo, portanto, pode ser considerado como uma comunidade, embora qualquer grupo possa chegar a ser comunidade [...]” (HELLER, 2000, p.66). A partir disso é possível pensar na escola atual e no quanto ela poderá vir-a-ser uma escola-comunidade, pensada e organizada pelos próprios sujeitos dela participantes; uma organização que supere, pela ação coletiva, livre e democrática, a instituição escolar tradicional, que se configura eminentemente pela existência de meros grupos circunstanciais.

A escola como um local de apoio e proteção

Prosseguindo, aborda-se o papel da escola como um espaço de proteção na vida dos(as) adolescentes expostos(as) ao *bullying* escolar e apresentam-se alguns exemplos de práticas que podem favorecer a mediação do conhecimento científico-humano e a emancipação dos(as) mesmos(as), num projeto revolucionário que os(as) auxilie na busca pela transformação social, bem como no pleno desenvolvimento de suas personalidades. Em contrapartida, serão visibilizados alguns exemplos de práticas que distanciam a escola de sua função social mais ampla, ou seja, a socialização do conhecimento humano. Num primeiro momento far-se-á a descrição das práticas e elementos que os(as) participantes da pesquisa destacaram como impor-

tantes em sua trajetória escolar e, posteriormente, na perspectiva da teoria histórico-cultural, serão apresentados os elementos que dificultam o processo de humanização e o pleno desenvolvimento da personalidade humana, os quais evidenciam o quanto as escolas por meio de modelos autoritários, pouco ou nada auxiliam na formação da genericidade para-si.

Achilles mencionou que sua escola era boa e que havia professores que funcionavam como “pais”, ao sempre explicarem os conteúdos presentes no processo de ensino-aprendizagem, de forma articulada com situações concretas e objetivas da vida.

Em uma das fotos, na qual o jovem apareceria ao lado de várias pessoas, ele disse que a mesma simbolizava uma aula diferenciada de Física que teve na escola, com os(as) estagiários(as) da referida área. Destacou que gostava muito de Física, tendo em vista que o professor explicava bem. Achilles era um garoto que contestava muito os(as) professores(as) com posturas autoritárias, por isso ele sempre estava sendo “marcado” por alguns(algumas) docentes. Entretanto, ele ponderou que o problema não residia no fato do professor “pegar no pé” do estudante para que o mesmo aprendesse, mas antes disso o docente teria que oferecer boas aulas. Como exemplo, mencionou as aulas da professora de Matemática:

Dentro da escola ela é a professora que mais se impõe e que ensina Matemática. Pega no pé heim! Não faz a lição para você ver, daí ela fala e fala. Isso que é bom. Tem professor que ensina e tem professor que acha que ensina, mas a gente acha que não (ACHILLES, PARTICIPANTE DA PESQUISA DE CAMPO).

Esse comentário evidencia a importância que o estudante confere aos profissionais que medeiam o conhecimento humano e que mostram o seu papel social perante aos estudantes, ao terem clareza sobre a função do seu componente curricular, além de apresen-

tarem aulas planejadas. Todavia, o mesmo fez um contraponto com uma situação em que foi suspenso, ao mostrar um lado que, muitas vezes, se faz recorrente nas escolas, ou seja, as medidas autoritárias, através das quais professores e gestores tentam se “impor” perante aqueles que não se ajustam ao perfil de estudante “ideal”. Muitos(as) professores(as) têm a crença que os(as) estudantes ideais não conversam, não se movimentam, não questionam e sempre concordam com tudo o que for dito, bem como que os(as) bons(boas) diretores(as) são aqueles(as) que em qualquer circunstância apoiam os(as) professores(as). Tal aspecto também se fez presente na fala de Achilles.

A professora não deu o visto, eu fiz o trabalho de Biologia um dia antes. Estava no finalzinho da aula, daí fui levar o trabalho para ela visar, nisso ela disse que na próxima aula faria isso. Beleza, quando cheguei à aula seguinte, levei para ela visar. Não! Mas, professora, a senhora disse que iria dar meu visto. Eu não vou te dar o visto. Falei, tudo bem. Chegou ao fim da aula, fiz a lição e faltava um minuto. Toma professora está aqui. O quê? Para você dar o visto. Não vou visar mais. Por quê? Ah porque acabou. Ah mas tem um monte de pessoas acabando, sabe a senhora que “se foda”, não preciso disso. Ai ela retrucou, vai “foder” você, vou falar com a diretora para chamar sua mãe. Quando cheguei para falar com a diretora ela chegou do meu lado, quero a mãe desse aluno. Ah diretora, mas e o que ela fez? E você é santo? Olhou para mim. Nossa é sempre assim cara, diretor só vai favorecer professor. É a professora está certa, vou chamar sua mãe. Virei e falei, essa escola é um inferno. Se é um inferno você não precisa vir amanhã porque estará de suspensão. E me deu a suspensão (ACHILLES, PARTICIPANTE DA PESQUISA DE CAMPO).

Ele apontou, ainda, que os(as) professores(as) e gestores(as) com posturas autoritárias sempre serão perseguidos pelos(as) estudantes, pelo fato dos mesmos não os respeitarem, citou como exemplo, o caso de um grupo de estudantes que pegaram os extintores da escola e o usaram para manchar o carro de uma gestora. Tais ocorrências, segundo Achilles, foram desencadeadas por causa de uma “regra” que proibia o uso dos bonés. Embora ele se diga contrário às medidas dos(as) colegas de escola, sua indignação refere-se ao que vem sendo discutido por pesquisadores(as) da área da Educação, ou seja, o fato das escolas se preocuparem em ficar criando regras que pouco ou nada contribuem com o seu verdadeiro papel, ou seja, o de trabalhar com o conhecimento humano produzido historicamente e que vem sendo apropriado por poucos(as) (ASBAHR, 2011; DUARTE, 2015; FACCI; TULESKI; BARROCO, 2009).

Destaca-se a partir fala de Achilles, a importância da escola como mediadora do conhecimento humano na visão da Pedagogia Histórico-Crítica (DUARTE, 2015; SAVIANI; DUARTE, 2012) ou da Escola-Comunidade (VIOTTO FILHO, 2005). Como defendido, entende-se que a educação escolar seja um importante espaço para que os(as) estudantes adquiram consciência das relações que medeiam suas vidas, a fim de que lutem pela transformação das relações sociais, bem como que alcancem o desenvolvimento livre e universal de suas personalidades. Somente assim, eles poderão superar os processos decorrentes da “resiliência em-si”, que marcam as possibilidades de um enfrentamento limitado das adversidades, mediante o fato de que os indivíduos continuam inseridos nas relações capitalistas de produção.

De acordo com Taffarel (2016), o conhecimento deve ser tratado desde sua gênese, ao contemplar a sua historicidade. Tais aspectos visam favorecer que os(as) estudantes compreendam seu papel

como sujeitos históricos e que sejam capazes de interferirem nas atividades sociais organizadas em uma sociedade que nunca foi estática e almejem a superação das relações sociais, a fim de alcançarem o pleno desenvolvimento da personalidade humana.

A ação pedagógica, num processo revolucionário, por meio do conhecimento científico sistematizado deve objetivar a formação de indivíduos autônomos e conscientes sobre o seu papel frente ao modelo que se vive, e que também exerce influências sobre as diferentes manifestações humanas presentes ao seu redor. Isso se aplica a todas as áreas do conhecimento humano.

Leontiev (1983) e Martins (2011) elucidam que a consciência é o conhecimento compartilhado, no sentido de que a consciência individual só poderá ser desenvolvida se houver uma consciência da realidade social mediante o entendimento de que ela é resultado das relações e mediações produzidas ao longo do desenvolvimento da humanidade.

Ao refletir sobre sua escola, por meio das fotografias e filmagens a participante Rosiane mencionou que ela era muito boa, tendo em vista que alguns(algumas) professores(as) sempre explicavam os assuntos que ela tem dificuldades. Todavia, ao mencionar sobre a importância da escola, a mesma caiu nas armadilhas da lógica do sistema capitalista ao defender que as pessoas tinham que estudar para trabalhar e ganhar dinheiro, como se a grande função social da escola fosse a de preparar as pessoas para o mercado de trabalho.

Asbahr (2011), Bruno (2011) e Martins (2011) constataram que a educação, a serviço da burguesia e da manutenção das relações sociais é reforçada, justamente, por meio de discursos, como por exemplo, que relacionam a educação ao mercado de trabalho. Postula-se na perspectiva do capital que a escola deve oferecer conhecimentos necessários para que os(as) jovens adentrem ao mer-

cado de trabalho com qualificação necessária, para que o crescimento econômico das nações ocorra normalmente.

Ao comentar sobre uma situação em que necessitou do apoio da direção frente às perseguições de *bullying* escolar que estava sofrendo, Rosiane destacou que o pessoal da direção não agiu adequadamente. Tal aspecto evidencia conforme o que ela disse, que nem sempre as decisões tomadas são as melhores. É importante deixar claro que este artigo não tem nenhuma intenção de produzir críticas aos(as) gestores(as) das escolas de nosso país, até mesmo porque, na maioria dos casos, suas ações e condutas são reflexo do modelo de formação que tiveram, além das condições objetivas de trabalho, o que não os favorece a realizar uma intervenção consciente e balizada a partir de uma concepção transformadora de mundo e educação. Aliado a isso, muitas vezes, são chamados(as) a tomar decisões imediatas ou as tomam tentando apenas resolver os problemas momentaneamente.

O menino havia começado me chamar de vareta de pau, disso e daquilo. Daí eu fui até a direção e falei com a diretora, nisso ela pediu para que ele subisse. Quando ele chegou lá ela falou, ou vocês pedem desculpas um para o outro ou os dois vão ficar de suspensão. Ou seja, a culpa caiu em mim e não nele. Nisso eu me senti muito mal, fui lá para não resolver nada (ROSIANE, PARTICIPANTE DA PESQUISA DE CAMPO).

Esse é mais um exemplo de intervenção que não atua na raiz do problema, ao passo que o *bullying* escolar continuará sendo reproduzido na dinâmica escolar. Os(as) estudantes por sua vez, continuarão centrados(as) no modelo de relações sociais que produzem o fenômeno, com a impressão de que as coisas são assim, e que pouco há o que se fazer. Há apenas um enfrentamento momentâneo. No atual modelo de escola, as práticas de violência, ao serem influenciadas

pelas relações objetivas, trazem à tona, a necessidade de se buscar a transformação das relações sociais (FRANCISCO; COIMBRA, 2015).

Assim como Rosiane, Elenita, em um dos momentos da filmagem, ao estar realizando uma tarefa escolar em sua casa na companhia de uma amiga, questionou a utilidade de uma disciplina do currículo escolar (Física), ao mencionar que ela não tinha utilidade em sua vida. Tais tarefas, inclusive, estavam sendo feitas por meio da cópia das resoluções dos exercícios, por meio de um site que oferecia o gabarito. Em contrapartida, mencionou que gostava das aulas de Química, pois o professor realizava experimentos e deixava a aula mais atrativa.

As intervenções como as produzidas na aula de Química são importantes, mas apenas isso, ainda, não é suficiente, uma vez que a educação escolar precisa criar condições de apropriação dos conhecimentos humano-genéricos tais como a ciência, a filosofia, as artes, a cultura corporal, as letras, a política, a ética dentre outros conhecimentos essenciais ao processo de humanização dos indivíduos (DUARTE, 1999, 2015).

Irineu também destacou gostar da escola que estudava. Numa sequência de quatro fotos apresentou uma professora que ele sempre admirou pela sua postura frente ao componente curricular de Ciências; uma da diretora da escola, na tentativa de mostrar a necessidade dos alunos se aproximarem da direção e professores; uma foto da professora de Língua Portuguesa que simbolizava o quanto a aprendizagem e o conhecimento influenciavam no futuro de um indivíduo e uma foto de um professor substituto, ao referenciar o seu comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem. Em suas palavras, Irineu defendia o papel da educação para os(as) mais jovens poderem crescer e desenvolver melhor. Todavia, destacou que poucos(as) eram os(as) professores(as) que cumpriam essa função nas escolas.

Eu tenho minha opinião própria, por mais que eu não tenha muita noção do que acontece eu sempre procuro me inteirar e estar perguntando para estar a par das coisas que acontecem. Mas eu também tenho minha opinião e não me deixo ser enganado como a maioria da população, que é enganada e acha que está por cima ainda [...] Por meio da escola, as professoras alertam bastante. É importante fazerem isso nas escolas, ou seja, se alertar sobre política, porque é um assunto pouco falado. É importantíssimo os professores estarem falando, não do ponto de vista do governo, mas do ponto de vista da população (IRINEU, PARTICIPANTE DA PESQUISA DE CAMPO).

Ele pontuou sobre as práticas que considerava importantes, as quais favoreciam os(as) estudantes a adquirirem mais criticidade, bem como as contrárias a esse processo.

Olha as que fazem debates, pois é uma coisa que ajuda o aluno a ficar mais crítico, e que ajuda o aluno pensar mais além [...] E os negativos são aqueles professores que chegam desinteressados; atrasados; que faltam; que exigem, mas não cumprem; que tratam os alunos com falta de educação (IRINEU, PARTICIPANTE DA PESQUISA DE CAMPO).

O estudante apresenta um posicionamento crítico ao conferir importância à educação, em especial, por meio da intervenção docente frente aos interesses das camadas populares da população. De acordo com Martins (2011), não se pode perder de vista a natureza concreta do homem, bem como a natureza concreta da educação, caso contrário, as intervenções estarão limitadas a função de instruir e adaptar os indivíduos a resolver apenas as necessidades cotidianas. A natureza histórico-social do homem apresenta a educação, com vistas à humanização, por meio do desenvolvimento da práxis. A educação, indissociavelmente deve buscar a transformação do indivíduo e da sociedade. A tarefa educativa pressupõe um projeto

pedagógico atrelado a um projeto político, pois ambos são concernentes a uma práxis transformadora.

Andréia disse gostar da escola que estudava e da cidade que residia, porque considerava a educação do município boa. A escola teve um papel fundamental em sua vida ao estimular o gosto pela literatura, hábito que cultivava e que foi decisivo, para que ela ansiasse cursar a faculdade de Letras. Aliado a isso, a participante ressaltou o papel de uma docente que “mudou a cara” da disciplina de Língua Portuguesa ao estimular as práticas destacadas anteriormente. Renata também apontou gostar da escola que estudava, disse que a instituição tinha professores e funcionários comprometidos com as funções desempenhadas.

Sobre os posicionamentos dos(as) estudantes, mediante as práticas aqui apresentadas, salienta-se a partir de Silva, Silva e Martins (2006), a educação escolar institucionalizada, no sistema capitalista possui determinações classistas desde a sua constituição. Entretanto, a mesma fornece também elementos para que se possa vislumbrar a superação dessa condição que se encontra.

Para Martins (2004), os processos de tomada de consciência dos motivos presentes nas atividades, por meio de conceitos, conduzem ao controle exercido pela consciência sobre tais atividades, de tal modo que colocam os indivíduos em relação com suas condições objetivas de vida. Ao refletir a partir dos conceitos e significados que vão se apropriando, podem objetivá-los para além de sua existência individual, inclusive na luta pela superação do atual modelo social.

Tais aspectos foram analisados a partir do estágio atual de desenvolvimento que se encontravam os(as) participantes da pesquisa, ao passo que por construírem suas personalidades a partir do contato com as condições objetivas de vida, eles(elas), se encontravam impedidos de se posicionarem efetivamente frente ao *bullying* esco-

lar experienciado, por meio da “resiliência em-si”, frente a tal adversidade, até mesmo porque estavam condicionados a se adaptarem ao contexto social. Daí a importância da educação escolar articulada a um projeto político-pedagógico revolucionário, a fim de superar essa condição.

Se houver intenção a se contrapor à concepção burguesa de educação, por meio de uma concepção histórico-cultural de educação, os(as) agentes escolares, bem como a sociedade devem iniciar por meio de sua negação (SAVIANI, 2008). A classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola pública. A mobilização deve partir no seio da classe trabalhadora, seja por meio dos movimentos sociais, das associações e grupos para se estudar e partilhar os conhecimentos adquiridos nas diferentes esferas de atuação, ou seja, nas escolas, universidades e empresas, a fim de não se deixar morrer a utopia da transformação social, que poderá auxiliar os indivíduos no pleno desenvolvimento de suas personalidades.

Síntese

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, que tem como base epistemológica o materialismo histórico dialético, os objetos de estudo aqui analisados (*bullying* escolar e os processos de “resiliência em-si”), foram entendidos para além de suas conceituações numa perspectiva neoliberal. É condição *sine qua non* estudar tais conceitos em articulação com a estrutura social mais ampla, a fim de se romper com o modo dominante de pensar, caso contrário, continuarão sendo fenômenos idealistas e abstratos.

Em nenhum momento o *bullying* escolar foi entendido como responsabilidade exclusiva de um indivíduo singular. Os(as) participantes desta pesquisa foram perseguidos(as) em função de não se adequa-

rem aos estereótipos corporais ditados pela mídia e meios de comunicação, por serem pobres, por serem excessivamente aplicados(as) nas atividades escolares e por adotarem determinadas crenças religiosas.

Os dados deste artigo revelaram a importância que as redes mediadoras de apoio e proteção, sobretudo aquelas expressas nas relações interpessoais e familiares tiveram na vida dos(as) participantes da pesquisa, ao funcionarem como um ponto de apoio ou referências frente às adversidades vivenciadas, inclusive, aquelas promotoras de *bullying* escolar. Há que se destacar que muitas das práticas e atividades sociais que os(as) mesmos(as) participavam, também funcionaram como mecanismos mediadores de proteção em suas vidas, ao passo que eles(elas) puderam se sentir valorizados(as) e reconhecidos(as) perante o coletivo.

Há que se ressaltar que as redes mediadoras de proteção são também expressões das condições e contradições postas pelas circunstâncias objetivas de vida. Por se constituírem no sistema capitalista são permeadas, também, por processos de alienação, que nem sempre dão conta da totalidade dos motivos e ações presentes na atividade humana. Contraditoriamente, por mais que cumpram papel essencial, conforme os relatos das vítimas de *bullying* escolar, participantes desta pesquisa, ao auxiliá-los(as) frente o enfrentamento da condição que se encontravam, por meio dos processos de “resiliência em-si”, não há como desconsiderar que os(as) participantes continuam adaptados(as) à realidade social.

Por fim, destaca-se o papel que a escola pode desempenhar em seu processo de formação, por meio do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, atreladas à formação de personalidades com consciência social e política. Consequentemente almeja-se que ela prepare os indivíduos para superar os antagonismos gerados a partir das relações sociais presentes no capitalismo, na luta

por outra estrutura social, onde prevaleça à unidade entre atividade e motivos vitais.

Referências

ALMEIDA, A. A.; CAURCEL, M. J. **Scan-bullying**. Universidade do Minho: Braga, 2005.

AVILÉS, J. M. Éxito escolar y cyberbullying. **Boletín de Psicología**, Valencia-ES, n.98, p.73-85, mar. 2010.

ASBAHR, F. S. F. **Por que aprender isso professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 2011. 220f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BANDEIRA, C. M. **Bullying**: auto-estima e diferenças de gênero. 2009. 69f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BOTTEL, M. L.; BERMÚDEZ, M. R. Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. **Revista Cubana de Medicina General Integral**, La Habana, v. 33, n. 1, p. 154-162, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v33n1/mgi14117.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n.48, p.545-562, set./dez. 2011.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.

EDWARDS, A.; APOSTOLOV, A. A cultural-historical interpretation of resilience: the implications for practice. **Critical Social Studies**, Basingstoke-UK, v.09, n.01, p.70-84, jan./jun. 2007.

FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. **Escola de Vigotski**: contribuições para a Psicologia e a Educação. Maringá: Eduem, 2009.

FRANCISCO, M. V.; COIMBRA, R. M. Análise do bullying escolar sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 20, n. 3, p. 184-195, jul./set. 2015.

GANDRA, L. M. M.; VIOTTO FILHO, I. A. T.; PONCE, R. F. A criança e seu processo de desenvolvimento na atualidade: uma visão histórico-cultural. In: VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim; PONCE, Rosiane de Fátima (Orgs.). **Psicologia & Educação**: perspectivas críticas para a ação psicopedagógica. Birigui: Boreal Editora, 2012.

GILLEN, J. et al. A Day in the Life: advancing a methodology for the cultural study of development and learning in early childhood. **Early Child Development and Care**, London-UK, v.177, n.2, p.207-218. 2006.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HESPANHA, P. Individualização, fragmentação e risco social nas sociedades globalizadas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra-PT, n.63, p.21-31, out. 2002.

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

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. 2. ed. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Seminovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1989.

LIBÓRIO, R. M. C. **Construindo resiliência através da participação em práticas culturais**: a articulação entre os indivíduos e processos inter-relacionais e comunitários na facilitação do protagonismo. Relatório de pesquisa – FAPESP, 2011. (não publicado).

LISBOA, C.; BRAGA, L. L.; EBERT, G. O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 2, n.1, p. 59-71, jan./jun. 2009.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. 2001. 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. **Caderno Cedes**, Campinas, v.24, n.62, p.82-99, abr. 2004.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas: Autores Associados. 1996.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLWEUS, D. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. 3. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

SAVIANI, D. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2.ed. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2008, p. 223-274.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e lutas de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, C. R.; SILVA, L. F.; MARTINS, S. T. F. Marx, ciência e educação: a práxis transformadora como mediação para a produção do conhecimento. In: I EBEM – Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, v.1, n.1, 2006, Bauru. **Anais...** Bauru: UNESP, 2006, p.7-18.

TAFFAREL, C. N. Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 05-23, jan./abr. 2016.

UNGAR, M. **The negotiating resilience project: protective processes of children in transition across cultures and contexts.** Manual de Pesquisa não publicado. 2008.

UNGAR, M.; BROWN, M.; LIEBENBERG, L.; OTHMAN, R.; KWONG, W. M.; ARMSTRONG, M.; GILGUN, J. Unique Pathways to Resilience across Cultures. **Adolescence**, San Diego-USA, v.42, n.166, p.287-310, jun./ago. 2007.

UNGAR, M.; CLARK, S. E.; KWONG, W.; MAKHNACH, A.; CAMERON, C. A. Studying resilience across cultures. **Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work**, Philadelphia, PA-USA, v.14, n.3/4, p.1-19, out./dez. 2005.

UNGAR, M.; LIEBENBERG, L. **The child and youth resilience measure CYRM** – user manual. International Resilience Project: Dalhousie University, Canada, 2008.

VIOTTO FILHO, I. T. A. **Psicologia Escolar e Psicologia Social-Comunitária: diálogos para a construção de uma perspectiva crítica de atuação do psicólogo na escola.** 2005. 200f. Tese (Doutorado em Educação – Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas III:** problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas II:** Problemas de Psicología General. 2.ed. Madrid: A. Machado Libros, 2001.

ZEQUINAO, M. A. *et al.* Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n.1, p.181-198, mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603138354>. Acesso em: 27 nov. 2018.

Recebido em: 31.07.2017

Aceito em: 23.11.2018

DISCURSOS DOS DOCENTES SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CURRÍCULO DOS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

JÉSSICA DO NASCIMENTO CARNEIRO

Pedagoga, Mestra em Educação pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – <https://orcid.org/0000-0001-5538-4011>

DEISE JULIANA FRANCISCO

Psicóloga, professora Doutora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
<https://Orcid.Org/0000-0003-2130-2588>

RESUMO

O presente artigo insere-se nos resultados de uma pesquisa de Mestrado, em que traz a discussão sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no curso de Pedagogia numa determinada Universidade². Para isso, tem-se uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso e entrevista semiestruturada realizada com quatro docentes do curso de Pedagogia. Nessa perspectiva, o artigo problematizou o discurso dos entrevistados sobre como as TDIC e suas interfaces se articulam à construção do sujeito, a partir de um currículo que engloba os dispositivos tecnológicos para o ensino e aprendizagem. Dessa forma, pode-se destacar como as relações de saber-poder se articulam no currículo, com o apoio das TDIC, que tornam os sujeitos com habilidades e competências para o mercado de trabalho. Assim, o estudo trouxe a discussão da formação dos discentes do curso de Pedagogia, a partir da integração das TDIC no currículo, trazendo como enfoque o contexto da sociedade capitalista, que vislumbra a produtividade, autonomia, criatividade e a flexibilidade, tendo como aporte teórico Michel Foucault. Por fim, para análise dos dados, as falas dos entrevistados foram discutidas nos seguintes eixos: TDIC e currículo: da teoria à prática; TDIC e Currículo: a inserção das tecnologias em sala de aula; TDIC e a construção do sujeito.

Palavras-chave: TDIC. Currículo. Biopoder

TEACHER DISCOURSE ABOUT DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE CURRICULUM OF THE COURSES OF THE PEDAGOGY COURSE

ABSTRACT

This article is part of the results of a master's research, which brings the discussion on digital information and Communication technologies (TDIC) in the pedagogy course at a given university ². For this, we have a qualitative research of case study type and semi-structured interview conducted with four professors of the pedagogy course. From this perspective, the article problematized the discourse of the interviewees about how the tdc and its interfaces are articulated to the construction of the subject, from a curriculum that encompasses the technological devices for teaching and learning. Thus, it can be highlighted how the relations of knowledge-power are articulated in the curriculum, with the support of the tdc, which make the subjects with skills and competencies for the labor market. Thus, the study brought the discussion of the formation of the students of the pedagogy course, from the integration of the tdc in the curriculum, bringing as a focus the context of the capitalist society, which envies productivity, autonomy, creativity and flexibility, With the theoretical contribution of Michel Foucault. Finally, for data analysis, the interviewees ' statements were discussed in the following axes: Tdic and Curriculum: from theory to practice; Tdic and Curriculum: the insertion of technologies in the classroom; Tdic and the construction of the subject.

Keywords: TDIC. Curriculum. Biopower

DISCURSOS DE LOS DOCENTES SOBRE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL CURRÍCULO DE LOS DISCENTES DEL CURSO DE PEDAGOGÍA

RESUMEN

El presente artículo se inserta en los resultados de una investigación de Maestría, en la que trae la discusión sobre las Tecnologías Digitales de la Información y la

Comunicación (TDIC) en el curso de Pedagogía en una determinada Universidad. Para ello, se tiene una investigación cualitativa del tipo estudio de caso y entrevista semiestructurada realizada con cuatro docentes del curso de Pedagogía. En esa perspectiva, el artículo problematizó el discurso de los entrevistados sobre cómo las TDIC y sus interfaces se articulan a la construcción del sujeto, a partir de un currículo que engloba los dispositivos tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje. De esta forma, se puede destacar cómo las relaciones de saber-poder se articulan en el currículo, con el apoyo de las TDIC, que hacen a los sujetos con habilidades y competencias para el mercado de trabajo. Así, el estudio trajo la discusión de la formación de los alumnos del curso de Pedagogía, a partir de la integración de las TDIC en currículo, trayendo como enfoque el contexto de la sociedad capitalista, que vislumbra la productividad, autonomía, creatividad y flexibilidad, teniendo como aporte teórico Michel Foucault. Por último, para el análisis de los datos, las palabras de los entrevistados discutidas en los siguientes ejes: TDIC y currículo: de la teoría a la práctica; TDIC y Currículo: la inserción de las tecnologías en el aula; TDIC y la construcción del sujeto.

Palabras-clave: TDIC. Plan de estudios. Biopoder.

Introdução

Com o desenvolvimento das TDIC, a sociedade passou a vivenciá-las no contexto pessoal, profissional e educacional, de forma que os dispositivos tecnológicos proliferaram em conjunto na vida do sujeito. Hoje, o mercado profissional exige, além de uma qualificação na área, a habilidade no uso das tecnologias digitais, num processo de tornar o trabalho mais produtivo e produzir um sujeito com agilidade e habilidades, considerando que as TDIC transformam o tempo em atemporal e o espaço físico em virtual. Por outro lado, o sujeito também tem uma necessidade de se integrar às TDIC, para entrar em uniformidade com as “famosas redes sociais”, já que, atualmente, estar incluído na sociedade é estar em conectividade com as redes, numa perspectiva de se manter em tempo real.

Um dos espaços de formação de sujeito e de disseminação do conhecimento é o ambiente educacional. Hoje, o processo de ensino está integrando as TDIC nas salas de aula, com o objetivo de realizar mediações no processo de construção do conhecimento, a partir de suas possibilidades e potencialidades para com a formação de seus alunos. Para isso, o currículo, ferramenta de organização, não apenas de conhecimento, mas também de toda uma funcionalidade que integra a escola, que orienta o professor e conduz o aluno, traz vertentes que envolvem relações de poder, subjetividade, cultura e saber. Conforme Silva (2013, p. 15): “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Ou seja, o currículo não é neutro. O currículo atende às necessidades da sociedade, ele é social e cultural. Nele, existem práticas de relações de saber-poder, perpassando pelas ações educativas. Nestas, os anseios e exigências da sociedade são possibilitados a partir de como o currículo está sendo construído, numa perspectiva de que a escola está inteiramente integrada aos processos econômicos e políticos da sociedade.

Em uma proposta de analisar como as TDIC são discutidas por parte dos professores do curso de Pedagogia (a identidade da universidade está omissa para avaliação) na formação dos graduandos do curso, o presente artigo problematiza o discurso dos professores entrevistados do curso, sobre a apropriação das TDIC na formação dos discentes de Pedagogia. Dessa forma, o texto trará uma discussão com base nos documentos legais que apontam o uso das TDIC nas práticas de ensino e na formação dos graduandos do curso de Pedagogia na por parte dos professores, a partir de uma análise sobre o biopoder, tendo o enfoque na subjetivação quanto ao *Homo oeconomicus* na sociedade contemporânea, ambos tratados

por Michel Foucault. Conforme Pelbart (2000) é preciso entender as formas instaladas na contemporaneidade que estão dando novos sentidos à subjetividade.

Movimento metodológico

A pesquisa qualitativa se prende a compreender e analisar os acontecimentos num campo social. De modo exploratório, esse tipo de pesquisa permite ao investigador entender e discutir sobre os aspectos levantados sobre o contexto investigado, pois conforme os autores: “A pesquisa qualitativa, portanto, envolve a aplicação de métodos lógicos, planejados e meticulosos para coleta de dados e uma análise cuidadosa, ponderada e, sobretudo, rigorosa” (POPE; MAYS, 2009, p. 18). Dessa forma, ela nos oferece instrumentos de construção de dados que possibilitam, enquanto investigadores, nos aproximarmos das problemáticas existentes da pesquisa, como também nos possibilita conhecer o contexto que será estudado, suas relações e os participantes envolvidos.

Como embasamento teórico, foram utilizados os deixados do filósofo francês Michel Foucault, o principal teórico dessa pesquisa. A escolha e a pertinência em utilizar suas obras, se deu a partir da discussão sobre os interesses políticos e sociais na formação do sujeito, tendo como ambiente de análise de estudo, o contexto da atualidade, a sociedade neoliberal. A sua discussão sobre as relações de saber-poder delineou a discussão da pesquisa, destacando sobre as relações existentes no fazer sujeito, dentro de um espaço social, que viabiliza a disseminação do conhecimento e formação para o mercado de trabalho, a Universidade.

Para aprofundar a discussão, foram entrevistados quatro docentes do do curso de Pedagogia, que trabalham em suas discipli-

nas, o uso das TDIC e suas interfaces, integralizando o processo de ensino-aprendizagem. No tocante à seleção dos professores se deu a partir da análise das ementas do curso, no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia, em que apresentam como ponto norteador a integração das TDIC nas práticas de ensino. As outras disciplinas tiveram como seleção, uma conversa informal com os alunos da turma de 2016.1 e por indicação dos professores no momento da entrevista.

As entrevistas ocorreram na Universidade de estudo e a forma de registrar o discurso se deu por escolha dos docentes, já que foram dadas as possibilidades de ser uma entrevista escrita ou gravada. Conforme a Resolução 466/12, os dados ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora deste estudo, durante 5 anos.

Com o uso de uma entrevista semiestruturada com treze perguntas, foram trazidas questões sobre o percurso pessoal do entrevistado com o uso das TDIC, as formas como as TDIC eram promovidas na formação dos alunos, as ferramentas trabalhadas em sala de aula e os efeitos com o seu uso. A análise das falas foi estruturada pelos seguintes eixos: a) TDIC e currículo: da teoria à prática, b) TDIC e Currículo: a inserção das tecnologias em sala de aula e b) TDIC e a construção do sujeito.

A construção da subjetividade nas relações saber-poder: a tematização das TDIC

Discutir poder na perspectiva de Foucault consigna em destacar que “Ele estudou o poder não para criar uma teoria de poder, mas para identificar os sujeitos atuando sobre os outros sujeitos” (FERREIRINHA; RAITZ, 2010, p. 370). E complementando com as autoras, Brígido (2013) menciona que nas relações humanas está presente

o poder e segue ao dizer que o sujeito não percebe essa inserção do poder de uma forma nítida. Neto (2010) estabelece, segundo os pressupostos de Michel Foucault, a discussão do termo poder, em que este se caracteriza não apenas como um ponto estratégico de dominação como o Estado, mas sim, está presente em todo campo social: “não sendo, portanto, propriedade, essência ou privilégio de ninguém, de nenhuma classe” (p.25). Para Brígido (2013, p. 60): “Através de seus mecanismos, o poder atua como uma força coagindo, disciplinando e controlando os indivíduos”. E, com isso, promove subjetividades. Foucault (1995, p. 235), destaca:

[...] É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e toma sujeito a.

Foucault (1987) ao tratar as relações de poder traz a questão do corpo que, ao fim dos suplícios, o corpo continua sendo dominado pela força física, mas não com agressões, mas sim, uma dominação que atende à postura do corpo, a sua disciplina, o corpo como objeto de ordem. Dessa forma, pode-se discutir como essa relação de poder se dava sobre o corpo, destacando que as relações se constituíam pela aquisição de ações sobre o sujeito, como um objeto que perpassa por modelos de apropriação, em que cada época, o corpo servia de condições para o firmamento do poder sobre os sujeitos, o corpo sendo assujeitado por cada contexto histórico. Para Mendes (2006, p. 168), “Essa matéria física não é inerte, sem vida, mas sim uma superfície moldável, transformável, remodelável por técnicas disciplinares e de biopolítica”. O autor afirma que o corpo seria uma estrutura para o processo de subjetivação. Para Rose (2001, p.139), tem:

A subjetivação é, assim, o nome que se pode dar aos efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tomar a si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das políticas de outros sobre eles.

Ainda sobre a dominação do sujeito pelo corpo, Foucault (1987) coloca que o corpo é de uma existência biológica, como também política, e nessa condição política que há as relações de poder envolvidas, onde se estrutura o processo de subjetivação. Dessa forma, considera:

Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (FOUCAULT, 1987, s/p).

Ao destacar esse excerto, é pertinente discutir como essa força age sobre o corpo. Para isso, Foucault (1987) aponta que não é apenas pela forma violenta, mas também de uma forma organizada, mas de toda forma, física. Assim, essa relação existente, passa a ser

considerado por Foucault (1987), um saber e um controle sobre o corpo que se é reconhecido como tecnologia política do corpo. Sobre a tecnologia política do corpo: “Além disso, seria impossível localizá-la, quer num tipo definido de instituição, quer num aparelho do Estado. Estes recorrem a ela; utilizam-na, valorizam-na ou impõem algumas de suas maneiras de agir” (FOUCAULT, 1987, s/p). Assim como mencionado, as instituições e o Estado buscam essa tecnologia política do corpo.

Com isso, é preciso analisar com um espaço onde está possibilitando o conhecimento, como a Universidade, promove a construção de subjetividades e de quais ferramentas, corroboram para o processo de *homo oeconomicus*, discutido por Foucault, a partir de um contexto neoliberal traçado pela apropriação de diversas ferramentas tecnológicas. Para tratar essas análises, a discussão fará frente a inserção das TDIC no currículo do curso de Pedagogia.

Construção do sujeito na sociedade neoliberal

Para Foucault, na sociedade neoliberal, o sujeito é um *Homo oeconomicus*, que significa um empresário de si, aquele que o sujeito é seu próprio produtor “[...] sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (FOUCAULT, 2008, p. 311). Loureiro (2013) destaca que, atualmente, para a construção desse sujeito produtivo de si, ele precisa estar apropriado das ferramentas digitais:

Na atualidade, cada vez mais parece que as habilidades requeridas à constituição do *Homo oeconomicus* estão implicadas com a capacidade do sujeito de ter acesso e fazer uso das TD, estar conectado – por meio da internet – e estar disponível para acessar e para ser acessa-

do. Nesse sentido, os programas de disseminação das TD e promoção da ID¹a educação parecem funcionar como formas de investimentos em estratégias que objetivam a condução das condutas para a constituição desses sujeitos, que precisam desenvolver habilidades para ampliar as suas possibilidades de participação nos modos de viver que são próprios deste tempo (LOUREIRO, 2013, p. 15).

Numa postura de desenvolver um sujeito autônomo, interativo, participativo e criativo, as TDIC e sua inserção num ambiente de formação, vêm possibilitando uma quebra de fronteiras e uma inclusão de ferramentas que proporcionam a construção do conhecimento e disseminam informação entre aqueles envolvidos. Na aquisição de uma sociedade em que se presencia uma cultura midiática, o sujeito contemporâneo tem a necessidade de uma formação voltada pela era digital. Segundo Castanheira e Correia (2011), Foucault nos seus últimos estudos, deixou de relacionar os sujeitos com os jogos de verdade de modo coercitivo e passou a integra-los “uma prática de autoformação do sujeito”.

Segundo Loureiro (2013, p. 15), “[...] é fundamental que desenvolvam habilidades como autonomia, intuição, criatividade, capacidade de desenvolver aprendizagem permanente [...]”. Segundo Sibilia (2012, p. 43), “[...] sujeitos equipados pra funcionar com eficiência dentro do projeto histórico do capitalismo industrial”. O sistema capitalista provoca em suas características, uma dominação de exigências para a permanência do sujeito na sociedade, é dentro dele, por meio da individualidade, competência e concorrência, que fatores são impostos ao mercado a fim de ampliar a sua força econômica, e dessa forma, o corpo é um objeto de dominação que é apresentado

¹ Inclusão Digital.

aos esquemas do capitalismo durante sua formação e permanência no campo de trabalho. Conforme Foucault (2008, p.318):

Se inovação existe, isto é, se se encontram coisas novas, se se descobrem novas formas de produtividade, se se fazem invenções de tipo tecnológico, tudo isso nada mais é que a renda de um certo capital, o capital humano, isto é, o conjunto dos investimentos que foram feitos no nível do próprio homem.

Ao destacar a expressão de “capital humano” trabalhado por Foucault, pode-se mencionar como esse termo está ligado a uma rede de relações que operam para a construção do sujeito, numa medida de viabilizá-lo numa esfera mediada por interesses sociais e econômicos, como na sociedade neoliberal. Produzir um sujeito que integre a uma política de crescimento em geral, como também a consolidação do eu enquanto produtor conduz numa esfera de relações associáveis as necessidades do mercado, em que “[...] se valorizam a livre iniciativa, a motivação, o perfil empreendedor e a vocação proativa, como atitudes capazes de mover os mercados e gerar benefícios” (SIBILIA, 2012, p.48). Assim, ao retratar sobre a política de crescimento, Foucault (2008, p. 319), menciona:

[...] uma política de crescimento que será centrada muito precisamente numa das coisas que o Ocidente, justamente, pode modificar com maior facilidade e que vai ser a modificação do nível e da forma do investimento em capital humano. É para esse lado, de fato, que se vê claramente que se orientam as políticas econômicas, mas também as políticas sociais, mas também as políticas culturais, as políticas educacionais, de todos os países desenvolvidos.

Trazer esse investimento para o século XXI se faz pertinente analisar como essas políticas estão presentes e como a formação do

sujeito depende da execução de qualidade delas. O sujeito formado pelo sistema capitalista passa a vivenciar durante a sua formação, um controle de saber operar e como operar de forma autônoma e com produtividade. Com a cultura midiática, esse sistema de operacionalizar com autonomia e produtividade ganhou força com o advento das interfaces tecnológicas na construção do sujeito.

A inclusão das TDIC vem contribuindo para o processo de formação do sujeito, no ambiente educacional. Fazer uso dos diferentes *softwares*, programas, aplicativos tecnológicos trouxe aos alunos uma nova forma de se apropriar do mundo, numa preparação para o âmbito profissional, de forma que “são proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc.” (GADELHA, 2009, p.156).

Nessa medida, a partir das palavras de Gadelha (2009), volta-se ao conceito do termo de Foucault ao discutir o sentido de *Homo oeconomicus*, em que o sujeito passa a ser “um empresário de si mesmo” (FOUCAULT, 2008, p. 311). Conforme Furtado e Szapiro (2015), com a modernidade, o homem passou a fazer suas escolhas, com autonomia, como mencionam: “o homem se tornou capaz de governar a si mesmo” (p. 169).

Diante de um cenário social marcado pelas transformações, em que os sujeitos precisam estar inseridos nas mudanças que são consolidadas pelos avanços tecnológicos, o campo da Educação passou a construir um espaço onde o conhecimento está alicerçado pelos modelos de ensino que diferem dos tradicionais. Silva (2008, p. 360), discorre:

No trajeto da globalização do capitalismo, a modernização das sociedades ancorada nos processos de tecnologia e informatização faz com que se reorganizem os sistemas de ensino, redefinindo o que se aprende e para

que se aprende, pautando-se cada vez mais nas exigências atuais, mundiais, afinadas com a técnica e com o trabalho modificado.

Dessa forma, como se pode analisar diante do mencionado, a preparação para a formação dos alunos, passou a ser viabilizado por uma via de consonância do que vem sendo proposto pela sociedade marcada pela tecnologia. Tendo em vista os percalços para essa proposta, em que “O uso de TDICs em sala de aula, principalmente em escolas públicas com poucos recursos tecnológicos e de apoio profissional é um dos desafios a ser vencido no Brasil“ (FONSECA; BARRÉRE, 2013, s/p). Pois, apesar de muitas escolas não incluírem as TDIC no processo de ensino, seja por motivo cultural, ou seja, por condições políticas que não investem em máquinas e não comportam o acesso à Internet, a vivência de uma época coberta por informações em tempo real, em que as TDIC passaram a conquistar espaços nos currículos das escolas, em que possibilitam um esquema de resultados para com os sujeitos em processo de aprendizagem, oportunizando-os para uma cultura do saber fazer, em que novas habilidades são exigidas, numa sociedade organizada por interesses, vigentes de uma época configurada pela pós-modernidade.

Currículo

No campo da Educação, tem-se debatido diferentes questões acerca do processo de ensino e aprendizagem, bem como sua relação com a formação de professores e de que como isso reflete em sala de aula. Hoje, a sociedade tem como exigência, a prática de um sistema que integra as características de uma sociedade contemporânea, onde a inovação e a produtividade caminham para um viés de crescimento econômico. Para Pereira et. al. (2013, p. 218): “São

marcas de um tempo que provocam nexos às novas e aceleradas formas de produção, sistematização e disseminação de conhecimento”.

No processo de formação, há pontos centrais para que se efetive uma educação de qualidade, que seja embasada em uma organização de propostas que proporcionem uma aprendizagem voltada para a participação ativa, reflexiva e crítica do aluno. Conforme Oliveira (2008), a escola é um espaço que pode possibilitar a construção de uma sociedade mais integrada aos preceitos de uma sociedade cidadã:

A escola, por meio do currículo, é uma das instituições capazes de contribuir para que a realidade do mundo contemporâneo seja refletida e conscientizada pelos alunos, aproximando-se da sociedade, sobretudo da comunidade onde está inserida. Precisa, portanto, de um currículo que verdadeiramente colabore para a consecução do ideal educativo como paidéia, uma formação que construa o homem como homem e como cidadão (OLIVEIRA, p.546).

Para isso, é preciso analisar como o currículo está presente nas vivências educacionais e em conjunto à formação do aluno, entendendo que relações de poder fracionam o que ensinar e como ensinar. Conforme Popkewitz (2011, p. 185), “O currículo, pois, pode ser visto como uma invenção da Modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo”. Para dialogar essas vertentes no contexto educacional – espaço com diferentes culturas -, é preciso destacar e analisar o papel da escola e de todos os sujeitos envolvidos nesses desafios. Viabilizar um conjunto de ações a serem trabalhadas no espaço formal de educação requer um trabalho integrado pela via de um planejamento centrado em possibilitar ao aluno conhecer e ressignificar o que é proposto. Para Cunha (2011, p. 579):

Discutir currículo significa discutir a própria educação formal, pois diante de qualquer aspecto que se queira abordar na área, seja a política curricular, a prática pedagógica, as representações sobre diversos elementos, as questões das diversidades, a organização escolar, dentre outros, não há como negar a eminência de um campo de estudos que se dedica a compreender os movimentos de construção da escolarização e seus significados.

No contexto de uma formação centrada na reflexão e na participação ativa do aluno, o currículo demanda desenvolver ações que dialoguem com relações sociais da sociedade. Conforme Oliveira (2008), o currículo deve ser construído com base no contexto social, cultural e histórico, e principalmente, para que possa atender as necessidades da sociedade. Para Malta (2013), o currículo perpassa por “uma área impregnada de valores, ideologias, forças, interesses e necessidades e exige, para uma definição mais exata, a explicitação de um quadro de referência filosófica, histórica, política”. Ou seja, dentro da organização curricular, diferentes valores são colocados, empregados de forma que eleva a marca da dualidade de um espaço, no qual são condicionados a corresponder um jogo de relações, para com um público de interesse.

Na atualidade, em que há uma crescente ordem de um mercado cada vez mais competitivo e produtivo, a escola, espaço que promove o conhecimento, passou a integrar as necessidades da sociedade neoliberal para com a formação dos sujeitos. Hoje, pode-se atentar como o ensino passou a integrar aos moldes e a padronizar o ensino em cada vez mais quantificado. Nessa medida, pode-se entender como o currículo está sendo proposto ao aluno e de que forma essa construção está partilhando na formação do aluno. Para Oliveira (2016, p. 392): “O currículo é influenciado e construído pelos discurs-

dos segmentos da sociedade que consideram os conhecimentos que são incluídos no currículo e aqueles que são excluídos”. E desta forma, pode-se entender como a estruturação do currículo produz um modelo de sujeito a serviço da sociedade, de modo que consolida a massificação do poder econômico, e assim, vislumbra o papel da escola frente a essas relações de poder que produz subjetividades, em todo momento. Segundo Pacheco (2009, p. 386):

Analisando-se os efeitos da globalização na educação, observa-se que a escola, sutil e progressivamente, age segundo certas regras de mercado e impulsiona a ideia de que somente a competitividade dos resultados, balizados por um núcleo central de saberes pragmáticos, pode solucionar os problemas da economia.

A escola ao mesmo tempo em que forma um sujeito apto à obediência de regras, colocando-o à prova com a aplicação de avaliações e classificações, como um ensaio da vivência pós-formação escolar, adaptando-o a uma sociedade capitalista competitiva e produtiva, também investe na formação de um sujeito que atenda às necessidades do mercado, formando um indivíduo com habilidades e competências e que possa oferecer à sociedade, “máquinas” autônomas, ativas e criativas.

Discurso dos professores

Para compreender como as TDIC estão inseridas por parte dos docentes entrevistados, os dados coletados foram destrinchados em dois eixos que possibilitaram relacionar com os conceitos discutidos neste artigo, trazendo assim, a discussão por parte de promoção de subjetividades e as relações de saber-poder.

TDIC e currículo: da teoria à prática

O currículo não emite neutralidade, ele é o processo que fundamenta as categorias da metodologia de ensino, de modo que perpassa por uma rede de instâncias da instituição educacional. Conforme Neves (2014, p. 2): “O currículo é o núcleo do processo pedagógico. Orienta o projeto pedagógico, o planejamento docente, a prática pedagógica, a metodologia, a avaliação, as relações e também as políticas públicas”.

Assim, ao perceber, o currículo não atende apenas a estruturação dos conteúdos das disciplinas, mas sim aos elementos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, no qual o professor coloca em evidência a sua organização de ensino. Para o entrevistado 1: “Currículo é vida. Currículo é tudo que temos que considerar, que organiza a vida acadêmica do professor, do aluno. São as ações que permeiam a prática pedagógica do professor e sua relação com os alunos”.

Como mencionado pelo entrevistado 1, o currículo é a organização do processo de ensino-aprendizagem, de tal forma que perpassa pelas ações do professor e do aluno. Para o entrevistado 2, o currículo também perpassa por uma rede de mecanismos que compreendem o processo de ensino-aprendizagem, como também na aquisição de preparação para os futuros docentes que estão em formação. Com isso, ele aponta: “Então, o currículo é na minha visão, num é, ele é compreendido como um conjunto de disciplinas, de saberes, de metodologias e fazeres, pra fazer com que esse sujeito compreenda como é possível lecionar. Então, desde o planejamento, da avaliação, né, tudo isso se constrói essa forma curricular” (ENTREVISTADO,2). Mas, por outro lado, pode-se também trazer a definição de currículo que transcende a uma organização de con-

teúdos e uma relação entre professor e aluno. Conforme Veiga-Neto (2004, p. 157 e 158):

Na medida em que hoje estão acontecendo profundas e rápidas modificações espaço-temporais, é importante conhecer não apenas quais são os novos papéis reservados ao currículo, mas também quais as implicações políticas que terá o alargamento de seu conceito para os âmbitos sociais e culturais que transcendem a escola.

Pois o currículo é um campo que atende muito além da estruturação de conteúdos, ele atende cada contexto histórico e o que as exigências dessa sociedade preconiza. Para Silva (2013, p.15), as teorias do currículo passam pelas seguintes indagações:

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas?

Assim como mencionado, a estruturação do currículo perpassa por questionamentos a partir de jogos de interesses. Com isso, dentro desses jogos de interesses, têm-se as relações de poder que implicam através de discursos, de forma direta, na formação dos sujeitos. Para o entrevistado 4, a significação de currículo transpassa um instrumento de organização de formação e possibilita também a emissão de direcionamento do contexto social, onde: “Currículo na verdade é como se organiza esses conteúdos para que momento e pra formar que sujeito, né?! Por que que eu tô dando este tipo de

conteúdo? Sistematizado dessa forma? Pra essa época? E pra essa sociedade?” (ENTREVISTADO 4).

Nessa condição, é compreender o que está sendo considerado válido para adentrar ao modelo de sociedade atual. De tal modo que é considerável analisar como o processo de formação do currículo está sendo evidenciado para com os sujeitos em formação. Conforme Silva (2013), há um processo dotado de uma seleção do que irá constituir o conhecimento e os saberes presentes no currículo, incluindo perguntas, tais como: “Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? [...] Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação?” (SILVA, 2013, p. 15). O entrevistado 4 cita algumas destas preocupações.

Na contemporaneidade, o sistema está prevalecendo à conduta de sujeitos ativos, flexíveis e ao mesmo tempo, competitivos. E, é neste momento, que a construção do currículo dá espaços para as exigências da sociedade, onde os interesses econômicos estão envolvidos. Foucault (1987, 1999 e 2008), trouxe em suas considerações, os modelos de cada época para situar como o corpo era vislumbrado: no poder soberano, o corpo atendia as punições físicas; no poder disciplinar, o corpo era disciplinado e a docilidade era transformada em utilidade; e, por fim, no marco presente, tem-se o biopoder, no qual novas formas de relações de poder são conectadas e novas respostas dos sujeitos são dadas, ou seja, a promoção de subjetividades, de tal modo que atendem aos requisitos e satisfações do sistema marcado por instrumentos de apoio.

TDIC e currículo: a inserção das tecnologias em sala de aula

O currículo não emite neutralidade, ele é o processo que fundamenta as categorias da metodologia de ensino, de modo que

perpassa por uma rede de instâncias da instituição educacional. Para o entrevistado 1: “Currículo é vida. Currículo é tudo que temos que considerar, que organiza a vida acadêmica do professor, do aluno. São as ações que permeiam a prática pedagógica do professor e sua relação com os alunos”. Como mencionado pelo entrevistado 1, o currículo é a organização do processo de ensino-aprendizagem, de tal forma que perpassa pelas ações do professor e do aluno.

Para o entrevistado 2, o currículo também perpassa por uma rede de mecanismos que compreendem o processo de ensino-aprendizagem, como também na aquisição de preparação para os futuros docentes que estão em formação. Com isso, ele aponta: “Então, o currículo é na minha visão, num é, ele é compreendido como um conjunto de disciplinas, de saberes, de metodologias e fazeres, pra fazer com que esse sujeito compreenda como é possível lecionar. Então, desde o planejamento, da avaliação, né, tudo isso se constrói essa forma curricular” (ENTREVISTADO, 2). Mas, por outro lado, pode-se também trazer a definição de currículo que transcende a uma organização de conteúdos e uma relação entre professor e aluno. Conforme Veiga-Neto (2004, p. 157 e 158):

Na medida em que hoje estão acontecendo profundas e rápidas modificações espaço-temporais, é importante conhecer não apenas quais são os novos papéis reservados ao currículo, mas também quais as implicações políticas que terá o alargamento de seu conceito para os âmbitos sociais e culturais que transcendem a escola.

Pois o currículo é um campo que atende muito além da estruturação de conteúdos, ele atende cada contexto histórico e o que as exigências dessa sociedade preconiza. Para Silva (2013, p.15), as teorias do currículo passam pelas seguintes indagações:

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas?

Assim como mencionado, a estruturação do currículo perpassa por questionamentos a partir de jogos de interesses. Com isso, dentro desses jogos de interesses, têm-se as relações de poder que implicam através de discursos, de forma direta, na formação dos sujeitos. Para o entrevistado 4, a significação de currículo transpassa um instrumento de organização de formação e possibilita também a emissão de direcionamento do contexto social, onde: “Currículo na verdade é como se organiza esses conteúdos para que momento e pra formar que sujeito, né?! Por que que eu tô dando este tipo de conteúdo? Sistematizado dessa forma? Pra essa época? E pra essa sociedade?” (ENTREVISTADO 4).

Na contemporaneidade, o sistema está prevalecendo à conduta de sujeitos ativos, flexíveis e ao mesmo tempo, competitivos. E, é neste momento, que a construção do currículo da espaços para as exigências da sociedade, onde os interesses econômicos estão envolvidos. Foucault (1987, 1999 e 2008), trouxe em suas considerações, os modelos de cada época para situar como o corpo era vislumbrado: no poder soberano, o corpo atendia as punições físicas; no poder disciplinar, o corpo era disciplinado e a docilidade era transformada em utilidade; e, por fim, no marco presente, tem-se o biopoder, no qual novas formas de relações de poder são conectadas e novas respostas dos sujeitos são dadas, ou seja, a promoção de subjetividades, de tal modo que atendem aos requisitos e satisfações do sistema

marcado por instrumentos de apoio. Conforme Silva (2013, p. 16): “Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder”.

TDIC e a construção do sujeito

Tendo o ambiente educacional como construção do conhecimento e onde as TDIC são inseridas, é pertinente perceber como uma aprendizagem com as TDIC favorecem potencialidades na formação dos sujeitos, a partir da visão dos docentes que ministram suas aulas com a mediação dessas tecnologias. Para o entrevistado 1, as TDIC possibilitam a formação de um sujeito diferente daqueles que não usam, destacando como principal mudança, a forma da escrita:

Sou até suspeito em dizer. É muito diferente os alunos que utilizam dos alunos que não utilizam. É muito mais fácil para eles, seja na forma de aprender, na escrita e na interpretação e na facilidade de retornar a comunicação que é mais ágil. A relação com o professor e a gente começa a observar que eles começam a tomar cuidado com a escrita, eles pensam antes de colocar. Em todas as disciplinas, utilizo as tecnologias (ENTREVISTADO 1).

Como pode perceber, o entrevistado 1 elenca a forma de aprender, a escrita, a interpretação e a versatilidade na comunicação a partir de um trabalho com o uso das TDIC, em sua disciplina. Não é só visto na fala desse entrevistado, como também pela própria discussão das habilidades e competências que as TDIC possam contribuir na perspectiva de trazer o sujeito pra um contexto que viabiliza um sujeito que se adapta as mudanças, um sujeito versátil, ágil, flexível e criativo.

Foucault (2008) revive o conceito de *Homo oeconomicus* numa perspectiva neoliberal, onde que se marca por um sujeito que se auto produz, que é seu próprio empresário. Dessa forma, numa percep-

ção de sujeito que está inserido na sociedade contemporânea, num mercado capitalista, em que as relações de poder são instauradas pela configuração de artefatos tecnológicos que promovem subjetividades, destacando um ambiente que possibilita capacitações para sujeitos atender a demanda da atualidade.

Cada vez mais, com as exigências do mercado, o sujeito está perpassando por uma necessidade de se autoqualificar e, principalmente, se apropriar das inovações que estão marcando essa época. Foucault (2008) menciona o sentido de competência como uma máquina que está firmada no sujeito, tendo como significação o sentido de que esta máquina se dará como produção. De acordo com o entrevistado 1, a formação do sujeito passa a destacar pelo fato de:

[...] por demonstrar habilidades e competências técnicas e pedagógicas em utilizar as tecnologias e na resolução de problemas. Quando ele mostra que é mais ágil na busca de resolução. Mais criativo, ele consegue se relacionar melhor com os seus pares. É a questão de demonstrar mais conhecimento, ele passa a ser uma pessoa informada e atualizada.

E, dessa forma como mencionada, pode-se fazer relação com o conceito de competência trabalhado por Foucault (2008), ao trazer como objeto pertencente ao sujeito, algo acoplado a sua existência, enquanto corpo. E segundo, Foucault (2008), é por essa qualificação e o que o sujeito tem a oferecer por essa competência é que o valor de seu trabalho se dará, por isso que ele traz o conceito de “fluxo de renda”. Ou seja, “[...] vai começar sendo salários relativamente baixos no momento em que a máquina começa a ser utilizada, depois vai aumentar, depois Vai diminuir com a obsolescência da própria máquina ou o envelhecimento do trabalhador na medida em que ele é uma máquina” (FOUCAULT, 2008, p.309).

Nessa linha de pensamento, é pertinente analisar como o sujeito é um objeto de poder das relações econômicas, a partir do momento que se pode destacar que o valor do seu trabalho depende de sua produção, e conseqüentemente, de sua qualificação e/ou competência. E isso, hoje, está sendo atrelado à rede de possibilidades que as TDIC podem proporcionar ao sujeito e a que tipo de qualificação pode ser potencializado, a partir do momento que o espaço e o tempo não são equivalentes aos da Idade Média e nem da Sociedade Moderna, onde novos corpos estão sendo assujeitados.

Conforme Santos e Klaus (2013, p. 73): “No neoliberalismo, o *Homo oeconomicus* não é um sócio de intercâmbio. É um empresário de si mesmo”. Ou seja, ele tem autonomia para estar diante das inovações e estar conectado para caminhar junto. Para o entrevistado 2, o sujeito diante das tecnologias, pode vislumbrar meios para atender as dificuldades:

Antigamente, era datilografia, até depois da datilografia, eram os cursos de informática, hoje nem precisa de curso de informática, o sujeito ele tem autonomia, aquilo que a gente tava dizendo, ele criou essa habilidade para aprender as coisas, e se tem dificuldade, em montar um arquivo, ele vai lá na internet e pesquisa. Existem tutoriais pra isso, então, quando se tem uma formação que resulta pra o sujeito possibilidades de ter um bom êxito para o mercado de trabalho, eu acho que é envolvente, ela traz potencial pra isso (ENTREVISTADO 2).

Ou seja, como pode ser visto, as TDIC e suas interfaces favorecem nas condições para o sujeito se adaptar aos novos moldes contemporâneos. Pois, para o entrevistado 2, “E a gente percebe hoje, que os horários de trabalho eles são flexíveis, então, não precisa necessariamente eu estar fisicamente no meu trabalho, eu posso resolver alguma coisa, distante do meu trabalho”. É por essa flexibilidade que se constroem e se firmam as estratégias da formação por via

tecnológica, em que o sujeito se torna ativo. Mesmo sem trazer um afirmação, o entrevistado 3 coloca a seguinte consideração ao ser indagado sobre a diferença de um sujeito formado pelas TDIC e outro não : “Eu acho que sim, teria que ter um estudo pra ver isso, mas eu acredito que as habilidades que as tecnologias dão, torna esse aluno muito mais ágil, muito mais dinâmico, a gente precisa ter estudos pra ver isso”.

Como foi colocado, o entrevistado 3 não traz de forma convicta, dizendo que precisaria de estudos para comprovação, mas pode-se vislumbrar que em sua fala, há habilidades que podem ser compreendidas, como também foi perceptível durante a análise do discurso de outros participantes da pesquisa. Podemos pensar, neste sentido, que as estratégias de ensino e aprendizagem com o uso das TDIC, abrangendo um leque de interfaces que constroem condições para o desenvolvimento de potencialidades pessoais são técnicas de promoção de subjetividades, com a produção de um aluno criativo, ativo e/ou autor. Ou seja, compreender que o sujeito está imerso num complexo de mudanças e transformações, tais mudanças e transformações são guiadas pelas constantes inovações tecnológicas.

Conclusão

Hoje, a sociedade exige habilidades e competências, e para isso, o corpo precisa de formação para atender aos requisitos buscados. Com isso, os olhos se buscam por espaços que constroem o conhecimento, onde perpassa o processo de ensino e aprendizagem, em que têm instrumentos que formalizem o controle, a disciplina, e o saber. O ambiente educacional perpassa um viés de construção do conhecimento, e principalmente, do sujeito. Nele, está posto uma rede de estratégias para o seu funcionamento. Dentro desta pesqui-

sa, foi apropriada a análise dos discursos dos docentes entrevistados, para problematizar o processo de construção de seus currículos. Para tanto, foram evidenciadas algumas ações que são realizadas e que surtam efeitos para colaborar com a formação de seus discentes.

Dentre essas ações, foi analisado um currículo que traz as TDIC como ferramentas de estratégias de ensino para auxiliar nas produções dos sujeitos, como também para promover experiências de ensino com uso das TDIC e suas interfaces, de modo que colaboram para a exemplificação de metodologias que podem ser utilizadas a partir do momento que esse discente passa a ser um sujeito do mercado de trabalho. Num mesmo segmento, tem-se também a formação desse sujeito diante da possibilidade de adquirir mecanismos que o consolida como um sujeito apto para atender as exigências do mercado do trabalho. Assim, com diversas exigências que são buscadas, a partir de cada inovação, o sujeito precisa estar condicionado a atender, já que a sociedade se caracteriza pela competitividade.

Ao trazer o viés de considerações sobre as relações de poder e seu envolvimento com os passados contextos históricos, a pesquisadora, trouxe o enfoque da pesquisa. Assim, para entender como as TDIC estão relacionadas nas promoções de subjetividades, a partir da estruturação curricular que se apropriam destes dispositivos tecnológicos, foi necessário entender, sob a ótica de Michel Foucault, o biopoder. Com isso, foi trabalhada a perspectiva de um sujeito dito autônomo. Dito pelo fato de que novas formas de poder foram instauradas, e dessa forma, em que provocam novos assujeitamentos, novas subjetividades. Entendendo que não se dá pelo envolvimento de forças físicas como no poder soberano, mas por uma guia de formação que de forma tendenciosa, provocam resultados.

Referências

BRÍGIDO, Edimar Inocêncio. Michel Foucault: Uma Análise do Poder. **Rev. Direito Econ. e socioambiental**, v. 4, n. 1, p. 56-75, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/direitoeconomico-12702.pdf>>. Acesso em: 05 nov 2016.

CASTANHEIRA, Marcela Alves de Araújo França; CORREIA, Adriano. A constituição do sujeito em Michel Foucault: práticas de sujeição e práticas de subjetivação. **63º Reunião Anual da SBPC**, 2011. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/63ra/conpeex/mestrado/trabalhos-mestrado/mestrado-marcela-alves.pdf>. Acesso em: 15 fev 2017.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. O currículo e o seu planejamento: concepções e práticas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 3, n. 2, set./mar. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/9667>>. Acesso em: 05 out 2016.

FERREIRINHA, Isabela Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública**, v. 44, n. 2, p. 367-383, mar./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v44n2/08.pdf>>. Acesso em: 10 nov 2016.

FONSECA, Elias Antonio Almeida da; BERRÉRE, Eduardo. Possibilidades e desafios na utilização e seleção de tdc para o ensino de matemática em escolas públicas. **VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática, 2013**. Disponível em: <http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/1343/568>. Acesso em: 02 mar 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert L. **Michel Foucault: uma trajetória Filosófica**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/danypereira509/dreyfus-rabinow-michel-foucault-uma-trajetria-filosfica-para-alm-do-estruturalismo-e-da-hermenutica>>. Acesso em: 14 maio 2017.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975- 1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FURTADO, Mariama Augusto; SZAPIRO, Ana Maria. Novos dispositivos de subjetivação: o mal estar na cultura contemporânea. **Revista Polis e Psique**, v. 6, n. 2, p. 166-185, 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/55222/pdf>>. Acesso em: 09 nov 2016.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LOUREIRO, Carine Bueira. **Disseminação das tecnologias digitais e promoção da inclusão digital na educação pública**: estratégias da governamentalidade eletrônica. São Leopoldo: UNISINOS, 2013, 210f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

MENDES, Cláudio Lúcio. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 39, p. 167-181, abr. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/17993>>. Acesso em: 20 maio 2017.

NETO, Leon Farhi. **Biopolíticas**: as formulações de Foucault. Florianópolis: Cidade Futura, 2010.

NEVES, Claudia Vidaletti Matos. As relações de poder presentes no currículo escolar dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Itajaí (SC). **X ANPED Sul**, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/8380.pdf>. Acesso em: 02 nov 2016.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro. Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault. **Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 2, p. 390-405, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/viewFile/6544/3965>>. Acesso em: 14 maio 2017.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. CURRÍCULO: um instrumento educacional, social e cultural. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 24, p. 535-548, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2039&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 03 nov 2016.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, nº 137, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>>. Acesso em: 17 nov 2016.

PELBART, Peter Pal. **Vertigem por um fio**: políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras, 2000.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa et. al. Educação e escola no século XXI: tensões e desafios. **Espaço do Currículo**, v.6, n.2, p.218-222, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/17159/9759>. Acesso em: 16 fev 2017.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. Métodos qualitativos na pesquisa em saúde. In: POPE, Catherine; MAYS, Nicholas (Orgs.).

Pesquisa qualitativa na atenção à saúde; tradução de Ananyr Porto Fajardo- 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

POPKEWITZ, Thomaz S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SANTOS, Iolanda Montano dos; KLAUS, Viviane. A Inclusão e o sujeito empresário de si. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Lenildes Ribeiro. UNESCO: Os quatro pilares da “educação pós-moderna. **Revista Inter Ação**, v. 33, n. 2, p. 359-378, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/5272/4689>>. Acesso em: 20 set 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, cultura e sociedade. **Educação UNISINOS**, v. 5, n. 9, p. 157- 171, jul./dez. 2004. Disponível em:<<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6496>>Acesso em: 10 jun 2017.

Recebido: 08/12/2018

Aceito: 05/02/2019

RELAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADES NAS LETRAS DE MÚSICA: O QUE NOS DIZEM OS/AS DISCENTES?

JOSEVAL DOS REIS MIRANDA

Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Departamento de Metodologia da Educação e Professor do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFPB, na unidade Mamanguape, Campus IV- Litoral Norte.
<http://Orcid.Org/0000-0002-0713-0110>

ALYSSON COSTA FEIJÓ DA SILVA

Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba – PROFLETRAS. Graduado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Língua, Língua e Literatura pela CINTEP/PB. Professor nas escolas públicas Colégio Municipal Waldecyr Cavalcanti de Araújo Pereira (Pedras de Fogo-PB) e Colégio Municipal Prof. Nivaldo Xavier de Araújo (Itambé-PE) – <http://Orcid.Org/0000-0002-9136-1295>

Ele é quem quer
Ele é o homem
Eu sou apenas uma mulher
(VELLOSO, 1972)

É inegável que há muitas diferenças nos comportamentos de meninos e meninas. Reconhecê-las e trabalhar para não transformá-las em desvantagens é papel de todo educador. (BRASIL, 1998b, p. 322)

RESUMO

O objetivo do presente artigo é analisar como as músicas ouvidas pelos/as alunos/as dos Anos Finais do Ensino Fundamental influenciam sua compreensão sobre as relações de gênero e sexualidades. As referências teóricas se constituíram a partir de três eixos: Relação de gênero e sexualidades, fundamentados nos estudos de Louro (1997; 2007), Carvalho e Rabay (2015), Bourdieu (2012); Os gêneros discursivos/textuais fundamentados em Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2012), Cavalcante (2016); e Letra de música, fundamentado com Tatit (1997; 2002; 2004), Silva; Borges (2014). Os três eixos também receberam contribuição

de documentos oficiais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – língua portuguesa e apresentação dos temas transversais (1998a; 1998b). A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa, baseada em pesquisa participante, fazendo uso de instrumentos de geração de dados como: observação participante, roda de conversa e questionário. A análise dos dados gerados ocorreu por meio da Análise do Discurso de acordo com os estudos de Maingueneau. Foram participantes da pesquisa dezessete estudantes de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental: nove estudantes do sexo feminino, sete do masculino e um estudante que designou-se “neutro”. Os participantes estavam regularmente matriculados/as em uma escola pública municipal da cidade de Pedras de Fogo – PB. O resultado da análise de dados revelou que o processo educacional e cultural baseado nos princípios androcêntricos se mostrou muito forte nas concepções sobre sexualidades, sobretudo no que se refere às relações de gênero e nos alunos e alunas da turma participante.

Palavras-chave: Relação de gênero e sexualidades. Língua Portuguesa. Gênero textual; Letra de música.

GENDER RELATIONS AND SEXUALITIES IN MUSIC LIRICS: WHAT DO MALE AND FEMALE STUDENTS HAVE TO SAY ABOUT IT?

ABSTRACT

The aim of the present article is to analyze how music heard by male and female students enrolled in the Final Years of Elementary School influence their understanding about gender relations and sexualities. The theoretical references lie on three axes: Gender relations and sexualities, which is substantiated by Louro (1997; 2007), Carvalho and Rabay (2015), Bourdieu (2012); Discursive/textual genres, which are substantiated by Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Koch and Elias (2012), Cavalcante (2016); Music lyrics, which are substantiated by Tatit (1997; 2002; 2004), Silva; Borges (2014). These three axes are also fed by official documents such as: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Law Guidelines and Bases of National Education) n. 9394/96, guidelines of *Parâmetros*

Curriculares Nacionais– PCN (National Curricular Parameters) – Portuguese language and presentation of cross-sectional topics (1998a; 1998b). The research followed the qualitative approach based on participatory activities; data generation instruments were used in the study, namely: participatory observation, conversation rounds and questionnaires. Data analysis was performed through the Discourse Analysis according to Maingueneau’s studies. Seventeen (17) students enrolled in the 8th year of the elementary school: 9 females, seven males and one student who designated itself as “neutral”. All participants were enrolled in a public school of Pedras de Fogo County, Paraíba State. Data analysis results have shown that the education and cultural processes based on androcentric principles seem to be stronger in concepts about sexualities, mainly when it comes to gender relations, to male and female students participating in the study.

Keywords: Gender relations and sexualities. Portuguese Language. Textual genre. lyrics.

RELACIÓN DE GÉNERO Y SEXUALIDADES EN LAS LETRAS DE LAS CANCIONES; LO QUE NOS DICEN LOS/LAS ESTUDIANTES

RESUMEN

En este artículo tenemos como objetivo analizar como las canciones escuchadas por los/las alumnos/as de los Años Finales de la Educación Fundamental influyen en su comprensión sobre las relaciones de género y sexualidades. Las referencias teóricas se constituyeron a partir de tres hechos: Relación de género y sexualidades, fundamentada en los estudios de Louro (1997;2007);Carvalho e Rabay (2015), Bourdieu (2012); Los géneros discursivos/textuales fundamentados con Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Koch y Elias (2012), Cavalcante (2016); y Letra de canciones fundamentado con Tatit (1997; 2002; 2004), Silva; Borges (2014), los tres hechos también recibieron contribuciones de documentos oficiales como: la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional n° 9394/96, las orientaciones de los Parámetros Curriculares Nacionales – PCN – lengua portuguesa y presentación de los temas transversales (1998a; 1998b). En el aspecto metodológico la investigación fue estructurada de acuerdo a un abordaje cualitativo, por medio de la pesquisa

participante, haciendo uso de instrumentos de generación de datos como: la observación participante, la rueda de conversación y el cuestionario. El examen de los datos generados se realizó por medio del Análisis del Discurso de acuerdo con los estudios de Maingueneau. Fueron participantes de la pesquisa diecisiete estudiantes del aula de 8º año de la Educación Fundamental: nueve estudiantes del sexo femenino, siete del masculino y una estudiante que afirma ser “neutro”, regularmente matriculados/as en una escuela pública municipal de la ciudad de Pedras de Fogo-PB. El resultado del análisis de los datos reveló que el proceso educativo y cultural, basado en los principios androcéntricos se evidencio notablemente en las concepciones sobre sexualidades; principalmente, en lo concerniente a las relaciones de género, en los alumnos y alumnas del salón participante.

Palabras clave: Relación de género y sexualidades. Lengua Portuguesa. Género textual. Letra de canciones.

Primeiras palavras

Este trabalho surgiu de nossas inquietações acerca das questões de gênero e sexualidade no contexto de sala de aula. Desse modo, a partir da vivência de um dos autores como professor de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental e de um deles como orientador no Programa de Mestrado Profissional em Letras, buscamos analisar como as músicas ouvidas por alunos e alunas dos Anos Finais do Ensino Fundamental influenciam suas relações de gênero e sexualidades.

A atuação profissional nas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental possibilitou a percepção de que uma parte considerável dos/as alunos/as não compreendia o texto lido de forma satisfatória; havia a sensação de estar-se formando analfabetos/as funcionais, de acordo com o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional-INAF¹. Compreendemos também que as atividades relacionadas à interpre-

¹ Sobre o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional-INAF e os seus relatórios ver mais em <https://ipm.org.br/inaf>

tação de texto, embora sejam parte da constituição dos livros didáticos de Língua Portuguesa, muitas vezes são tratadas com pouco interesse por parte dos/as colegas professores/as, principalmente por aqueles/as que não tiveram formação específica em Letras, talvez por preferirem atividades gramaticais; ou mesmo por aqueles/as que não exploram outros pontos de vista em relação ao texto e que limitam-se à leitura e ao entendimento superficial por parte dos/as alunos/as – É mais fácil! E, conseqüentemente, menos trabalhoso.

Portanto, ao observar o trabalho em sala de aula, percebemos que alguns dos/as alunos/as dão-se por satisfeitos/as ao atingirem o nível mais elementar da leitura, a saber: a extração de significado da superfície do texto. Dentre as alegações apresentadas quando deparam-se com questões que vão além da mera decodificação, ouvimos: *“O texto é muito grande, professor!”*, *“Eu já respondi à pergunta número 1. Pergunte a outro!”*, *“Eu não gostei desse texto.”*, e, as que mais doeram em nossos(as) ouvidos foram: *“Eu não entendi o texto, professor!”*, *“Eu já sei ler!”*.

Mesmo que a escola tenha desenvolvido no/a aluno/a as habilidades necessárias para a leitura – ainda que para uma leitura superficial – alguns/mas podem até dizer ela cumpriu o papel de ensinar a ler foi cumprido. Apesar de limitar-se à mera decodificação, a leitura superficial também é importante, pois deve ser a primeira etapa para uma leitura mais aguçada capaz de possibilitar a compreensão do real sentido das palavras, dos textos e ideias, – assim, o aluno poderá, ou não, concordar com o que lê. Ou seja, a leitura não é mais vista exclusivamente como mera decodificação, mas como um processo atrelado a práticas sociais.

A partir da perspectiva cognitivista de leitura Solé (1998, p. 22) diz que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”. Contudo, essa interação entre leitor e texto ficará seriamente

comprometida se o leitor (no caso, o/a aluno/a) não conseguir compreender o texto lido. Pensando de forma semelhante, Leffa (1996, p. 11) afirma que “quando o leitor diz ‘li, mas não entendi’, ele [...] olhou, mas não viu. Houve a tentativa de leitura, mas não houve a leitura”; seja durante a leitura de um texto escrito ou oral ou de letras das músicas cantadas e ouvidas por alunos e alunas.

Quando referimo-nos às letras das músicas que esses/as jovens ouvem e reproduzem em seus dispositivos eletrônicos, percebemos a violência nas palavras, a qual é, muitas vezes, direcionada à figura feminina, seja por meio de palavras grosseiras e de desrespeito velado ou, até mesmo, explícito. Essa é a realidade observada nos corredores e salas de aula de algumas turmas com as quais trabalhamos. No meio social, tal violência manifesta-se de várias formas, da quebra de objetos até o ato sexual forçado, a exposição da vida íntima, humilhação, agressão física e feminicídio².

Assim, a pesquisa que deu origem a esse texto nasceu da realidade vivida em sala de aula, da observação acerca do fato de que os/as alunos/as parecem reproduzir, e/ou serem influenciados, pela violência e pelo desrespeito presentes em algumas letras das músicas ouvidas em seus aparelhos eletrônicos. A desconsideração para com os/as demais colegas e os/as professores/as é facilmente percebida.

Em alguns casos, os estudantes parecem não conseguir compreender as palavras presentes em tais músicas. A leitura da letra das canções sequer chegava a ser feita, como constatamos em conversa informal com alguns/mas deles/as. Incomoda-nos ver que alguns/

² Ver mais em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm Lei que endurece a pena para crimes de feminicídios; <https://www.mapadaviolencia.org.br/Mapa da Violência 2015 mostra dados sobre homicídios de mulheres no Brasil>; <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/a-violencia-contra-a-mulher>; <http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/m.Belem.do.Para.htm> A Convenção Interamericana dos Direitos Humanos apresenta em seu Artigo 1º a definição da violência contra as mulheres; entre outros.

mas alunos/as, mesmo passando por um processo de alfabetização, não apresentam a desenvoltura necessária em leitura, e/ou em compreensão de texto, tampouco compreendem as músicas que cantam.

Diante do quadro geral apresentado, reafirmamos que o objetivo de nossa pesquisa foi analisar como as músicas ouvidas por alunos (as) dos Anos Finais do Ensino Fundamental influenciam suas relações de gênero e sexualidades. Tal proposta foi desenvolvida durante as aulas de Língua Portuguesa ministradas em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal situada na cidade de Pedras de Fogo-PB.

Não poderíamos deixar de mencionar que seguimos a abordagem qualitativa, baseada em pesquisa participante. Utilizamos como procedimentos/ instrumentos geradores de dados o questionário, a roda de conversa e a observação participante. Foram participantes da pesquisa dezoito estudantes: seis do sexo masculino e onze do feminino. Vale ainda ressaltar que um(x) d(x)s participantes autodeclarou-se “neutro”. El(x) foi aqui identificado pelo nome social Bruce – todos os nomes dos/as participantes mencionados aqui são fictícios dada nossa preocupação com a preservar suas identidades.

Inicialmente, o presente artigo aborda algumas reflexões acerca das questões de gênero e sexualidades; em seguida, debate as relações de gênero, sexualidade, identidades e relações com o poder. Prosseguindo, o artigo tece considerações a respeito dos gêneros discursivo/textual e relaciona-os com as letras de música. Por fim, apresenta os dados gerados na pesquisa para provocar “novas” reflexões sobre atividades relacionadas a questões de gênero e sexualidade em letras de músicas.

Gênero e sexualidades na escola

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais³, do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – temas transversais: orientação sexual (BRASIL, 1998b), doravante PCN: Orientação Sexual -, discussões sobre a necessidade de implementar temas ligados às sexualidades tomaram força a partir da década de 1970, pois foram um reflexo das novas formas dos jovens e de outros grupos sociais dos anos 1960 enxergarem as diversas sexualidades.

Contudo, a discussão em salas de aula dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre tais temas passou a ser oficial nas escolas e a fazer parte dos currículos complementares (temas transversais) das aulas a depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram formulados. De acordo com esse documento, tais discussões tomaram corpo em sala de aula devido à preocupação dos/as educadores/as com o crescimento do número de gravidezes indesejadas na adolescência e com a ameaça incontrollável da contaminação pelo vírus HIV/AIDS na década de 1980.

Embora tenha aberto espaço para a discussão de temas relacionados às sexualidades, o documento (PCN: Orientação Sexual) parece privilegiar a heteronormatividade como visão a ser seguida pelas escolas, pois trata a homossexualidade como tema polêmico. Concomitantemente, os professores/as tendem a associar comportamentos sexuais às normas e regras eleitas por uma determinada sociedade, conforme trecho a seguir:

[...]. Se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcio-

³ Utilizamos os Parâmetros Curriculares Nacionais como orientação curricular para a nossa pesquisa, uma vez que à época (de abril a outubro de 2017) a Base Nacional Comum Curricular ainda não havia sido aprovada e sancionada.

nais (genitais e extragenitais), a sexualidade é, de forma bem mais ampla, expressão cultural. Cada sociedade desenvolve regras que se constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual das pessoas. [...]. Preocupa-se então mais intensamente com as diferenças entre os sexos, não só as anatômicas, mas todas as expressões que caracterizam o homem e a mulher. A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino (BRASIL, 1998b, p. 295-296).

Mesmo instituídos culturalmente dentro dessa ótica binária e heteronormativa, os PCN – Orientação Sexual – deixam uma fresta para que outras possibilidades de relacionamentos, tanto sexuais quanto de gênero, fossem discutidas em sala de aula. Aliás, ao considerar a sexualidade na infância e adolescência, o documento afirma que a puberdade é “a fase de novas descobertas e novas experimentações, podendo ocorrer às explorações da atração e das fantasias sexuais com pessoas do mesmo sexo e do outro sexo” (1998b, p. 296); em se tratando de uma “fase”, entende-se que ela será superada.

Contudo, as primeiras ideias sobre gênero apresentadas pelo documento, seguem a lógica do padrão binário homem/mulher, masculino/feminino. Os PCN – Orientação Sexual – atestam que tais “padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos, e transmitidas através da educação, o que atualmente recebe a denominação de relação de gênero” (BRASIL, 1998b, p. 296). Afirmando, em seguida, que as ditas representações são internalizadas e que servirão como referências fundamentais na construção identitária dos (as) crianças e dos/as jovens.

Nesse sentido, Bastos e Andrade (2016) afirmam que:

[...] o argumento dos PCN privilegia a percepção da sexualidade enquanto resultado da natureza e da biologia dos seres humanos, ao passo que dispensam aspectos que envolvem a pluralidade de experiências e a importância de sua diversidade cultural. Quando entram na escola, as questões de gênero e sexualidade aparecem intimamente ancoradas na lógica heteronormativa, ou seja, onde apenas a experiência heterossexual, pautada no binarismo homem/mulher é reconhecida e verdadeira (BASTOS; ANDRADE, 2016, p. 29).

Como é possível perceber, existem dois pontos a serem retomados acerca das ideias de Bastos e Andrade (2016): primeiro, os PCN – Orientação Sexual – não dispensam os aspectos que envolvem essa pluralidade de experiências no trabalho em sala de aula, mas, chamam tais experiências de “experimentações”. Assim, o documento dá a entender que se trata de algo passageiro, de uma “fase”. O documento ainda afirma que “A experimentação dos vínculos tem relação com a rapidez e a intensidade da formação e da separação de pares amorosos entre os adolescentes” (BRASIL, 1998b, p. 296). Todavia, se a “sexualidade é, de forma mais ampla, uma expressão cultural, cada sociedade desenvolve regras que tornam-se parâmetros fundamentais para o comportamento sexual das pessoas” (BRASIL, 1998b, p. 295).

O desenvolvimento de tais regras leva, então, ao segundo ponto a ser discutido sobre a fala dos pesquisadores Bastos e Andrade, a saber: se é a sociedade que desenvolve as regras e os parâmetros para o comportamento sexual das pessoas, concordamos com os pesquisadores ao afirmarem que “apenas a experiência heterossexual, pautada no binarismo homem/mulher é reconhecida e verdadei-

ra” (BASTOS; ANDRADE, 2016, p. 29); em outras palavras, direcionar uma identidade heterossexual significa guiar historicamente uma sociedade dominante.

Podem parecer estranho aos olhos de uns o fato de buscarmos os PCN – Orientação Sexual – como fonte primeira para definição de relações de gênero. Portanto, queremos, em nossa defesa, alegar que esse foi o documento enviado pelo MEC à escola cuja pesquisa foi feita, bem como às demais escolas públicas brasileiras, e que discorre “sobre a postura do educador e da escola, descrevendo, para tanto, as referências necessárias à atuação educacional ao tratar do assunto, trabalho que se diferencia do tratamento da questão no ambiente familiar” (BRASIL, 1998b, p. 287). Em muitas escolas, os PCN são a única fonte orientadora do fazer do/a professor/a.

De acordo com o exposto, o/a professor/a não deve se negar a trabalhar questões de gênero e sexualidades, não só porque os documentos oficiais estabelecem tais questões como diretrizes a serem trabalhadas em sala de aula, mas, sobretudo, por conta do próprio papel social da escola, a saber: promover a formação integral da pessoa humana e do/a profissional em educação.

Gêneros, sexualidades e identidades

É sabido que a identificação de gênero é, muitas vezes, pautada em padrões estabelecidos cultural e socialmente; contudo, tal identificação dá-se através de um processo que perpassa a sensação de pertencer a um determinado gênero, ou não. Pensando nesse processo de identificação, a rede social mais acessada no mundo – *Facebook* – ampliou, no ano de 2014, suas opções de gêneros sexuais de dois (masculino ou feminino), conforme os padrões heteronormativos, para um leque de 56 denominações de gênero, a fim

de que usuários(as) sintam-se confortáveis quando da necessidade de identificarem seu gênero.

Em seu artigo digital, Caparica (2014) destaca que “A rede social, entre outras coisas, passará a usar os pronomes adequados para cada identidade de gênero escolhida. Ainda não sabemos quando isso vai se estender a nós, lusófonos, mas torcermos para que seja logo”. Essa urgência também se manifesta em orientações mais atuais; assim, entendemos que os PCN – Orientação Sexual – legitimam as atividades dos/as professores/as focadas em discussões sobre a sexualidade humana. Contudo, o documento está prestes a completar 20 anos e ainda precisa de atualizações.

Hoje percebe-se que uma parcela da sociedade carece e clama por espaço, por visibilidade. Há um grupo de pessoas que não consegue identificar-se com o padrão binário heteronormativo imposto social e culturalmente, o qual é corroborado pelos PCN – Orientação Sexual – e, em alguns casos, pelas próprias instituições de ensino.

Estamos de acordo com o pensamento de Caparica (2014) acerca da multiplicidade de gêneros, quando afirma que “costuma-se tratar o sexo como se houvesse apenas duas opções, macho e fêmea, mas esse sistema é insuficiente para entender as características sexuais de toda a população mundial”. Não só no que tange as denominações sexuais, mas, sobretudo, a própria identidade de gênero⁴.

A respeito dessa necessidade de classificar, ou não, as pessoas de acordo com o gênero, Louro (2007), ao comentar os estudiosos que tratam de temas como gênero e sexualidade, diz:

⁴ De acordo com o Livro de conteúdo da formação profissional em Gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais – Gênero e diversidade na escola – GDE, a identidade de gênero diz respeito à percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, os comportamentos e os papéis convencionalmente estabelecidos para homens e mulheres (BRASIL, 2009).

[...] para sermos sinceros, nem nós mesmos compreendemos de um modo único o que vem a ser gênero ou sexualidade. Mas essa diversidade, que pode, aos olhos de uns, parecer catastrófica, também pode, aos olhos de muitos, ser saudada como indicadora da vitalidade e da contemporaneidade dos campos teóricos e políticos a que nos dedicamos (LOURO, 2007, p. 205).

A assertiva da autora sinaliza para a inevitável e permanente discussão a respeito de gêneros e sexualidades⁵, a qual deve ser inserida nas diversas áreas das Ciências e, também, nos ambientes escolares da Educação Básica, e não unicamente nas pesquisas e nos estudos desenvolvidos em âmbito acadêmico. Haja vista o ser humano ser constantemente modificado e atualizado por espaços, pelo tempo e por movimentos sociais, a estudiosa aponta que a discussão sobre essas diferenças pode significar uma contínua renovação.

O próprio volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais dedicado ao ensino da Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental recomenda a combinação de temas de estudo nas aulas de Língua Portuguesa e de outras matérias escolares. O documento destaca que:

A língua, sistema de representação do mundo, está presente em todas as áreas de conhecimento. A tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina. (BRASIL, 1998a, p. 31).

⁵ Tomamos o termo Sexualidades no plural por acreditar que, assim como não há apenas duas formas para se referir aos gêneros, a sexualidade humana é fator de interação entre as pessoas e que as relações sexuais vão além do binário homem e mulher. Se para Louro (1997, p. 24) há “múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades”, assim, consideramos cabível e plausível a utilização do termo em sua forma plural.

Uma vez cientes de que a língua é um fator de união, inclusive no trato de temas diversos a serem trabalhados nas escolas, professores (as) orientados pelos parâmetros Curriculares, devem se unir em um trabalho que integre as diversas áreas do conhecimento.

Não é o caso de, como muitas vezes ocorre em projetos interdisciplinares, atribuir à Língua Portuguesa o valor meramente instrumental de ler, produzir, revisar e corrigir textos, enquanto outras áreas se ocupam do tratamento dos conteúdos. Adotar tal concepção é postular a neutralidade da linguagem, o que é incompatível com os princípios que norteiam estes parâmetros. Um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem (BRASIL, 1998a, p. 40).

A par da necessidade de estabelecer uma reciprocidade entre as várias matérias escolares, voltemos, pois, à discussão acerca do conceito de gênero. Aliás, a imprecisão no conceito de gênero, também é destacada por Carvalho e Rabay (2015), quando discorrem sobre a crescente visibilidade dos estudos sobre gênero no campo educacional brasileiro, a partir da década de 1990. Na época

[...], portanto, o discurso educacional e acadêmico ainda não incorporou, ampla e rigorosamente, o conceito de gênero originalmente veiculado pela teorização feminista: gênero como construção social e cultural, estrutura e relação de desigualdade, marcador de identidade dominante/dominada, subjetividade. Gênero não se transversalizou nos currículos [...] (CARVALHO; RABAY, 2015, p. 121-122).

Percebemos que o caminho para uma definição do termo gênero vai além dos limites iniciais da constituição biológica como o

determinante comportamental e sexual do indivíduo ou mesmo de padrões heteronormativos que estabelecem o conceito binário macho/fêmea. A noção de gênero deve ser caracterizada por um conjunto de fatores que consideram, entre outras coisas, a pluralidade de experiências do indivíduo, de seus desejos seu processo de identificação como ser histórico, e seu reconhecimento do processo de construção social.

A utilização do argumento biológico para distinguir homens de mulheres e, conseqüentemente, para impor o “masculino” em detrimento do “feminino”, é citada por muitos/as estudiosos/as como, por exemplo, Louro (1997), ao afirmar que:

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – *e justificar* – a desigualdade social (LOURO, 1997, p. 20-21).

O argumento de considerar-se o fator biológico como determinante das relações construídas histórica e socialmente, também é criticado por Bourdieu quando afirma que “A divisão entre os sexos parece estar ‘na ordem das coisas’, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável” (Bourdieu, 2012, p. 17).

Não há como negar que a figura feminina é vista como ‘inferior’ ao longo da história humana, e, assim, refletida no discurso do senso comum. De acordo com a cosmogonia hebraico/cristã, a mulher foi criada da costela de um homem, o primeiro elemento (o homem) deu origem ao segundo (a mulher). Em outras palavras, a mulher de-

rivou-se do homem. Outro exemplo dessa concepção de ‘inferioridade’ feminina pode ser observado na figura clássica da posição do coito sexual no qual o homem coloca-se “por cima” da mulher. Existe, ainda, a limitação do espaço doméstico, no qual a mulher deve estar na cozinha, sem mencionar a ojeriza à figura da ‘presidenta’ da república. Enfim, nossa história está repleta de temerosos exemplos da imposição da situação de ‘inferioridade’ feminina. Com relação à configuração dos corpos e o ato sexual, Bourdieu afirma:

[...]em cima ou embaixo, ativo ou passivo, essas alternativas paralelas descrevem o ato sexual como uma relação de dominação. De modo geral, possuir sexualmente [...] é dominar no sentido de submeter a seu poder, mas significa também enganar, abusar ou, como nós dizemos ‘possuir’ (BOURDIEU, 2012, p. 29).

Contudo, o “caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” é reclamado pelo uso mais recente do termo “gênero” por feministas norte-americanas, como destaca Scott. A autora afirma ainda que “A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual” (SCOTT, 1995, p. 72).

Ao longo da História, a figura feminina tem sido posta em segundo plano no jogo de relações sociais e políticas dos seres humanos. Como destaca Louro, “intelectuais, estudantes, negros, mulheres, jovens, enfim, diferentes grupos que, de muitos modos, expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, [...], à discriminação, à segregação e ao silenciamento” (1997, p. 15-16). Assim, questões de gênero tomaram espaço nas universidades e nas escolas.

“Tornar visível” a mulher que fora/é segregada social e politicamente tem sido a bandeira de estudos feministas e os PCN – Orien-

tação Sexual – deram grande contribuição para esses estudos. Essa dinâmica de segregação é chamada por Bourdieu (2012) de “princípio androcêntrico”, segundo o qual a sociedade é organizada de cima para baixo, ou seja, o homem/masculino ocupa a posição superior e a mulher/feminino, a inferior.

Louro (1997) destaca ainda que o caráter político defendido pelos estudos feministas tem/tinha como objetivo efetuar mudanças em questões sociais sobre as mulheres, fato que recoloca essas questões no campo das relações entre sujeitos sociais. A autora diz que “As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas [...], mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (1997, p. 22).

Se é “no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros” (LOURO, 1997, p. 22), os estudos feministas devem se debruçar, prioritariamente sobre as mulheres, mas, também, sobre os homens, a fim de evitar generalizações. Os estudos devem levar em consideração os momentos históricos e as características de cada sociedade na construção do conceito de gênero,

O que ocorre é, então, uma importante transformação nos Estudos Feministas – transformação esta que não se faz sem intensas discussões e polêmicas. Vale notar que, implicado lingüística e politicamente no debate anglo-saxão, o termo não poderia ser simplesmente transposto para outros contextos sem que sofresse, também nesses novos espaços, um processo de disputa de ressignificação e de apropriação (LOURO, 1997, p. 23).

Observando a citação acima apresentada, é possível notar que o gênero é um fator da constituição do sujeito; assim, é possível entender os sujeitos como seres plurais, portadores de múltiplas

identidades, pertencentes a diferentes grupos (étnicos, sexuais, de classe, de gênero e políticos). Logo, o fator de identificação do sujeito perpassa os conceitos de sexo/gênero, e leva o sujeito a identificar-se também como branco/preto, rico/pobre, alto/baixo, gordo/magro, de direita/de esquerda, dominante/dominado, heterossexual/homossexual/bissexual etc.

Louro destaca que “é importante que notemos que grande parte dos discursos sobre gênero de algum modo incluem ou englobam as questões de sexualidade” (1997, p. 25). Tomando-se o princípio androcêntrico de Bourdieu, compreende-se as fortes referências ao órgão sexual masculino nas relações de gênero. Para ele:

[...] o falo, sempre presente metaforicamente, mas muito raramente nomeado e nomeável, concentra todas as fantasias coletiva de potência fecundante. À maneira das filhoses ou da massa folhada, que se come no momento dos partos, das circuncisões, do nascer dos dentes, ele “cresce”, ou ele “se levanta”. O esquema ambíguo do enchimento é o princípio gerador dos ritos de fecundidade que, destinados a fazer crescer mimeticamente (o falo e o ventre da mulher), pelo recurso sobretudo a alimentos que inflam e fazem inflar, se impõem nos momentos em que a ação fecundadora da potência masculina deve se exercer, como nos casamentos – e também por ocasião do início das lavouras, tempo de uma ação homóloga de abertura e fecundação da terra (BOURDIEU, 2012, p. 20-21).

Assim, a relação de gênero foi pautada na referência do órgão masculino e de sua virilidade, bem como nos papéis sociais de cada um. O homem, tal qual o seu sexo, é exterior, ereto, visível, pulsante, cheio de vida; é aquele que fecunda, é motivo de orgulho... para a mulher. Semelhantes ao seu sexo, mulheres são voltadas para den-

tro, para baixo, escondidas, inertes, além de receberem a vida, são fecundadas. Tal fato pode ser causa de vergonha, por isso, elas devem manter as pernas fechadas

De acordo com Louro (1997), a sexualidade pode ser exercida de diferentes formas, a saber: por meio de prazeres e desejos corporais/sexuais. Assim, para a autora, a construção das identidades sexuais de cada um, dar-se-á, “pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as” (1997, p. 26). A pesquisadora destaca ainda que homens e mulheres identificam-se como ‘masculino’ ou como ‘feminino’ durante o processo de construção histórica e social; portanto, constroem suas identidades de gênero dessa forma.

A identidade de gênero pode se apresentar como: agênero, andrógino, bigênero, cisgênero, *genderqueer*, gênero fluido, gênero variante, intersex, pangênero e transgênero, uma vez que é passível de ser construída social e historicamente. Acertadamente, o sítio de relacionamento virtual *facebook* atualizou as possibilidades de gênero e ampliou o cenário de identificação por parte de seus/suas usuários.

Gêneros e sexualidades como formas de poder

Não se pode negar que tanto em aspectos relativos a gêneros quanto naqueles relativos às sexualidades, as identidades não estão em estado de repouso e que o indivíduo as toma em um rompante e as usa, veste-as. O processo de identificação de gênero ou sexualidade é resultado de uma construção; dessa forma, o sujeito vai moldando, (re)construindo, sua identidade, a qual não permanece sempre na mesma posição dentro do processo de modificações pessoais que ocorrem ao longo da vida. Sobre isso, Louro diz que

Em suas relações sociais, atravessadas por diferente discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e dessaranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe [...] (LOURO, 1997, p. 28).

Se essas relações estão pautadas em arranjos socialmente definidos, certamente temos relacionado os discursos, as representações e as práticas sob a batuta de regras heteronormativas. Assim, acreditamos que muitos/as, inclusive nos primeiros anos do século XXI, não conseguiram respeitar/aceitar arranjos sexuais diferentes do que lhes foi imposto socialmente; ou seja, homem/mulher. “Dado o fato de que é o princípio da visão social que constrói a diferença anatômica e que é esta diferença socialmente construída que se torna o fundamento e a caução aparentemente natural da visão social que a alicerça” (BOURDIEU, 2012, p. 20).

Esses padrões heteronormativos estão profundamente arraigados e expressam-se até mesmo de forma sutil; ou seja, as formas de poder instituídas pelos padrões heteronormativos não se dão exclusivamente do homem em direção à mulher, mas também, dos homens e mulheres heterossexuais em direção a homens e mulheres homossexuais. E mais, existem “feministas que percebem o conceito como extremamente marcado por sua origem acadêmica, branca, de classe média” (LOURO, 1997, p. 34),

Essa forma de poder é definida por Bourdieu (2012) como violência simbólica; para ele, tal violência não se limita à violência física: ela é expressa, aceita e reproduzida, por instituições como família,

igreja, as escolas e o Estado; , além de dar-se pela “concordância entre as estruturas objetivas e as estruturas cognitivas, entre a confirmação do ser e as formas do conhecer, entre o curso do mundo e as expectativas a esse respeito, que torna possível esta referência ao mundo” (2012, p. 17).

A violência descrita por Bourdieu (2012) pode ser representada por atos como a defloração da noiva, a progenitura masculina abundante, o ato de trair a esposa, o ato de dar ao filho homem o nome do pai ou do avô (geralmente paterno), o homem poder sentar-se de pernas abertas. Por outro lado, a mulher deve sentar-se de pernas fechadas e aceitar casar-se com determinado homem em função de sua posição social. Entretanto, como já antecipamos, a dominação, a violência e o uso do poder expressos por diferenças não ocorrem exclusivamente do homem para com a mulher, como é condensado no trecho a seguir:

[...] ela também está carregada da afirmação da diferença *entre as mulheres*.

Relacionada, a princípio, às distinções biológicas, a diferença entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens [...]. A diferença entre as mulheres, reclamada, num primeiro momento, pelas mulheres de cor, foi por sua vez, desencadeadora de debates e rupturas no interior do movimento feminista. Com o acréscimo dos questionamentos trazidos pelas mulheres lésbicas, os debates tornaram-se ainda mais complexos, acentuando a diversidade de histórias, de experiências e de reivindicações de muitas (e diferentes) mulheres” (LOURO, 1997, p. 45).

A relação de poder quer perpetuar as desigualdades, sejam elas representadas ou não, por mulheres e homens homossexuais

e/ou bissexuais, fato que é justificado pelas construções instáveis da identidade sexual⁶ e de gênero, as quais e ultrapassam fatores como classe social, raça, religião, idade, nacionalidade e partido político.

Em linhas gerais, a relação de poder entre gêneros ou entre sexos ignora que a construção de identidades humanas é múltipla e que tanto homens quanto mulheres possuem masculinidades e feminilidades diversas daquelas impostas hegemonicamente. A forma como as sociedades heterossexuais, brancas, de classe média, tratam os “diferentes” visa apenas manter os privilégios, mesmo que, para tanto, obriguem homossexuais/bissexuais e, principalmente, a figura da mulher à subordinação histórica.

Após termos traçado pontos importantes acerca das relações de gênero e sexualidades – tais como discussões sobre o tema nas escolas, a partir de itens da PCN – Orientação Sexual -, bem como a necessidade de discussões mais atuais,- identificamos o fato de a identidade de gênero e sexual não ser definida unicamente por fatores biológicos, mas, sobretudo, por fatores sociais. Por fim, é importante lembrar que o gênero sexual é o que determina a relação de poder nas sociedades.

A seguir apresentaremos a relação dessa temática com o ensino da Língua Portuguesa, em especial no que diz respeito ao gênero discursivo/textual letra de música.

⁶ De acordo com o Livro de conteúdo da formação profissional em Gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais – Gênero e diversidade na escola – GDE, a identidade sexual refere-se a duas questões diferenciadas: por um lado, é o modo como a pessoa se percebe em termos de orientação sexual; por outro lado, é o modo como ela torna pública (ou não) essa percepção de si em determinados ambientes ou situações. A identidade sexual corresponde ao posicionamento (nem sempre permanente) da pessoa como homossexual, heterossexual ou bissexual, e aos contextos em que essa orientação pode ser assumida pela pessoa e/ou reconhecida em seu entorno (BRASIL, 2009).

O ensino da língua portuguesa baseado em diversos gêneros discursivos/textuais

Considerando que todo processo de comunicação humana realiza-se por meio de gêneros discursivos/textuais, e que “para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção” (BRASIL, 1998a, p. 25), acredito que apresentamos aqui argumentos que justificam o uso dos gêneros discursivos/textuais nas aulas de Língua Portuguesa.

Para Marcuschi, “sempre que ensinamos algo, estamos motivados por algum interesse, algum objetivo, alguma intenção central, o que dará o caminho para a produção tanto do objeto como da perspectiva” (2008, p. 50-51). Diante dos vários e possíveis aspectos que podem ser estudados sobre a língua portuguesa, núcleo do presente estudo, o “trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 55). Porém, em função de diversos fatores, somente levamos em consideração dois desses aspectos: a compreensão e a análise textual.

Uma ideia semelhante à apresentada por Marcuschi (2008) é encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos de Língua Portuguesa – no qual, ao argumentar sobre a leitura de textos escritos, afirma:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade

que implica estratégias de seleção, antecipação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1998a, p. 69).

Em ambos os recortes, percebemos que o foco do ensino deve residir nos usos da língua, ou como propõe Bakhtin (2011), no estudo de materiais linguísticos concretos. Ao entendermos que já na infância dominamos as regras de uma língua e a capacidade de nos comunicar, caberá à escola não ensinar o que o/a aluno/a já sabem, mas, sim, os “usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral” (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

Seguindo as indicações e argumentos apresentados até aqui, esta pesquisa se propôs a trabalhar com o gênero letra de música. Um dos motivos para a escolha desse gênero foram as situações concretas vividas em sala de aula, as quais causaram-nos inquietação quanto ao modo como os/as alunos/as interagem com a música que ouvem/ouviam, bem como quanto a forma como reagem/reagiam ao escutá-la/cantá-la.

O gênero discursivo/textual letra de música

A utilização de letras de música como atividade escolar tem ultrapassado os limites do lúdico na Educação Infantil. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, são usadas como ferramenta para auxiliar a alfabetização assim como nos Anos Finais do Ensino Fundamental atingiram níveis mais elevados de leitura por meio de atividades dirigidas e chegaram a ganhar espaço em livros didáticos através de atividades de interpretação de texto. O uso da música em sala de aula ganhou mais espaço a partir da abertura do currículo escolar devido à implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa (1998a), doravante PCN: Língua Portuguesa.

A seção dos PCN – Língua Portuguesa (1998a) – trata dos Objetivos do Ensino Fundamental e é um dos motivos para usar letras de música em atividades em sala de aula. Consta nos objetivos que os/as alunos/as sejam capazes de

Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo as diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998a, p. 7-8).

Ao sinalizar que a linguagem musical faça parte da matriz curricular do Ensino Fundamental, os PCN – Língua Portuguesa (1998a) – abriram espaço para que letras de canções sejam fossem em sala. Tal fato é mais um motivo para trabalhar a letras de música em atividades propostas por professores. Inclusive, os Parâmetros (1998a) apresentam uma “tabela que organiza os gêneros privilegiados para o trabalho” (BRASIL, 1998a, p. 53) e classificam a canção como gênero literário em linguagem oral, o qual é o foco desta pesquisa.

Sendo assim, queremos retomar os objetivos concernentes à leitura de textos escritos, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental:

[...] seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefas) e das características do gênero e suporte;

[...] levantamento e análise de indicadores linguísticos e extralinguísticos presentes no texto para identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista de determinado tratamento dado ao conteúdo, com a finalidade de:

- confrontá-lo com o de outros textos;
- confrontá-lo com outras opiniões;
- posicionar-se criticamente diante deles; (BRASIL, 1998a, p. 55/7).

Consideramos, assim, o gênero letra de música como de interesse dos/as alunos/as, uma vez que diversas vezes os observamos deleitando-se com os versos de suas músicas preferidas. Ademais, consideramos necessário perceber o ponto de vista apresentado sobre as relações de gênero e sexualidades nas letras das canções ouvidas pelos/as alunos/as participantes da pesquisa para confrontá-los com outras opiniões. Para tanto, os/as convidamos a posicionarem-se criticamente diante deles.

Existem outros fatores que precisam ser levados em consideração com relação às letras de músicas como gênero discursivo/textual, dentre eles, a diversidade textual e o crescimento do número de textos apresentando aspectos multimodais. Silva e Borges (2014) defendem que:

É com base nessa diversidade textual e na multimodalidade de texto que se deve considerar a música como um gênero textual. A música [...] como todo e qualquer texto, possui fatores únicos de textualidade que só um gênero textual possui [...], características fundamentais que irão agir na produção do seu sentido, variando de acordo com o meio em que é produzido, em que é sentido e interpretado (SILVA; BORGES, 2014, p. 53).

Outro fator para reconhecer-se a letra de música como gênero discursivo/textual A interação leitor-texto destacada por Solé (1998) e reforçada por Ferreira (2013, p. 17) é outro fator a justificar classificação das letras de música como gênero discursivo/textual. Ferreira (2013, p. 17) afirma que “nunca devemos esquecer que a

música é, além da arte de combinar os sons, uma maneira de exprimir-se e interagir com o outro, e assim devemos compreendê-la.”. Portanto, consideramos que sua aplicação em sala de aula durante atividades estruturadas deva/devesse ser um procedimento de uso rotineiro; tanto em exercícios programados pelos/as professores/as, quanto em atividades programáticas descritas nos livros didáticos:

O gênero textual canção é muito presente nos materiais didáticos, portanto, é utilizado como objeto de ensino e aprendizagem da prática discursiva dos alunos. Uma de suas características composicionais é a fusão de duas semioses distintas: a linguagem verbal e a linguagem musical. Dessa forma, espera-se que a canção, como todos os demais gêneros existentes e abordados pela escola, seja processada na íntegra, ainda que o objeto maior de estudo seja o discurso, recorrendo assim apenas à linguagem verbal. (RAMIRES *et al.* 2010, p. 23-24).

De acordo com os/as autores/as acima, não há como negar o papel das letras de música como gênero discursivo/textual, seja pela interação que desperta entre leitor e texto, ou por auxiliar o processo de alfabetização. Enfim, não se pode deixar de notar que esses e outros fatores evidenciam sua multimodalidade, principalmente, sua importância no campo de atividades da área de Ciências Humanas. Assim, a letra de música passa a ser um instrumento para interpretação textual, pois dá a oportunidade de conhecermos a nós mesmos, aos outros ao mundo.

Como afirma Bakhtin (2011, p. 261), “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana”. Ainda segundo o autor, é a alternância dos falantes que determina os limites

dos enunciados; a resposta do “outro” está atrelada à ativa compreensão responsiva. Dessa feita, acreditamos que, ao comunicarem-se com os textos, os/a alunos/as estabelecem um diálogo real, o qual é a forma mais simples e clássica de comunicação discursiva. Logo, as atitudes dos/as alunos/as quanto as mensagens transmitidas através das letras das músicas são uma atitude responsiva.

Ainda segundo Bakhtin (2011) tal atitude figura como um elo na cadeia da comunicação discursiva, pois vincula-se a outras obras (outros enunciados, outros textos). Em qualquer situação, o seu limite se dará na alternância entre os sujeitos do discurso; dessa forma, cada enunciado deve ser visto como uma “resposta” aos enunciados que lhe precederam, uma vez que é impossível para o indivíduo definir sua posição de sujeito sem correlacioná-la com outras posições.

Assim, a expressão do enunciado, em maior ou menor grau, exprime a relação do falante (o texto) com os enunciados do outro, (o/a leitor/a). Dessa forma, esse processo reflete os ecos da alternância dos sujeitos do discurso – o estilo de cada um. Em outras palavras, nossas próprias ideias nascem e formam-se no processo de interação com os pensamentos dos outros; ou seja, quando um enunciado é criado por um falante, os elos que ligam o texto ao leitor, ainda não existem. Desde o início, o enunciado constrói-se a partir de atitudes responsivas; dessa forma, o papel dos “outros” torna-se essencial para a construção do enunciado.

Essa alternância, ou melhor, a relação entre música e ouvinte, resulta em uma atitude responsiva, e só tende a crescer. Ademais,

A canção brasileira ocupa hoje um espaço artístico amplo demais para permanecer desvinculada de qualquer esfera de reflexão no país. Há todo um aparato industrial, tecnológico e mercadológico cuidando de sua produção e aumentando seu poder de penetração nos diversos

setores socioculturais sem que haja, em contrapartida, qualquer acompanhamento analítico em condições de desvendar ao menos uma parcela desses estratos de sentido que a canção movimenta diariamente (TATIT, 2002, p. 309-310).

Dentre os espaços ocupados pela música, encontra-se o ambiente escolar, pois ela está sempre presente em apresentações festivas, em projetos escolares, em comemorações de datas especiais, no lúdico, como ferramenta para auxiliar a alfabetização, em atividades de interpretação textual; enfim, não se pode negar que a música domina a esfera escolar. Mesmo quando não é trazida pelos alunos (as), fara-se presente através de diversas atividades propostas pela própria escola.

A citação anterior faz referência à indústria da música. Os alunos e alunas, de maneira geral, já têm mais consciência da dinâmica de consumo musical neste período de transição entre a vida infantil e a adulta, alguns/mas deles/as já encontram-se até inseridos no mercado de trabalho; contudo, nesta pesquisa, focamos na relação entre letra de música e aluno/a. Tatit (2002), ao falar sobre o cantar dos/as intérpretes, diz que:

A entoação despe o artista. Revela-o como simples falante. Rompe o efeito de magia. Nivelada sua relação com o ouvinte. As tensões melódicas fazem do artista um ser grandioso que se immortaliza no timbre. A amplificação da voz e sua equalização junto aos demais instrumentos reforçam sua dignidade e imprimem um tom de magia, necessário ao encanto que excede no ouvinte (TATIT, 2002, p. 13-14).

Tomado pelo “canto da sereia” o/a jovem se vê refletido no comportamento de seu/sua intérprete favorito/a, bem como nas le-

tras das músicas que ouve e canta. Não é à toa o fervor dos (as) fãs diante de seu/sua artista favorito/a.

O processo de identificação, de ver-se no outro, de espelhar-se nas canções, nos trejeitos, no modo de vestir e de se comportar é a base de nossa formação como seres sociais. Portanto, o fato de gostarmos, ou não, de determinada música e/ou artista faz todo sentido para nós, seres humanos. O mesmo comportamento também é visto no/a artista e em sua música.

Quem canta sabe que se não recuperar os conteúdos virtualizados na composição, durante o período da execução, deixando transparecer uma inegável cumplicidade com o que está dizendo (o texto) e com a maneira de dizer (a melodia), simplesmente inutiliza o seu trabalho e se desconecta do ouvinte. Não há canção sem impressão enunciativa, sem a sensação de que o que está sendo dito está sendo dito de maneira envolvida. Por isso, o reconhecimento dos cantores e de seus estilos é por si só, um fator de credibilidade e confiança (TATIT, 1997, p. 89).

A identificação do/a jovem com seu/sua artista preferido/a se dá de forma que o/a ouvinte passa a vestir-se e comportar-se de maneira semelhante à do/a artista de sua preferência. O envolvimento será maior, quando o/a jovem identifica temas de seu interesse nas letras das músicas destes/as intérpretes.

Como esta pesquisa visa compreender as músicas pela percepção dos/as alunos/as, voltamos a reafirmar que fatores como arranjo musical, ritmo, melodia, etc., não foram levados em consideração em nossa análise: o foco foi dado exclusivamente nas letras das músicas. A seguir, apresentaremos os dados da pesquisa relativos à percepção dos/as discentes com relação às questões de gênero e sexualidades a partir do conteúdo nas letras das músicas ouvidas por eles/as.

A percepção discente quanto às relações de gênero e sexualidades expressas nas letras de música

Para nos auxiliar nas interpretações dos dados gerados, Utilizamos as palavras de Maingueneau (1995) para substanciar as interpretações dos dados gerados. Ele traça um paralelo entre sua vida de escritor e seu fazer artístico ao destacar que:

O preconceito supõe que um homem se torna autor se possui o dom de “expressar” esteticamente seus sofrimentos e suas alegrias. Nessa concepção, existiram por um lado às experiências da vida, por outro, flutuando em algum éter, as obras que pretensamente os representam de maneira mais ou mesmo disfarçada. Cabe então à história literária tecer correspondência entre as fases da criação e os acontecimentos da vida. Na realidade, a obra não está fora de seu “contexto” biográfico, não é o belo reflexo de eventos independentes dela. Da mesma forma que a literatura participa da sociedade que ela supostamente representa, a obra participa da vida do escritor. O que se deve levar em consideração não é a obra fora da vida, nem a vida fora da obra, mas sua difícil união (MAINGUENEAU, 1995. p. 46).

As indicações utilizadas por Maingueneau (1995) referem-se ao autor de literatura canônica; contudo, sentimo-nos à vontade para, mais uma vez, associar o escritor de texto literário ao escritor de letra de música, obviamente, resguardadas suas peculiaridades. Não temos por objetivo, questionar os ditames subjetivos da estética, mas associá-los, pois, em certos aspectos, as histórias narradas nos textos literários, bem como nas letras das músicas, parecem “imitar” a vida de seus autores, uma vez que o modo de ser de cada um está “longe de ser exterior à obra, participa da criação” (MAINGUENEAU, 1995. p. 46).

Essa associação parece importante porque a admiração direcionada aos artistas, principalmente aos mais populares, de forma geral, leva em consideração sua imagem, seu modo de ser, como já mencionado aqui. Para além de fatores musicais técnicos, como ritmo e harmonia, necessários para compor-se uma letra da música, compositores também se valem de suas experiências, de seu modo de ser e perceber a vida. Tais fatores são decisivos no momento da escolha das palavras para os versos.

Dado o fato de a presente pesquisa ter focado as letras das músicas e dispensando, por exemplo, os aspectos melódicos delas, encontramos um forte obstáculo: a preferência e observância dos alunos(as) por determinados estilos musicais de ritmos agitados, alegres e dançantes. Ao justificar porque gosta de certas músicas, a aluna Manu resume a opinião da maioria dos alunos (as) da turma: *“Por que é legal o ritmo e a letra, dependendo da letra”*.

Sua frase foi eleita por nós como a ‘fala da turma’, como se uma grande parcela dela tivesse escolhido Manu para resumir o pensamento de todos (as) os (as) participantes. À primeira vista, pode-se pensar que as letras das músicas não foram um fator preponderante para a preferência da turma. E, de fato, não o foi!

Os estilos musicais Sertanejo, Funk, Reggae e Pop foram os mais escolhidos, principalmente por apresentarem ritmos agitados e dançantes. Sobre o estilo Funk, o aluno Irineu reconhece que suas letras podem ser ofensivas: *“transmite umas mensagens não muito educativa”*; sobre as músicas do estilo Sertanejo, a aluna Tayna afirma que gosta: *“Porque são animadas e a letra é bem legal, algumas as letras são legais”*; a aluna Ester prefere o estilo Pop *“Por que me deixa com alto astral”*. Enfim, para os/as alunos/as participantes, a letra da música pode ficar em segundo plano desde que a música tenha um ritmo envolvente.

Mesmo antes de ouvir a primeira música tocada para a turma participante da pesquisa (*Maria de Vila Matilde*, interpretada por Elza Soares), a aluna Tayna dispara: “A música era pra ser mais animada, meio...”, e ao som dos primeiros acordes, o aluno Júlio vibra: “É massa a música!”. A satisfação dos/das participantes durante os encontros era mais pulsante quanto mais agitada fosse a batida da música, por outro lado, se a melodia não fosse convidativa a movimentos frenéticos, o desânimo era notável.

O gosto musical da turma não impediu os/as alunos (as) de tecerem comentários sobre as letras das músicas que compuseram o corpo da pesquisa. E, para melhor espelhar as percepções dos alunos e alunas acerca das relações de gênero e sobre as sexualidades presentes nas letras das músicas analisadas, usamos as respostas dos questionários, os discursos nas rodas de bate-papo, bem como as próprias letras das músicas. Os relatórios gerados a partir da Observação Participante e das escritas dos/as alunos/as geradas através de pesquisas feitas por eles (as) também, foram utilizadas.

O gênero discursivo/textual letra de música, como parte do discurso musical, é visto aqui como uma forma de expressão utilizada pelos (as) alunos (as) que participaram da pesquisa. Trazemos algumas considerações sobre as letras das músicas analisadas e sobre as percepções dos/as alunos/as a respeito das relações de gênero e sexualidades presentes nelas.

A oposição entre elementos de euforia e disforia comentadas anteriormente também foi observada pelos (as) alunos (as) em algumas letras de música. No que se refere à música *Maria de Vila Matilde* (interpretada por Elza Soares), a mulher retratada recebe os adjetivos ‘valente’ e ‘corajosa’ (*Ela teve coragem*), mas também o oposto disfórico ‘covarde’ (subentendido) diante de sua decisão de enfrentar o homem agressor.

[...]

Aluno Júlio – *Tem algumas mulheres que têm medo de falar, aí fica quieta no canto. Mas daqui não. Daqui tá dizendo que a mulher é valente, que não tem medo de....de se expressar.*

[...]

Aluno Júlio – *É que as mulheres, as mulheres têm muito medo de enfrentar o homem. Mas nessa música aqui, não. Esta daqui está dizendo que é uma mulher muito valente.*

Professor – *Vocês concordam com isso?*

Alunos e alunas ((em vozes sobrepostas)) – *Sim! Concordo!*

Aluna Tayna – *Ela teve coragem.*

[...]

(Fonte: Dados do pesquisador. Transcrição Roda de Conversa 2, 2017).

A condição de “valente” e “corajosa” – como termos eufóricos para retratar a mulher – alçou a mulher na letra da música a níveis mais altos. Por um momento, durante a discussão, os(as) alunos(as) colocam a figura feminina em uma posição de “superioridade”. Mesmo que a condição de “superioridade” não tenha tomado corpo explicitamente na fala dos/as participantes, o termo subentendido assumiu a posição de par oposto através de termos e/ou expressões disfóricos, expressos ou subentendidos, que qualificaram o homem, como: “foi ameaçado”, “dando uma chance pra ele”, “digno de pena”:

[...]

Professor – *Ela ligou mesmo?*

Aluno Júlio – *É não, ela falou que ia ligar. ... é...: ela ameaçou ligar. Ela falou: “eu vou ligar pra 180”.*

Aluno Léo – *Praticamente dando uma chance pra ele.*

[...]

Aluno Júlio – *Para fazer medo pra ela, né! Pra ele, na verdade.*

Aluna Tayna – *Mas ela ficou com pena dele, para ele não ser preso. Disse que ia ligar para ele sair de dentro de casa logo.*

[...]

(Fonte: Dados do pesquisador. Transcrição Roda de Conversa 2, 2017).

Essa condição momentânea de superioridade feminina também foi comentada pelos (as) alunos (as), pois estava expressa nos versos da terceira estrofe da música:

*E quando tua mãe ligar
Eu capricho no esculacho
Digo que é mimado
Que é cheio de dengo,
Mal acostumado,
Tem nada no quengo,
Deita, vira e dorme rapidinho
Cê vai se arrepender de levantar
a mão pra mim*

A discussão entre os alunos e alunas chega ao ponto em que o comportamento da mulher cantada por Elza Soares é interpretado como um ato vingativo, realizado pela mulher com a intenção de punir o marido: “*Tipo ela... ela se vingou. Porque ele é... tipo, bateu nela e ela entregou tudo o que sabia dele*” (aluna Amanda). Não só a aluna Amanda acreditou na vingança, o aluno Josicleydson crê que a vingança só estará completa quando o homem também sofrer por uma agressão física. Como mostra o trecho a seguir:

[...]

Professor – *Na letra da música tem algum outro tipo de agressão? Sem ser agressão física, que vocês estão me mostrando?*

Aluna Amanda – *Acho que tem...*

Aluno Josicleydson – *Ela diz que vai ligar pra mãe dele...*

Professor – *Por que que ela vai ligar pra mãe do cara?*

Alun@ Bruce/Batman – *Porque a mãe do cara vai defender ele.*

Aluno Josicleydson – *Ligar pra mãe do cara é pior do que ligar pra polícia, rapaz!!! ... É a única que pode bater nele!*

[...]

(Fonte: Dados do pesquisador. Transcrição Roda de Conversa 2, 2017).

De acordo com o pensamento expresso pelo aluno Josicleydson, é a mulher quem fará a ligação telefônica para a mãe do marido com a intenção de devolver a agressão, pois, segundo ele, a mãe punirá o homem. Tal punição seria uma forma de agressão moral provocada pela esposa, uma vez que ‘apanhar’ da mãe é pior do que ‘apanhar’ da polícia. Entre aqueles (as) que se manifestaram sobre a canção, apenas @ alun@ Bruce/Batman percebe que a mãe sairá em defesa do filho no momento da discussão.

De acordo com suas falas, podemos entender que, no que toca à produção de sentido a partir dos estudos de Maingueneau (2015), o aluno Josicleydson não captou nos versos que é a mãe que partiria em defesa do filho, e que a esposa agredida alega – através de um “capricho no esculacho” – que o comportamento de seu esposo deriva de um processo educacional e, sobretudo, cultural.

A agressividade esperada por Josicleydson demonstra um “traço” da personalidade masculina (ou, reclamada como essencialmente masculina). Para combater a violência sofrida pelo companheiro,

a mulher, segundo ele, teria que recorrer a tal expediente. Ao estudar as abordagens de análise dos gêneros, Scott (1995) mostra que a teoria psicanalítica limita o conceito de gênero à esfera doméstica e familiar e lança o seguinte questionamento: “Como podemos explicar, no interior dessa teoria, a persistente associação entre masculinidade e poder, o fato de que se valoriza a virilidade do que a feminilidade?” (SCOTT, 1995, p. 82).

A “virilidade masculina” expressa através da força física impõe à mulher uma condição de submissão, a qual é representada pelas agressões impingidas, pelos pais, irmãos, namorados e maridos. Esse mecanismo de controle e dominação tem sido empregado há muito, ainda que sob outras nuances, pois tem como objetivo consumir o poder do homem sobre a mulher (ou sobre aquele em situação de inferioridade).

[...] em todas essas circunstâncias, os governantes emergentes legitimaram a dominação, a força, a autoridade central e o poder dominante como masculinos (os inimigos, os forasteiros, os subversivos e a fraqueza como femininos) e literalmente traduziram esse código em leis que puseram as mulheres no seu lugar (interditando-lhes a participação na vida política, declarando o aborto ilegal, impedindo o trabalho assalariado das mães, impondo códigos de trajar para as mulheres) (SCOTT, 1995, p. 91).

As formas de submissão feminina têm se manifestado de diversas maneiras na história da humanidade, inclusive o significado de alguns termos traz consigo o ranço da dominação. Não só a língua portuguesa derivou da Roma Antiga. De acordo com o conceito de *pater familias*, o homem tinha direito e poderes ilimitados sobre a mulher, os filhos e os escravos; todos eram vistos como bens. De

acordo com esse processo cultural e educativo “*A mulher é do homem. A mulher é propriedade do homem*” (aluno Irineu).

A fala do aluno Irineu ecoa os períodos da história e cultura da humanidade quando um bebê era abandonado por ter um defeito físico ou pelo simples fato de ter nascido do sexo feminino. Afinal, como resumiu Sêneca, um dos principais filósofos gregos: “É preciso separar o que é bom do que não pode servir para nada”. O filho homem era valorizado, principalmente, nas civilizações antiga e medieval, por deter a responsabilidade de manter a linhagem da família.

A vulnerabilidade feminina diante do sistema androcêntrico instalado e revisitado cultural e socialmente tornou-se banal e, portanto, parte integrante do processo educacional vigente na maioria dos lares brasileiros. Trazemos este pensamento à tona porque a aluna Tayna percebeu que: “às vezes, o filho cresce agressivo muito mais que o pai. Às vezes, quando tem uma mulher, faz a mesma coisa que o pai fazia com a mulher”.

A constatação da aluna Tayna é corroborada por dados oficiais, o portal da justiça e cidadania divulgou as vésperas do último dia internacional da mulher que em 2016 houve recorde no número de atendimentos feitos pela Central de Atendimento à Mulher (Ligue 180, um serviço da Secretaria de Serviços para as Mulheres, da Presidência da República), que atingiu a marca de 1.133.354 atendimentos. Entre prestação de informações e encaminhamento para outros serviços, 140.350 atendimentos relataram episódios de violência.

E em 65,91% dos casos, as violências foram cometidas por homens com quem as vítimas têm ou tiveram algum vínculo afetivo atual ou ex-companheiros, cônjuges, namorados ou amantes das vítimas. Os dados também apontam para uma triste realidade – a violência de gênero que marca, mutila e mata milhares de brasileiras no

âmbito doméstico e familiar também alcança os filhos e filhas das brasileiras (BRASIL, Portal Brasil, 2017).

Em muitos casos, a mulher não se comporta como a “valente” cantada por Elza Soares, mesmo que ela chegue, de fato, a denunciar seu agressor: “*Ela podia se vingar se ela ligasse, mas ela num ligou não. Só...*” (aluno Júlio). Ainda que uma parcela da população já tenha despertado para a situação da mulher, o processo educativo parece ‘fazer de conta’ que não percebe tal fato. No âmbito familiar, a mulher envergonha-se e se esconde; no âmbito escolar, o assunto não vem à tona, não há políticas educacionais que tragam uma discussão sincera sobre o tema para dentro dos muros da instituição.

As questões sociais trazidas a debate em sala de aula, geraram dados para esta pesquisa. Como afirma Maingueneau (2015), esses “são fenômenos sociais percebidos em determinado momento como importantes – qualquer que seja a razão –, cujo estudo é considerado necessário por um conjunto de pesquisadores”.

Há diversas perspectivas sobre a discursividade, inclusive as que tratam de questões sociais como recorte de estudo, pois “O interesse específico que rege a análise do discurso é relacionar a estruturação dos textos aos lugares sociais que os tornam possíveis e que eles tornam possíveis.” (MAINGUENEAU, 2015, p. 47). Segundo o autor, o objeto da Análise do Discurso são os elementos que unem os funcionamentos textuais à situação de comunicação através das enunciações decorrentes do verbal e do institucional.

Um fato curioso ocorreu ao final da discussão sobre a música que ganhou vida na voz de Elza Soares. Ao pedirmos uma avaliação sobre a Roda de Conversa, os alunos e alunas assumiram um tom de campanha contra a imposição de gênero. Ainda que pontuadas pelo machismo, suas falas conclamam as mulheres a denunciar casos de agressão.

Gostei de ver a interação sobre aula de lá (refere-se ao encontro anterior) sobre gênero e coisa e dessa também que... tipo: mulher e homem, ninguém merece ser espancado. Direitos iguais (aluna Tayna).

Um resumo: Foi que a mulher não deve ser inferior ao homem e também sempre tem que ter um posicionamento pra... ter...: coragem pra denunciar se o homem bater. (aluna Amanda)

Que tenha direitos iguais, não importa a sexualidade, o gênero ou o que ela gosta ou deixa de gostar. Você tem que respeitar a pessoa. (Alun@ Bruce/Batman).

[...]

Aluno Josicleydson – *A mulher tem que ser homem! Tem que ter força, tem que ter coragem! Tem que meter na cara mesmo. Tem que pegar a chinela assim, ó! Tá! Meter na cara do safado.*

Professor ((provocando)) – *Como é o comezinho?*

Aluno Josicleydson – *A mulher tem que ser homem!*

Aluna Tayna – *A mulher tem que ser mulher e homem tem que ser homem. Entendam. Homem é homem e mulher é mulher. Agora, ninguém é superior a ninguém. Tem que ser igual.*

Aluna Manu – *Por que mulher tem que ser homem? ((como que sem aceitar a colocação do colega)).*

Aluno Léo ((tentando explicar a colocação do colega de classe)) – *Que a mulher tem que ser valente. É isso que ele quis dizer.*

Aluna Tayna – *Eu espero que quando a gente fique maior a gente, tipo: mude um pouco dessa sociedade que tá machista e tal... com os preconceitos contra as escolhas do povo entre gênero entre sexualidade e que as mulheres parem de sofrer nas mãos dos homens*

(Fonte: Dados do pesquisador. Transcrição Roda de Conversa 2, 2017).

As músicas indicadas pelos/as participantes (para o estilo Funk: *O grave bater*, interpretada por MC Kevinho; e, para o estilo Sertanejo: *Eu, você o mar e ela*, interpretada por Luan Santana) foram distribuídas previamente, para que fossem lidas e para que gerassem considerações acerca das relações de gênero e sexualidades descritas nelas.

O aluno Júlio manteve sua reprovação em relação às escolhas quando as duas músicas selecionadas foram tocadas durante a Roda de Conversa. Contudo, mesmo que discretamente, ambos as aplaudiram ao término de cada execução. O Funk e o Sertanejo, como estilos musicais, foram a opção da maior parte dos alunos e alunas participantes, dada, segundo opinião deles, sua alegria/diversão e musicalidade. Esses estilos foram a opção de 11 participantes, ou 65% do total. A defesa desses estilos musicais foi expressa nos depoimentos a seguir.

É assim professor: Essas músicas que eu escolho, não é por causa da letra. É porque o ritmo é bom... o toque é bom. Não por causa da letra. Muita letra é feia. (aluna Ester).

Muita gente ignora a letra da música e só vê o ritmo. A maioria das pessoas escolhe a música só pelo ritmo dela. [...]. Às vezes, nem presta atenção na letra. (aluno Léo).

Tipo... a letra pode ser feia, mas o ritmo é bom então eu vou ouvir... (aluna Manu).

É porque tem umas músicas muito rápida. Ai você escuta e não entende nada. A maioria das vezes (aluno Júlio).

(Fonte: Dados do pesquisador. Transcrição Roda de Conversa 3, 2017).

Como afirmado anteriormente, a maior parte dos/as participantes não demonstrou preocupação com as letras das músicas que ouvem, se elas são ofensivas ou se possuem “*mensagens não*

muito educativa”(sic.)(aluno Irineu). Concluimos, portanto, que ambos, alunos e alunas entregam-se a ritmos dançantes, animados e agitados.

Ao mudarmos o estilo musical (*Não quero dinheiro* – Tim Maia), perceberam que a letra da música não trazia uma carga depreciativa. A aluna Tayna declarou: “*Essa música, a letra dela é bonita... a letra é bonita, mas o ritmo não é bonito*”.

É impossível que as mensagens em tais letras de música não fiquem em suas cabeças, mesmo que não entendam absolutamente nada do que estejam repetindo. Suas respostas demonstram que é só diversão, que a música traz a ‘dancinha’... É como se fosse uma prova de que não é preciso entender nada do que a letra da música diz, basta que seja uma música ‘pra cima’, com ritmo contagiante. Contudo, não podemos afirmar que seja uma música que agrade a todos.

Embora a maioria tenha preferido os estilos Funk e Sertanejo, a escolha não foi unânime, alguns alunos e alunas preferiram não se manifestar quanto às letras e os estilos que foram tocados. Porém, antes e depois de cada execução, podíamos ouvir: “*Isso não é música também não!*” (aluno Júlio), ou “*Isso aqui não é música, não!*” (aluno Irineu).

Antes mesmo de serem executadas em sala de aula e de suas letras serem lidas, ao receberem as letras das músicas *O grave bater* (MC Kevinho) e *Eu, você, o mar e ela* (Luan Santana), a aluna Rafaela e a alun@ Bruce/Batman queixaram-se:

Professor – ((dirigindo-se à Bruce/Batman que já veio reclamar das músicas selecionadas para o próximo encontro)) – *Tu já tá querendo resumir, é?*

Alun@ Bruce/Batman e aluna Rafaela – *É claro! As duas... é visto como um objeto sexual, a mulher.*

Professor – *As duas músicas?*

Alun@ Bruce/Batman e aluna Rafaela – É!

Alun@ Bruce/Batman – Tanto essa quanto a outra.

Aluna Rafaela – No clip, ele só quer ficar com ela.

Alun@ Bruce/Batman – ...A gente é vista como objeto sexual.

(Fonte: Dados do pesquisador. Transcrição Roda de Conversa 3, 2017).

Uma situação um tanto incômoda instaurou-se quando os (as) alunos (as) foram questionados sobre o que pensavam acerca das duas músicas executadas. Por mais que em uma primeira leitura a aluna não tenha entendido “ *muito bem*” a mensagem de uma das letras de música, ela conseguiu perceber que a mulher foi retratada como um ser ‘coisificado’, disponível para o uso e bel prazer do homem; fatos que são característicos da cultura machista.

A identificação de pares eufóricos e disfóricos passaram a outros níveis ao longo do debate. Por mais que a mulher não tenha tido voz nas duas letras avaliadas, é recorrente a ideia de que tenha dado permissão para o ato sexual; não só permissão, mas que tenha expressado o desejo de praticá-lo. Tal convicção se deu a partir da vontade do homem, não importando a presença, ou não, do eu lírico feminino. De acordo com esse raciocínio, a permissão, ou vontade dela, não passou de mera suposição.

Duas outras músicas foram executadas como contraponto às anteriores: *Não quero dinheiro*, de Tim Maia; e *Sua cara*, interpretada por Pablllo Vittar e Anitta. À execução da música seguiu-se de uma atividade focada em elaborar capas de CDs a partir de imagens retiradas da *Internet*. As capas deveriam ser elaboradas para um público que não conhecesse a letra da música, mas deveriam ser capazes de transmitir sua mensagem.

A Atividade de produção de capas de CDs solicitava aos/as participantes que redigissem, em grupo, um comentário, uma men-

sagem sobre a letra da música. Os versos simples e diretos de Tim Maia renderam os dois textos transcritos a seguir.

A mulher é valorizada e é Romântica, Alegre mostra que o casal é Feliz, a mulher é apaixonada Sorridente, Satisfeita A Musica principal fala sobre o amor mutuo entre um casal. Ela não está com ele por interesse e sim por Amor. E ele é Romântico com a Mulher. (Grupo Não quero dinheiro 1: Amanda, Jhennyfer, Natacha e Viviane).

Muito romântico no enredo musical decorrente da capa mudando a linha de pensamento diferenciado da oficial. Na imagem parece que o casal é muito próximo, parece também que ele valoriza muito ela e faz de tudo pra ela ficar feliz quando ela fica triste e que eles acreditam na promessa que fazem quando se casam. (Grupo Não quero dinheiro 2 – Jorge, Rafaela, Bruce, Irineu e Josicleyson).

A visão transmitida, parcialmente, pelas CDs montadas ganhou força com o texto redigido pelos dois grupos, em resumo, rara que a figura feminina seja valorizada, ela precisa da presença de um homem que a faça se sentir assim, ela precisa, de certa forma, estar à sombra de um homem que “faz de tudo pra ela ficar feliz” – para sentir-se satisfeita, a mulher carece de ser fiel às promessas do casamento.

Com a execução e a leitura da música *Sua cara* – mais uma representante do estilo Funk, interpretada por Anitta e pela *Drag Queen* brasileira, Pablio Vittar – fez com que os alunos e alunas da turma de 8º ano do Ensino Fundamental perceberam uma mudança no percurso narrativo da letra da música. “Essa música é o contrário”, preludei a aluna Tayna, ao perceber que a mulher passou a assumir a posição de sujeito, dona de suas vontades. Contudo, segundo alguns (mas) participantes, ela ainda espera a iniciativa do homem.

Quando parece que os termos agressivos serão esquecidos pela turma, e os ânimos são apaziguados, a discussão sobre a letra da música parece reavivar as agressões à figura feminina. Bastou a

mulher reclamar uma posição de igualdade, para que a masculinidade dos alunos em sala de aula fosse ofuscada.

As confrontações e associações seguiram uma linha forte e datada historicamente. Antes mesmo que os garotos tentassem se defender, a aluna Rafaela dispara: *“Homem nenhum confessa que é machista”*. Todos os garotos foram questionados por nós, e todos negaram ser machistas.

Outra representante do estilo musical Sertanejo foi à música *Infel*, composta e interpretada por Marília Mendonça. Seu eu lírico feminino apresenta um enredo de fácil assimilação, o qual narra o flagrante físico da traição vista pelos olhos de outra mulher. Suas três estrofes iniciais são dirigidas à amante e as três estrofes (refrão) restantes, são direcionadas ao traidor. A mulher da canção resolve liberar o marido traidor para a amante, e livrar-se, assim, da condição de mulher traída.

A questão da identificação do sexo do narrador foi facilmente resolvida pelos/as participantes. O aluno Josicleydson constata: *“Não. Lógico que não. Pela letra, é uma mulher que está cantando. Que está contando a história”*. Ao ser questionado se faria diferença a música ser cantada por um cantor ou por uma cantora, o aluno é taxativo: *“Não. Porque a letra vai ser a mesma”*.

O sucesso da música no *site* de compartilhamento de vídeos (*YouTube*) é inquestionável. Já ultrapassava, na época da pesquisa, a marca dos 420 milhões de visualizações. Seu sucesso está conectado a uma dinâmica compartilhada: a esposa é para o lar, para o trato do esposo e dos filhos, enquanto o homem tem passe livre para quaisquer atividades. É culturalmente aceito que o esposo traia a mulher, pois houve um momento em que casamentos eram arranjados entre famílias e os nubentes sequer demonstravam afeto um pelo outro. Os casamentos eram contratos de interesse comercial e político.

A relação de gênero presente nas músicas analisadas e indicadas pelos alunos e alunas participantes da pesquisa apenas reproduz a condição da mulher vivida na atual sociedade. Seus autores e autoras tornam-se cronistas sociais ao expor as entranhas e mazelas da humanidade ou ao criar fantasias sonoras que maqueiam tais mazelas.

A combinação entre um ritmo envolvente e frases que levam à reflexão pode ser um caminho possível. Por ora, os alunos e alunas participantes da pesquisa estão mais ocupados com os ritmos envolventes.

A percepção sobre as relações de gênero externada a partir da leitura das letras de música apontam para a formação de uma geração menos estagnada. As alunas, por mais que se sintam envolvidas pelos ritmos das músicas, mostraram-se mais dispostas ao debate e ao questionamento dos papéis sociais de homens e mulheres, independentemente de seus direcionamentos sexuais. Os alunos, por sua vez, mantiveram-se mais presos aos valores androcêntricos, na qualidade de herdeiros de uma cultura e educação machista e patriarcal. Por vezes, sentiam-se acuados quando alguma das alunas levantava a voz contra os posicionamentos que insistem em manter as mulheres em situação inferior ao homem.

A névoa que encobre a discussão sobre as sexualidades e as relações de gênero mostrou-se menos espessa. As oportunidades que surgiram, inspiradas nas letras das músicas, para comentarmos sobre as sexualidades e questões de gênero não foram dispensadas. Entretanto, suas ocorrências não foram citadas por nós, por opção. À medida que essas questões foram surgindo durante as Rodas de Conversas, acabaram fazendo parte do debate de forma natural, como deve ser.

Cabe, mais uma vez, às escolas, abrir espaço para tais debates, os quais devem surgir à medida que necessidades sociais os exijam.

A turma em questão não se furtou ao debate, houve um grande respeito pela fala do outro e do não igual.

Ao trabalharmos o gênero discursivo/textual letra de música, na qualidade de professores de língua portuguesa, procuramos sensibilizar os alunos e alunas com questões de gênero e sexualidades, e mostrá-los como essas questões são retratadas nas letras das músicas. Enquanto umas romantizam o processo de exploração da figura feminina (*Ai que saudade da Amélia*) ou vulgarizam sua imagem (*O grave bater; Na dança do strip-tease, Raimunda*), outras cantam poeticamente o encantamento e a beleza feminina (*Dora*), ou colocam a condição de mulher em pé de igualdade à do homem (*Meu Deus*), o que a dá o direito de ser sujeito de sua própria história.

As falas dos/as participantes destacadas anteriormente precisam estar mais presentes nas escolas, que alunos "tradicionalistas" passem a buscar adjetivos mais tolerantes para designar o perfil feminino; afinal, "Geni, não foi feita para cuspir".

Considerações finais

A relação de poder entre os gêneros ou entre sexos ignora que a construção das identidades humanas são múltiplas, e tanto homens quanto mulheres possuem masculinidades e feminilidades diferentes daquelas impostas hegemonicamente. A forma que as sociedades heterossexuais, brancas, de classe média tratam os "diferentes" visa apenas manter privilégios, mesmo que para tal, obriguem, homossexuais/bissexuais e, principalmente, a mulher à subordinações históricas.

A escola, como ferramenta de combate às desigualdades sociais, tem, na figura do/a professor/a, seu/a maior representante na promoção de discussões profícuas acerca de temas normalmente

negligenciados pelas famílias dos/as estudantes. e, oO/a profissional consciente deve aproveitar todas as possibilidades para trazer ao debate em sala de aula assuntos de interesse social.

A adolescência, período da vida em que encontram-se os/as estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, compreende o ciclo em que as transformações corporais afloram, e que, portanto, demanda adaptações contantes. As significativas mudanças em seus corpos impõem a reestruturação de sua imagem e novas relações afetivas, inclusive sexuais.

De posse dos dados gerados, percebemos que os/as alunos/as da turma avaliada carregam em si marcas profundas de uma cultura e de um processo educacional que privilegiam o homem em detrimento da mulher. Ressalvamos que as alunas conseguem perceber mais facilmente a desvalorização imposta socialmente à figura da mulher. Contudo, quando o assunto são as relações de sexualidades, a turma não demonstra restrições no que tange à homossexualidade e/ou a outras formas de expressão da sexualidade humana.

Quando o tema das relações de gênero foi abordado a partir das letras das músicas, a percepção geral apresentada pelos alunos e alunas foi a de que o homem sempre ocupa uma posição superior à mulher, ao passo que a figura da mulher foi representada como inferior, como objeto ou como doméstica. Mais uma vez, as alunas conseguiram se destacar ao apresentarem seus argumentos durante as Rodas de Conversa. A partir das falas apresentadas, percebemos que as sexualidades presentes nas letras de música não foram tratadas como algo à parte do 'ser' humano. Como um todo, a turma apresentou-se respeitosa às diferenças.

Assim sendo, o trabalho de análise das letras de músicas demonstrou as concepções dos alunos e alunas participantes e permitiu-nos vislumbrar outros direcionamentos a serem dados às

questões das relações de gênero e sexualidades, assim como reforçar alguns pontos que apresentaram arestas mal encaixadas sobre a temática trabalhada.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BASTOS, Felipe; ANDRADE, Marcelo. “Ser mulher não tem a ver com dois cromossomos X”: impactos da perspectiva feminista de gênero no ensino de Ciências. **Revista Diversidade e Educação: Gênero e Ciência**. Rio Grande, RS, v. 4 n. 8, p. 56-64, jul./dez. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. – 11. Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC; SEF, 1998b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC; SEF, 1998a.

CAPARICA, Marcio. Entenda as 56 opções de gênero do Facebook. **Lado Bi**, [s.l.], 21 fev. 2014.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 119-136, mar. 2015.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. 8. ed. 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013. – Coleção como usar na sala de aula.

LEFFA, Vilson Jose. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**; Tradução Sírio Possenti. – 1 ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária**. tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1995. – Coleção Leitura e Crítica.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RAMIRES, Cíntia Pires de Lemos. et. al. A canção compreendida como gênero textual: observação de sua abordagem no livro

didático de língua portuguesa e nas aulas de música. **X Congresso de Educação do Norte Pioneiro**. UENP: CLCA. Campus Jacarezinho. Anais 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. UFRGS. Porto Alegre. v. 20(2). p. 71-99. jul./dez. 1995.

SILVA, Jéssica Carneiro da; BORGES, Carla Luzia Carneiro. Da análise da música como gênero textual e texto multimodal ao ensino de língua portuguesa. **Graduando**. Feira de Santana. v. 4. n. 6/7. p. 49-60. jan./dez. 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schiling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TATIT, Luiz. **Musicando a semiótica**: ensaios. São Paulo: Annablume, 1997.

TATIT, Luiz. **O cancionista**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

VELLOSO, Caetano Emanuel Viana Teles (1972). **Esse cara**. Disponível em: <<http://www.caetanoveloso.com.br/>> e também em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Drama_-_Anjo_Exterminado>. Acesso em: 26 abr. 2017.

Recebido: 03/03/2019

Aceito: 24/03/2019

Instruções para o envio de trabalhos Normas para colaborações

1. **Linguagens, Educação e Sociedade** – ISSN –1518-0743 (Impressa); 2526-8449 (Eletrônica) – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor (es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.
2. Esta revista publica dossiês, artigos, resenhas, revisões e entrevistas não publicadas cujos autores sejam professores e pesquisadores com pós-graduação em educação, de acordo com os padrões editoriais da revista.
3. A submissão de artigo é limitada a um artigo na condição de autor ou coautor no intervalo de tempo de 02 (dois) anos.
4. Linguagens, Educação e Sociedade aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
5. Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas *ad hoc*) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
6. A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 e na NBR 6028 da ABNT, versão atual, com a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação, e-mail etc); resumo, palavras-chave, abstract, keywords, resumen, palabras clave; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, apêndices e

anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.

7. O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, referências teóricas, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
8. Os artigos devem ser encaminhados ao editor, para o endereço eletrônico – revistales.ppged@ufpi.edu.br, na template disponível. em versão Word for Windows e em versão PDF. O texto deve conter entre 20 e 30 páginas, incluindo as referências, resumo, abstract e resumen. A estrutura do artigo, o resumo, as citações diretas e indiretas, as referências, imagens, quadros e tabelas devem obedecer às normas da ABNT, em vigor. Para resenha o número de laudas fica entre cinco e oito, incluindo referências e notas e até dez laudas para entrevistas. As cópias do artigo devem ser enviadas sem identificação.
9. A identificação do(s) autor (es) deve ser enviada em arquivo documento suplementar, constando o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, e-mail, ORCID e, quando for o caso, apoio e colaborações. Aceitação de mais de três autores, somente com justificativa.
10. Para citações, organizações e referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11 e espaçamento simples entre linhas.

11. Referências citadas no texto devem ser listadas em item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/ NBR 6023, em vigor.

Exemplos:

a) **Livro (um só autor):**

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Ensino de ciências naturais na escola normal: aspectos históricos**. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) **Livro (até três autores):**

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método científico nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

c) **Livros (mais de três autores):**

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

d) **Capítulo de livro:**

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) **Artigo de periódico:**

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A. pesquisa colaborativa na perspectiva sócio histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) **Artigo de jornais:**

GOIS, A.; Constantino. L. No Rio, instituições cortam professores. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2006. Cotidiano, caderno 3, p. C 3.866

g) **Artigo de periódico (eletrônico):**

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em: <http://www.ufpi.br/mestrededuc/Revista.htm. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) **Decreto e Leis:**

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília.DF: Senado, 1988.

Dissertações e teses:

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer**. 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

Trabalho publicado em eventos científicos:

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta pra o ensino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

IMPORTANTE!

12. A correção gramatical é responsabilidade exclusiva do(s) autor (es), constituindo-se critério básico para a aceitação do artigo.
13. O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor (es).
14. Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.

15. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.
16. A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.

ENDEREÇO

Linguagens, Educação e Sociedade

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

revistales.ppged@ufpi.edu.br

Campus da Ininga – Teresina – Piauí – CEP: 64.049.550

Instructions for submission of papers Rules for collaboration

1. **Linguagens, Educação e Sociedade** – ISSN -1518-0743 (Imprensa); 2526-8449 (Eletronics) – is the journal of scientific dissemination of the Post-Graduate Program in Education of the Federal University of Piauí. It publishes, preferably, results of original researches or bibliographical revisions developed by Brazilian and foreign author (s) on Education.
2. This journal publishes dossiers, papers, reviews and unpublished interviews whose authors are professors and researchers with a post-graduate link, according to the journal's editorial standards.
3. Submissions to this journal are limited to one paper, one review or interview in the condition of author or co-author within a period of two years.
4. Linguagens, Educação e Sociedade accepts for publication texts written in Portuguese, English, Italian, French or Spanish.
5. The received papers are appreciated by experts in the field (ad hoc referees) and / or by the Editorial Board, keeping the authorship of the texts confidential.
6. The presentation of papers should follow the NBR 6022 of ABNT and have the following structure: title, authorship (observe item 7); Abstract, keywords; Text (introduction, development and conclusion) and post-textual elements: references, appendices and annexes. References and citations should follow the specific and current standards of ABNT.

7. The abstract (250 words approximately) should summarize the theme, the objective (s), the problem, the theoretical references, the methodology, the result (s) and the conclusions of the paper. The papers should be sent to the editor, to the electronic address – revistales.ppged@ufpi.edu.br, available template in Word for Windows version, Times and in PDF version. The text should contain between 20 and 30 pages, including references, abstract and summary. The structure of the paper, abstract, direct and indirect citations, references, images and tables must comply with current ABNT standards.
8. The identification of the author (s) in a separate supplementary document, including the title of the work, the complete author (s) name (s), title, institutional, residential and professional addresses, e-mail, ORCID and, where appropriate, support and collaborations. Acceptance of more than three authors, with justification only.
9. For citations, organizations and references, employees must observe the current norms of ABNT. In case of direct quotes it is recommended to use the author, date and page system and in the indirect ones the author-date system. Citations of up to three lines should be incorporated into the paragraph and in quotes. Citations larger than three lines should be presented in a specific paragraph, indented 4 cm from the left margin, with letter size 10 and single spacing between lines.
10. References cited in the text should be listed in specific item and at the end of the paper, in alphabetical order, according to current norms of ABNT / NBR 6023. Examples:
 - a) **Book (one author):**
FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.870

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Teaching natural sciences in Pedagogy school: historical aspects.** Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) **Book (up to three authors):**

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, E. **The scientific method in natural and social sciences: quantitative and qualitative research.** 2. ed. São Paulo: Pioneer, 2002.

c) **Books (more than three authors):**

RICHARDSON, R.J. et al. **Social research: methods and techniques.** São Paulo: Atlas, 1999.

d) **Book chapter:**

CHARLOT, B. Teacher training research and educational policy. In: CHILI, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Reflexive teacher in Brazil: genesis and criticism of a concept.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) **Journal paper:**

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M.S. Collaborative research in the socio-historical perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) **Newspaper article:**

GOIS, A.; Constantine. L. In Rio, institutions fire teachers. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Jan 22 2006. Daily life, section 3, p. C 3.

g) **Journal paper (electronic):**

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. Collaborative research in sociohistoric perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Available at <<http://www.ufpi.br/mestrededuc/Revista.htm>>. Accessed on: Dec 20, 2005.

h) **Decree and Laws:**

BRAZIL. Constitution (1988). **Constitution of the Federative Republic of Brazil.** Brasília, DF: Senate, 1988.871

i) Dissertations and theses:

BRITO, A. E. **Knowledge of literacy teacher practice: the revelation of senses expertise**. 2003. 184 f. Thesis (Doctorate in Education) – Center of Applied Social Sciences, Federal University of Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) **Work published in scientific events:**

ANDRÉ, M.E. D.A. de. Among proposals, a proposal for teaching didactics. In: NATIONAL MEETING OF TEACHING AND TEACHING PRACTICE, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais....** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

IMPORTANT

11. The responsibility for grammatical errors is exclusively of the author (s), this is a basic criteria for publication.
12. The content of each text is the sole responsibility of its author (s).
13. The signed texts are the sole responsibility of their authors.
14. The Editorial Board reserves the right to refuse the paper, which has received reservations if they do not attend the arbitrators' request(s).
15. Text acceptance publication implies in the copyright transference to the Journal.

Instrucciones para el envío de trabajos Normas para las colaboraciones

1. Lenguajes, Educación y Sociedad - ISSN -1518-0743 (Impresa); 2526-8449 (Electrónica) - es la Revista de divulgación científica del Programa de Post-Graduación en Educación de la Universidad Federal de Piauí. Publica, preferentemente, resultados de investigaciones originales o revisiones bibliográficas desarrolladas por autor (es) brasileños y extraterrestres sobre Educación.
2. Esta revista publica dossiers, artículos, reseñas, revisiones y entrevistas no publicadas cuyos autores son profesores e investigadores con posgrado en educación, de acuerdo con los estándares editoriales de la revista.
3. La sumisión de artículo se limita a un artículo en la condición de autor o coautor en el intervalo de tiempo de 02 (dos) años.
4. Lenguajes, Educación y Sociedad aceptados para su publicación los textos escritos en portugués, Inglés, italiano, francés o español.
5. Los artículos recibidos son apreciados por especialistas en el área (pareceres ad hoc) y / o por el Consejo Editorial, manteniéndose en secreto la autoría de los textos.
6. La presentación de artículos debe seguir lo dispuesto en la NBR 6022 y en la NBR 6028 de la ABNT, versión actual, con la siguiente estructura: título, autoría (nombre del autor, vin-

- culación institucional, cualificación, e-mail, etc.); resumen, palabras clave, abstract, keywords, resumen, palabras clave; (introducción, desarrollo y conclusión) y elementos post-textuales: referencias, apéndices y anexos. Las referencias y citas deben seguir las normas específicas de la ABNT, en vigor.
7. El resumen (250 palabras aproximadamente) debe sintetizar el tema, el objetivo (s), el problema, referencias teóricas, la metodología, los resultados y las conclusiones del artículo.
 8. Los artículos deben ser encaminados al editor, para el correo electrónico - revistales.ppped@ufpi.edu.br, en la plantilla disponible. en versión Word para Windows y en versión PDF. El texto debe contener entre 20 y 30 páginas, incluyendo las referencias, resumen, abstract y resumen. La estructura del artículo, el resumen, las citas directas e indirectas, las referencias, imágenes, cuadros y tablas deben obedecer a las normas de la ABNT, en vigor. Para reseña el número de laudas queda entre cinco y ocho, incluyendo referencias y notas y hasta diez laudas para entrevistas. Las copias del artículo deben ser enviadas sin identificación.
 9. La identificación del autor (es) debe ser enviada en archivo documento suplementario, constando el título del trabajo, el (los) nombre (s) completo (s) del (s) autor (es), titulación, vinculación institucional, direcciones domiciliarias y profesionales, e-mail, ORCID y, cuando sea el caso, apoyo y colaboraciones. Aceptación de más de tres autores, sólo con justificación.
 10. Para citas, organizaciones y referencias, los colaboradores deben observar las normas en vigor de la ABNT. En el caso de referencias directas se recomienda la utilización del sistema autor, fecha y página y en las indirectas el sistema autor-data. Las citas de hasta tres líneas deben ser incorporadas al párra-

fo y entre comillas. Las citas superiores a tres líneas deben ser presentadas en párrafo específico, retrocediendo 4 cm del margen izquierdo, con letra tamaño 11 y espaciado simple entre líneas.

11. Las referencias citadas en el texto deben ser listadas en ítem específico y al final del trabajo, en orden alfabético, según las normas de la ABNT / NBR 6023, en vigor.

Ejemplos:

a) Libro (un solo autor):

FREIRE, P. Pedagogía del oprimido. 17. ed. Río de Janeiro: Paz y Tierra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. Enseñanza de ciencias naturales en la escuela normal: aspectos históricos. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) Libro (hasta tres autores):

ALVES-MAZZOTTI, A.J .; GEWANDSZNAJDER, F. El método científico en las ciencias naturales y sociales: investigación cuantitativa y cualitativa. 2. ed. San Pablo: Pionera, 2002.

c) Libros (más de tres autores):

RICHARDSON, R. J. et al. Investigación social: métodos y técnicas. Y en el caso de las mujeres.

d) Capítulo de libro:

CHARLOT, B. Formación de profesores: la investigación y la política educativa. En: PIMIENTA. S. G .; GHEDIN, E. (Org.). Profesor reflexivo en Brasil: génesis y crítica de un concepto. En el caso de las mujeres. 89-108.

e) Artículo de periódico:

IBIAPINA, I. M. L de M .; FERREIRA, M. S. A. investigación colaborativa en la perspectiva socio histórica. Y en el caso de las mujeres. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) Artículo de periódicos:

GOIS, A .; Constantino. En Río, las instituciones cortan a los profesores. Y en el caso de las mujeres. Y en el caso de las mujeres. C 3.866

g) Artículo de periódico (electrónico):

IBIAPINA, I. M. L de M .; FERREIRA, M. S. La investigación colaborativa en la perspectiva socio histórica. En el caso de las mujeres. 12, p. 26-38, 2005. Disponible en: <<http://www.ufpi.br/maestroduc/Revista.htm>>. Acceso en: 20 dic. 2005.

h) Decreto y Leyes:

BRASIL. Constitución (1988). Constitución de la República Federal de Brasil. Brasilia.DF: Senado, 1988.

i) Disertaciones y tesis:

BRITO, A. E. Saberes de la práctica docente alfabetizadora: los sentidos revelados y resignificados en los saberes. 2003. 184 f. Tesis (Doctorado en Educación) - Centro de Ciencias Sociales Aplicadas, Universidad Federal de Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) Trabajo publicado en acontecimientos científicos:

Y, por lo tanto, Entre propuestas una propuesta para la enseñanza de didáctica. En: ENCUENTRO NACIONAL DE DIDÁCTICA Y PRÁCTICA DE ENSEÑANZA, VIII, 1996, Florianópolis. Y en el caso de las mujeres. 49.

IMPORTANTE!

12. La corrección gramatical es responsabilidad exclusiva del (los) autor (es), constituyéndose criterio básico para la aceptación del artículo.
13. El contenido de cada texto es de entera responsabilidad de su (s) autor (es).

14. Los textos firmados son de entera responsabilidad de sus autores.
15. El Consejo Editorial se reserva el derecho de rechazar el artículo al que se hayan solicitado resalvas, en caso de que dichas salvedades no atiendan a las solicitudes hechas por los árbitros.
16. La aceptación de texto para publicación implica la transferencia de derechos de autor a la Revista.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

Formulário de Permuta

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) está apresentando o Número _____, da Revista “Linguagens, Educação, Sociedade” e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

Identificação Institucional

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Contatos

Telefones: _____

Fax: _____

Home-page: _____

E-mail: _____

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.

Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

Assinatura do Representante Institucional

Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação “Prof. Mariano da Silva Neto”
Programa de Pós-Graduação em educação (PPGEd) – Sala 416
Campus Universitário “Ministro Petrônio Portella” – Ininga
TELEFAX: (86) 3237-1277
64.049-550



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Ficha de Assinatura

Nome: _____

Instituição: _____

Endereço: _____

Complemento: _____

Cidade: _____ CEP: _____ UF: _____

Telefone: _____ Fax: _____

E-mail: _____

Professor: () Educação Básica () Educação Superior

() Outros: _____

Assinatura a partir de 2006 (4 números) – R\$ 60,00 – Brasil

Número avulso – R\$ 20,00 – Brasil

Forma de Pagamento – manter contato por

e-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGED
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga
64.049.550 Teresina – Piauí
Fone: (086) 3237-1214/3215-5820/3237-1277
E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br
web: <<http://www.ufpi.br/>>mesteduc/Revista.htm