

dialogia@uninove.br
www.uninove.br/revistadialogia

Dialogia

Revista científica do Programa de Mestrado
em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE

ISSN impresso: 1677-1303
ISSN eletrônico: 1983-9294

Dialogia	São Paulo	n. 20	jul./dez.	p. 1-262	2014
-----------------	-----------	-------	-----------	----------	------

UNINOVE

Universidade Nove de Julho
www.uninove.br

Dialogia

dialogia@uninove.br

www.uninove.br/revistadialogia

Endereço para correspondência

Av. Francisco Matarazzo, 612, Prédio A, 1º andar.
Água Branca, 05001-100 São Paulo, SP – Brasil
Fone: 55 (11) 3665-9366

Afiliada

Abec – Associação Brasileira de Editores Científicos
www.abecbrasil.org.br

Membro

Clacso – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
<http://www.clacso.org>

Fepae – Fórum dos Editores de Periódicos da Área da Educação, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped

Bases indexadoras

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação - MEC/ INEP.
<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/>

CREDI – Centro de Recursos Digitais da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI)
<http://oei.org.br/principal.php>

e-revit@s – CSIC – Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas.
<http://www.erevistas.csic.es/quees.php>

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.
<http://www.latindex.unam.mx>

Universidade Nove de Julho

Reitoria: Eduardo Storópoli

Pró-reitoria Acadêmica: Maria Cristina B. Storópoli

Pró-reitoria Administrativa: Jean Anastase Tzortzis

Pró-reitorias de *campus*: Claudio Ramacciotti, Renato Rodrigues Sofia

Diretoria de Pesquisa: João Carlos Ferrari Corrêa

Diretoria do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE: Jason Ferreira Mafra

UNINOVE
Universidade Nove de Julho
www.uninove.br

Dialogia é uma publicação científica semestral do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) que se propõe a debater e divulgar os temas relativos às práticas educacionais e ao pensamento pedagógico, especialmente os que resultam das pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, nacionais e estrangeiros. Os seus destinatários são, prioritariamente, professores, pesquisadores, estudantes e todo o público que, direta ou indiretamente, mantém interesse nas questões educacionais.

Dialogia is a bi-annual scientific publication of the Master's Degree Program in Management and Educational Practices (PROGEPE) that proposes to discuss and to become known the themes concerning educational practices and pedagogical thinking specially those that result from researches carried out within the post-graduation national and foreign stricto sensu programs. Their receivers are primarily teachers, researchers, students and all kind of public that, directly or indirectly, keeps interest in educational issues.

D536 Dialogia. – N. 0 (2001) – São Paulo : Universidade Nove de Julho (Uninove), n. 20, 2014. 22,5 cm.

Semestral.
ISSN 1677-1303 (impresso)
1983-9294 (eletrônico)

1. Educação – Periódicos. I.
Universidade Nove de Julho.

CDD 370.5

Esta publicação também está disponível em formato eletrônico no portal Uninove: www.uninove.br/publicacoes e no Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER) www.uninove.br/revistadialogia.

A instituição ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, idéias e conceitos emitidos nos textos, de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

Comissão Editorial

Amélia Silveira
 Ana Maria Haddad Baptista
 Eduardo Santos (editor)
 Maurício Pedro da Silva
 Roberta Stangherlim (editora)

Conselho Editorial

Adriana Salete Loss – Universidade Federal da Fronteira Sul [Brasil]
 Afonso Celso Scocuglia – Universidade Federal da Paraíba [Brasil]
 Ana Luisa Janeiro – Universidade de Lisboa [Portugal]
 António Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias [Portugal]
 Carlos Bauer – Universidade Nove de Julho [Brasil]
 Carlos Rodrigues Brandão – Universidade Estadual de Campinas [Brasil]
 Celso de Rui Beisiegel – Universidade de São Paulo [Brasil]
 Cleiton de Oliveira – Universidade Metodista de Piracicaba [Brasil]
 Daniel Carseglia – Universidad Nacional de Quilmes [Argentina]
 Edgar Pereira Coelho – Universidade Federal de Viçosa [Brasil]
 Genoio Bordignon – Universidade de Brasília [Brasil]
 Guillermo Williamson – Universidade La Frontera [Chile]
 Jason Ferreira Mafra – Universidade Nove de Julho [Brasil]
 João Cardoso Palma – Universidade Estadual Paulista [Brasil]
 José Amilcar de Carvalho Coelho – Universidade Nova de Lisboa [Portugal]
 Luciana P. Marques – Universidade Federal de Juiz de Fora [Brasil]
 Luiza Cortesão – Universidade do Porto [Portugal]
 Manuela Guilherme – Universidade de Coimbra [Portugal]
 Marcella Milana – Universidade de Copenhague [Dinamarca]
 Maria Stela Santos Graciani – Pontifícia Universidade Católica-SP [Brasil]
 Miguel Escobar Guerrero – Universidad Nacional Autónoma de México [México]
 Nilce da Silva – Universidade de São Paulo [Brasil]
 Patrícia J. Grandino – Universidade de São Paulo-Leste [Brasil]

Peter Lownds – Paulo Freire Institute [EUA]
 Ramon Moncada – Corporación Región [Colômbia]
 Ubiratan D'Ambrósio – Universidade de São Paulo [Brasil]
 Walter E. Garcia – Instituto Paulo Freire [Brasil]

Pareceristas ad hoc – 2014

Ana Maria Haddad Baptista – Universidade Nove de Julho, São Paulo [Brasil]
 Célia Maria Haas – Universidade Cidade de São Paulo São Paulo [Brasil]
 Claudia Georgia Sabba – Universidade Nove de Julho, São Paulo [Brasil]
 Elaine Teresinha Dal Mas Dias – Universidade Nove de Julho, São Paulo [Brasil]
 Eloisa Maia Vidal – Universidade Estadual do Ceará, Ceará [Brasil]
 Eunice Macedo – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto [Portugal]
 João Cardoso Palma Filho – Universidade Estadual Paulista, São Paulo [Brasil]
 José Luis Vieira de Almeida – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, São Paulo [Brasil]
 José Rubens Lima Jardimino – Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais [Brasil]
 Lígia de Carvalho Abôes Vercelli – Universidade Nove de Julho, São Paulo [Brasil]
 Margarita Victoria Gomez – Universidade Nove de Julho, São Paulo [Brasil]
 Maria Carmen Barbosa – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul [Brasil]
 Maurício Pedro da Silva – Universidade Nove de Julho, São Paulo [Brasil]
 Monica Avila Todaro – Universidade Nove de Julho, São Paulo [Brasil]
 Patrícia J. Grandino – Universidade de São Paulo-Leste [Brasil]
 Sidnei Ferreira de VARES – Centro Universitário Assunção, São Paulo [Brasil]
 Tacyana Karla Gomes Ramos – Universidade Federal de Sergipe, Sergipe [Brasil]
 Zildene Francisca Pereira – Universidade Federal de Campina Grande [Brasil]

Equipe técnica

Analista editorial Juliana Cezario
 Projeto gráfico e diagramação João Ricardo M. Oliveira

REPRODUÇÃO AUTORIZADA, DESDE QUE CITADA A FONTE
 Dispõe-se ao intercâmbio com instituições e publicações afins.
 • Intercambio deseó; • Échange désiré; • Exchange desired

Sumário / Contents

Editorial / *Editor's note*

Editorial – Dialogia 20.....	9
------------------------------	---

Entrevista / *Interview*

Entrevista com Álvaro Moreira Hypolito.....	17
Roteiro: Eduardo Santos, Manuel Tavares, Patrícia Biotto, Roberta Stangherlim e Rose Roggero	

Dossiê Temático: Currículo na Educação Básica / *Thematic dossier: Curriculum in Basic Education*

Educação básica e os sentidos de currículo e conhecimento tecidos e negociados nos cotidianos de escolas públicas: o que dizem os alunos e os educadores?	33
<i>Elementary education and the meanings of curriculum and knowledge weaved and negotiated in public school everyday life: what do students and educators say?</i>	
Carlos Eduardo Ferrazzo Marco Antonio Oliva Gomes	
O pensar e construir uma educação integral em tempo integral no eixo de uma proposta curricular inovadora: desafios e possibilidades	51
<i>Thinking and Building a full-time education in the axis of an innovative curriculum proposal: challenges and possibilities</i>	
Reijane Maria de Freitas Soares Carmen Lúcia de Oliveira Cabral	
Conhecimento e disciplinas escolares: reflexões sobre a construção social do currículo na educação básica	75
<i>Knowledge and school subjects: reflections on the social construction of the curriculum in elementary education</i>	
Maria Cristina Ferreira dos Santos	
Como os currículos escolares podem contribuir para uma política antirracista nas escolas	85
<i>How school curricula can contribute towards an anti-racist policy in schools</i>	
Denise Maria Soares Lima Carlos Ângelo de Meneses Sousa	
O currículo oficial paulista no contexto das teorias críticas e pós-críticas da educação	99
<i>The official curriculum of São Paulo: an analysis based on critical and post-critical theories of education</i>	
Celso Carvalho	

Artigos / *Articles*

Práticas pedagógicas lúdicas na educação infantil: teoria <i>versus</i> realidade no dia a dia escolar – uma breve exploração empírica	123
<i>Ludic pedagogical practices in early childhood education: theory versus reality in the school day to day – a brief empirical exploration</i>	
Maria Auxiliadora Negreiros de Figueiredo Nery Dalva Cunha de Avellar	
Universidade e escola: no espaço-tempo do estágio alternativas para a interação	139
<i>University and school in space-time alternatives for interaction</i>	
Arlete Vieira da Silva	
Empatia em Vygotsky	153
<i>Empathy in Vygotsky</i>	
Antonio Carlos Brolezzi	
Trabalho docente: a transposição didática, como fazê-la?	167
<i>Teaching work: a didactic transposition, how to do it?</i>	
Márcia Donizete Leite Oliveira	
Tendências e concepções de professores sobre Arte e Educação no Brasil.....	191
<i>Trends and conceptions of teachers of Art and Education in Brasil</i>	
Geraldo Eustáquio Moreira	
Escola e o diálogo sobre corporeidade e educação sexual.....	211
<i>School and dialogue on education and sexual corporeality</i>	
Gabriella Rossetti Ferreira Cassiano Ferreira Inforsato Andreza Marques de Castro Leão	
Práticas educativas, linguagens e produção da diferença.....	231
<i>Educational practices, languages and production of difference</i>	
Flávia Cristina Silveira Lemos Franco Farias da Cruz Giane Silva Santos Souza	

Resenhas / *Reviews*

<i>A escola e os desafios contemporâneos,</i> de Viviane Mosé.....	245
Vania Marques Cardoso	
<i>Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes,</i> de Mario Sérgio Cortella.....	248
Ana Luzia da Silva Vieira	
<i>Entre os fios e o manto: tecendo a inclusão escolar,</i> de Ana Cristina da Costa Piletti	251
Carolina Mariane Miguel	

Instruções para os autores / *Instructions for authors*

Publique	257
----------------	-----

dialogia
logia
dia

EDITORIAL

/ EDITOR'S NOTE

Editorial – Dialogia 20

Dado o fato de que as escolas constituem uma instituição social, elas sempre foram questionadas, entre outros tantos temas, quanto a sua relevância e pertinência para as sociedades que as promovem. As respostas a essas questões geralmente vêm na forma de uma *grade* curricular, por sua vez composta de *disciplinas* que buscam difundir, por mediações apropriadas, a linguagem e o discurso científicos, abarcando o que se costuma referir como patrimônio cultural acumulado pela humanidade. À escola clássica caberia, então, a especializada e específica função de propor a organização de conteúdos científicos dispostos em uma organização didática adequada dos meios de ensino. Se assim é, pode-se dizer que a principal resposta da escola a tais demandas vêm na forma de um *currículo*.

Contemporaneamente, as escolas básicas estão orientadas pelo princípio da gestão democrática e por uma relação interativa com as comunidades, o que leva ao debate da natureza e da forma de produção / difusão do currículo na práxis escolar. Responderia o currículo a perguntas clássicas e persistentemente refeitas como: Quais as relações do currículo com as demandas da sociedade? Ele reflete uma ideia de sociedade? Constitui um discurso de uma determinada sociedade sobre si mesma? Representa uma construção histórica a refletir as ideologias socialmente presentes? O que um estudante em formação precisa aprender? Qual a importância desse conhecimento para sua vida? Que tipo de cidadão a escola pretende formar? Como tratar as diretrizes curriculares nacionais? Caberia a estudantes e comunidades propor conteúdos de formação escolar? Quais as especificidades curriculares dos diversos níveis de ensino da Escola Básica?

Para abordar – parcialmente, sabemos – tais questionamentos que envolvem o tema “Currículo na Educação Básica”, Dialogia propõe, neste número 20 (dez./2015), o Dossiê Temático que ora apresentamos. São seis artigos que esmiúçam a temática sob ângulos distintos e que, embora insuficientes diante da magnitude e complexidade da tarefa, buscam abrir perspectivas aos debates acerca das questões que abrangem o currículo na escola básica.

Para abrir esse debate, temos o artigo de Carlos Eduardo Ferraço, professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES): “Educação básica e os sentidos de currículo e conhecimento tecidos e negociados nos cotidianos de escolas públicas:

o que dizem os alunos e os educadores?” No texto, o autor analisa pesquisa conduzida nas escolas públicas daquele estado com professores e estudantes nas quais se buscou extrair os sentidos que esses agentes escolares, principais envolvidos e interessados nas relações pedagógicas que dão significado à escola, atribuem aos conhecimentos organizados na forma de currículos escolares.

O artigo “O pensar e construir uma educação integral em tempo integral no eixo de uma proposta curricular inovadora: desafios e possibilidades”, de autoria das professoras da Universidade Federal do Piauí, Reijane Maria de Freitas Soares e Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, respectivamente, doutoranda e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da mesma universidade, traz a análise da prática educativa de professores de dois Centros de Ensino de Tempo Integral (Cetis) da Rede Pública Estadual de Teresina. No texto, as autoras buscam entender tais práticas no contexto da construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP), atitude necessária para o desenvolvimento de um currículo norteado nos princípios da educação integral. Constatou-se que a prática educativa do professor encontra-se desarticulada dos princípios estabelecidos nos PPPs dos centros de ensino investigados.

Maria Cristina Ferreira dos Santos, doutora em Educação e professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro nos programas de pós-graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade (PPGEAS) e de Ensino em Educação Básica (PPGEB), apresenta o trabalho intitulado “Conhecimento e disciplinas escolares: reflexões sobre a construção social do currículo na educação básica”. Nele, a autora se apoia em autores como Goodson, Chervel, Viñao, Forquin e Lopes para argumentar que as disciplinas escolares são constructos da escola, e não simples tradução das formulações acadêmico-científicas.

No texto “Como os currículos escolares podem contribuir para uma política antirracista nas escolas”, a doutoranda em Educação e professora da Educação Básica do Distrito Federal, Denise Maria Soares Lima, e o doutor em Sociologia e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Carlos Ângelo de Meneses Sousa, analisam os resultados da pesquisa quanti-qualitativa realizada com docentes da rede pública do Distrito Federal que investigou o que pensam sobre a Lei Federal nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas redes públicas e particulares de ensino.

No artigo que encerra esta seção: “O currículo oficial paulista no contexto das teorias críticas e pós-críticas da educação”, Celso Carvalho, doutor em Educação e professor do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove), analisa o currículo oficial paulista tendo como referência as teorias críticas e pós-críticas da educação.

Como de praxe em *Dialogia*, a seção seguinte: *Entrevista*, atualiza o debate do Dossiê, agora mais amplo: “Teoria e pesquisa do currículo”, a partir da contribuição de um pesquisador da educação. Neste número, trata-se de Álvaro Moreira Hipólito, professor da Universidade Federal de Pelotas, da equipe de editores da revista *Currículo Sem Fronteiras* e ex-coordenador do GT-Currículo da ANPED, um dos maiores especialistas brasileiros no tema.

A seção *Artigos* inicia-se com a contribuição do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do SUL (UFMTS). Com o título: “Práticas pedagógicas lúdicas na educação infantil: teoria *versus* realidade no dia a dia escolar – uma breve exploração empírica”, a professora do Campus Pantanal desta universidade e mestre em Educação, Maria Auxiliadora Negreiros de Figueiredo Nery, mais a pedagoga Dalva Cunha de Avellar, formada pela mesma universidade, examinam a adoção de práticas pedagógicas lúdicas em um conjunto de instituições educativas infantis em Corumbá (MS). No texto, as autoras indicam a necessidade de rever a formação de professores de modo que o currículo estimule práticas pedagógicas criativas nas escolas de ensino fundamental.

Na sequência, publicamos o trabalho intitulado “Universidade e escola no espaço-tempo do estágio - alternativas para a interação”, de autoria de Arlete Vieira da Silva, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia e professora do Curso de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia. Nele, a autora disserta sobre o papel do estágio na formação de professores.

Antonio Carlos Brolezzi, doutor em Educação e professor do Departamento de Matemática do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo discute, em “Empatia em Vigotski”, a presença desse conceito nas teorias da estética do autor russo. Argumenta-se que as ideias de Vigotski sobre empatia, ainda que pouco exploradas em suas obras, resultam em importante contribuição para compreender os fenômenos da educação.

Márcia Donizete Leite Oliveira, mestre e doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e professora da Universidade Nove de Julho, indaga no

título de seu artigo “Trabalho docente e a transposição didática: como fazê-la?” Mostra que o processo de transposição didática de um conteúdo programático de língua portuguesa, quando realizado de forma efetiva pelo professor e apropriado pelos alunos, pode levar ao desenvolvimento de competências leitora e escrita.

“Tendências e concepções de professores sobre Arte e Educação no Brasil”, escrito por Geraldo Eustáquio Moreira, doutor em Educação Matemática e professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás, traz resultados de pesquisa realizada com professores de Arte, os quais revelam a insatisfação docente com o lugar que a disciplina ocupa entre as demais matérias escolares, bem como a falta de suporte dada à área. Destaca também a defesa que os professores fazem da importância da Arte como componente curricular.

A mestranda Gabriella Rossetti Ferreira, o doutorando Cassiano Ferreira Inforsato e a professora doutora em Educação Andreza Marques de Castro Leão, todos da Faculdade de Ciência e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, escrevem o artigo “Escola e o diálogo sobre corporeidade e educação sexual” com o objetivo de refletir sobre a importância da formação do professor para a promoção de debates sobre sexualidade e corporeidade na perspectiva da equidade entre os gêneros, do respeito à diversidade sexual, da diminuição de preconceitos e da violência contra as chamadas “minorias” sexuais.

A seção é finalizada com “Práticas educativas, linguagens e produção da diferença”, de Flávia Cristina Silveira Lemos, doutora em História e professora do Programa de Pós-graduação de Psicologia da Universidade Federal do Pará, de Franco Farias da Cruz e de Giane Silva Santos Souza, ambos mestres em Psicologia pela mesma universidade. No artigo são analisadas as práticas educativas que contribuem para problematizar a produção da diferença, tendo em vista os paradigmas da Nova História Cultural.

Na seção *Resenhas*, três textos dão conta de informar e avaliar criticamente obras lançadas recentemente sobre temáticas pertinentes à educação – educação escolar e docência no contemporâneo, de Mário Sérgio Cortella; os desafios atuais da escola, em obra organizada por Viviane Mosé; os desafios da inclusão escolar, dissertação de Ana Cristina da Costa Piletti vertida em livro. Todas as resenhas são de autoria de mestrandos do Progepe-Uninove, respectivamente, Ana Luiza da Silva Vieira, Carolina Marianne Miguel e Vania Marques Cardoso, selecionadas entre aquelas que foram escritas como parte do desafio do processo de formação.

Finalizada a apresentação deste número, pela qual se percebe que a Revista mantém uma organização editorial que se consolidou em seus mais de dez anos de existência, cabe informar aos leitores que nos acompanham as recentes mudanças que as vicissitudes acadêmicas trouxeram para a Revista. Referimo-nos a mudanças na editoria: os atuais editores Eduardo Santos e Roberta Stangherlim cedem lugar a Rosemary Roggero e Patrícia Biotto-Cavalcanti, professoras-pesquisadoras do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais desta Universidade (Progepe-Uninove), que foram parceiras na organização deste número e que agora, a partir da primeira edição do ano que está por vir passam a comandar o processo editorial de *Dialogia*. A elas manifestamos nossos melhores desejos de um trabalho editorial profícuo e cientificamente relevante, que certamente manterá a Revista em seu caminho de constante aperfeiçoamento no trato dos temas pedagógicos e educacionais que desafiam os pesquisadores em educação, no Brasil e no mundo.

Aos educadores de todos os quadrantes, boa leitura!

dialogia

ENTREVISTA

/ INTERVIEW

Entrevista com Álvaro Moreira Hypolito



Realizada por meio eletrônico em 12 de novembro de 2014

Tema: Teoria e pesquisa do currículo

**Roteiro: Eduardo Santos, Manuel Tavares, Patrícia Biotto,
Roberta Stangherlim e Rose Roggero**

Álvaro Moreira Hypolito é Pesquisador do CNPq e Professor Associado da Universidade Federal de Pelotas, onde atualmente exerce a função de Pró-Reitor de Graduação. Concluiu o Doutorado (PhD) em Curriculum and Instruction na University of Wisconsin, Madison, EUA. Publicou 42 artigos em periódicos especializados e 34 trabalhos em anais de eventos; possui 32 capítulos de livros e 12 livros publicados como autor e/ou editor. Recebeu 2 prêmios e/ou homenagens. Orientou 13 trabalhos de dissertação de mestrado e 5 teses de doutorado, uma como co-orientador. Participou e coordenou vários projetos de pesquisa. Sua produção científica, tecnológica e artístico-cultural percorre as seguintes temáticas: Trabalho Docente, Currículo, Formação de Professores, Reestruturação Curricular, Profissionalismo, Teoria Crítica, Educação, Gênero, Globalização e Identidade. É editor da Revista Currículo sem Fronteiras, com João M. Paraskeva, da University of Massachusetts, Dartmouth, e Luís Armando Gandin, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Dialogia: O currículo pode ser uma forma de reprodução de dicotomias e hierarquias sociais e, na perspectiva de Bernstein, de domesticação das consciências. As concepções de espaço e tempo e sua respectiva organização nos currículos escolares contribuem para moldar as consciências dos educandos e determinar seus comportamentos. Por outro lado, os rituais e critérios de avaliação implicam valores, culturas, lógicas e hierarquias que selecionam conhecimentos e classificam os estudantes. Na construção do currículo há omissões graves que se situam na contramão de uma escola democrática. Que relações de poder e de dominação subjazem à “fabricação” do currículo?

AH: Acho muito importante vocês terem citado Bernstein, pois foi um dos mais importantes sociólogos da educação, do porte de Bourdieu, mas pouco conhecido entre os pesquisadores brasileiros. Mais recentemente, embora tenha havido uma maior divulgação e utilização de seu acervo teórico em estudos da área, mesmo assim vejo que houve uma apropriação parcial da sua vasta teorização sociológica. Hoje, em tempos de consolidação das políticas de avaliação e de testes padronizados para medir qualidade em educação, é crucial retomar alguns clássicos para repor questionamentos a políticas que são dadas como inquestionáveis, principalmente pelos formuladores de políticas educacionais. Por isso, falo em tempos de consolidação das políticas de avaliação, pois ninguém avalia o avaliador.¹

Em um contexto de relações sociais em que há uma compressão cada vez mais intensa do espaço e do tempo, amplia-se a dimensão da classificação e da reprodução das hierarquias sociais. A compressão espaço-tempo no contexto curricular impõe uma intensificação do trabalho de ensinar e aprender, além de delinear um corpo de conteúdos válidos, mensuráveis, avaliáveis por coeficientes e classificáveis. Como mencionado na pergunta, esses rituais e critérios implicam em definições de valores, culturas, lógicas e hierarquias, e estas incidem na seleção de conhecimentos e na classificação dos estudantes, a qual, evidentemente, não é simplesmente baseada no mérito, mas numa classificação social. É isso que as reformas educativas dos últimos quarenta anos têm visado. Ao basearem a qualidade da educação básica nos resultados obtidos em exames padronizados, coeficientes e índices, em rituais de avaliação e em critérios de exames de algumas disciplinas, as reformas educativas provocam um empobrecimento curricular, com muitas horas de trabalho dedicadas a disciplinas que fazem parte dos testes.

Com isso, há uma perda irreparável de conteúdos e áreas de estudo tais como: Música, Artes, Humanidades, Dança, Cultura Local, dentre muitos outros aspectos da diversidade cultural e científica.

A fabricação do currículo, por esta lógica, elimina o outro, o diferente, e filtra o conhecimento a ser democratizado, além de ir definindo socialmente qual deve ser o conhecimento oficial.² Nesse processo, consolida-se uma determinada perspectiva de ciência e de cultura, que define o que deve ser aprendido, como deve ser aprendido e como deve ser avaliado. Os embates em torno do currículo são de fato embates por hegemonia. Portanto, a fabricação do currículo é fruto das relações de poder, de dominação e resistência que se estabelecem na arena política e cultural. No momento vivemos uma hegemonia da sociedade de mercado, que tem obtido sucesso na definição das reformas educativas e das políticas curriculares.

Dialogia: Na base de qualquer currículo há uma teoria da identidade.

No entanto, se tivermos em consideração a multiplicidade étnica e cultural existente no Brasil, os currículos submetem essa diversidade a uma identidade de caráter monocultural. Está de acordo com essa afirmação? Como vê, na construção de um novo currículo, o debate e as práticas de inclusão da diversidade cultural e a participação dessa diversidade na sua construção?

AH: Eu diria que na base de qualquer currículo há uma teoria da identidade e pode haver teorias de identidades, pois no contexto de diversidade não se poderia falar em uma identidade, mas em identidades.

De todo modo, penso que a pergunta é muito oportuna. Já se inicia um debate a partir de uma proposta que vai sendo construída no MEC para constituir uma base comum nacional de currículo. Esse foi um debate muito importante para a constituição mais recente do campo do currículo no Brasil – refiro-me ao período do final dos anos 80/início dos anos 90 para cá. O debate em torno de um currículo nacional foi central em todos os espaços importantes que constituíram o campo do currículo no país e recebeu forte influência de autores como Apple, Young, McLaren, e de muitos autores que estiveram debatendo as reformas neoconservadoras e neoliberais em seus países, como Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu no Brasil, dentre outros. O ressurgimento desse debate, que parecia

adormecido, surpreende a todos nós, em particular a ANPEd e o seu GT-Currículo, que está atento e preocupado com os rumos que esta discussão possa tomar.

Já tivemos os Parâmetros Curriculares Nacionais³, que de alguma forma ainda estão aí, e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Será que é mesmo necessária mais uma definição curricular nacional? Os problemas da Educação Básica no Brasil não serão resolvidos por esse caminho, assim como nos países onde a situação é melhor não depende ou dependeu desse tipo de definição.

Esse tipo de padronização só é necessária para uma homogeneização cultural, o que significa fazer escolhas de inclusão e exclusão, afirmar identidades e excluir outras, dar voz a alguns e calar muitos. A uniformização de conteúdos serve muito bem para as políticas de avaliação em larga escala que necessitam de uma padronização para suas comparações e medições. É uma forma de submeter as diversidades a uma identidade monocultural. Um dos argumentos utilizados é que não é um currículo nacional, mas tão somente uma base nacional, uma orientação etc. Se é isso, para que gastar tempo, dinheiro e energia nisso? Por que não focar em outras urgências da escola.

Vou dar um exemplo próximo a mim, de uma turma especial de Veterinária oferecida em convênio com o Incra e o MST. As disciplinas são as mesmas, os professores são os mesmos, as mesmas aulas. Enquanto a turma regular tende a ter um número de concluintes entre 30 e 40%, nada distante da média nacional de concluintes nas universidades, essa turma especial, cujos alunos são oriundos de assentamentos ou comunidades rurais, tende a ter algo em torno de 80% de concluintes. O que muda? O currículo prescrito? O currículo manifesto? Não. O que muda é o currículo em ação em sentido amplo, pois a turma especial tem acompanhamento de uma equipe pedagógica, trabalha e estuda em grupo, com ajuda mútua, dentre outros fatores.

O currículo monocultural precisa de uma proposta pedagógica que o desmonte, caso contrário, em vez de promover justiça social com inclusão, pode provocar injustiça curricular. Se nós “soltássemos” os estudantes provenientes do campo no curso tradicional sem acompanhamento algum, o fracasso seria inevitável. O que, afinal, explica o sucesso que estão obtendo na experiência relatada? É difícil uma resposta única. Há toda uma proposta de dialogar, mesmo que fora da sala de aula, com as diferentes culturas, com complementações pedagógicas; há um diferenciado compromisso social desses estudantes com o curso, com a oportunidade que estão tendo. Considero que esse é um resultado surpreendente.

O que quero afirmar é que se trata de promover a justiça curricular, a que inclui a cultura dos menos favorecidos, das diferentes etnias, da periferia, do campo; que dialogue com múltiplas e diversas identidades de gênero, raça, gerações, nacionalidades, identidades regionais e assim por diante.

Dialogia: Depois da aprovação da LDB, ocorreram profundas transformações na realidade educacional e social brasileira: democratização do acesso à educação, o que possibilitou a participação de públicos outrora excluídos da escola; um modelo de formação de professores que gerou outra consciência profissional e de identidade docente; novas relações pedagógicas que contribuíram para novas formas de ensino e aprendizagem. Por sua vez, os currículos não se ajustaram às transformações ocorridas. Considera que a participação de alunos e professores, como atores e agentes, na construção do currículo escolar poderá ser uma contribuição importante para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública?

AH: O foco da questão é muito importante. Stephen Ball, em vários textos⁴, ressalta que não há garantia alguma de que as políticas se realizem como foram preconizadas pelo Estado ou seus formuladores. Ao contrário, baseando-se em Bernstein, afirma Ball que as políticas são recontextualizadas pelos atores que a colocam em ação, são imanentes, são produzidas e reproduzidas nas relações que as constituem. Para melhor compreender esse processo o autor propõe o que chama de Ciclo de Políticas e constrói diferentes contextos em que operam as políticas – contexto de influência, contexto de produção dos textos e contexto da prática⁵. Esses contextos não deixam de ser níveis recontextualizadores, não hierarquizados, que devem ser operados de forma “aninhada”, para usar uma expressão própria do autor. Na medida em que as políticas vão sendo produzidas em diferentes contextos os atores “atuam”, reconfigurando-as e conferindo outros sentidos a elas. No nível da escola, em um dos possíveis contextos da prática, Ball tem explorado a tese de que as “escolas fazem políticas”, no sentido dessa recontextualização e reinterpretação prática do currículo e das políticas.

Nessa esteira, quem pode mudar a escola são todos aqueles envolvidos nas práticas sociais que produzem a escola. Daí a importância da participação de estudantes e docentes nas mudanças. No exemplo do curso de Veterinária, as ações e o papel

protagonista estão mais diretamente ligados ao grupo de estudantes e ao pequeno grupo de apoio pedagógico. Aqui é necessário estabelecer uma diferença entre currículo prescrito – aquele que foi delineado previamente, fruto já de embates políticos que o conformaram, e que aparece como pronto para os atores sociais; currículo manifesto – aquele que se apresenta como currículo postado no dia a dia, que está na fala expressa dos docentes, nos livros e nos materiais; e currículo em ação – aquele que efetivamente é posto em prática e que envolve não somente as práticas formais, mas tudo o que opera na construção do currículo. No exemplo que utilizei, do curso de Veterinária, pode-se ver que o currículo formal – prescrito e manifesto – é algo relativo, pois a construção curricular efetiva dá-se na construção social do currículo

Esse argumento é, ao mesmo tempo, bom e perigoso. É um bom argumento porque sabemos que a construção curricular mais efetiva é aquela que resulta da construção social do currículo, das práticas sociais e pedagógicas, o que nos permite vislumbrar um campo de ação criativo e produtivo para a mudança. É um argumento perigoso se for utilizado para justificar que não há problema algum em se estabelecer, por exemplo, um currículo nacional, pois, afinal, o currículo prescrito é relativo e não determina o que acontece na sala de aula. Ocorre que esse é um falso argumento se for tomado isoladamente do conjunto do problema. Sabemos que o currículo oficial vai determinar muito do que acontece nas salas de aulas e na produção dos materiais didáticos e que acaba por circunscrever e limitar muitas práticas. Portanto, é um processo muito dinâmico e não pode ser analisado fora dos contextos de sua produção.

Dialogia: De uma maneira geral, os currículos são organizados de uma forma disciplinar e fragmentária. No entanto, a sociedade atual é definida como uma sociedade do conhecimento e uma sociedade em rede. Nesse sentido, mais do que transmitir conteúdos, é necessário que os estudantes aprendam a pensar e a problematizar. Como vê uma organização curricular que possa contribuir para a construção desses aprendizados?

AH: Como tenho argumentado nas questões anteriores, um currículo em si não existe, é uma abstração. Currículo é uma construção social, uma construção dos atores sociais em ação, mediados pelos artefatos culturais que também operam

e ajudam a defini-lo: livros, mídias, cultura local etc. Nesse sentido, o próprio currículo não deixa de ser um artefato cultural.

Eu vejo que a estrutura disciplinar não atende às necessidades dessa nova sociedade do conhecimento e tampouco aos interesses dos estudantes. Penso que podemos andar para um sentido menos disciplinar que incorpore outros conhecimentos e práticas sociais presentes no cotidiano como redes sociais, arte, cultura, trabalho, entre outros aspectos importantes dos grupos sociais. Acho muito complicado encontrar propostas definidas, que tendem a ser transcendentais. Prefiro pensar em alternativas mais imanentes, produzidas nas relações sociais – macro e micro. A proposta que está sendo discutida para o Ensino Médio, por exemplo, é interessante pelo fato de tentar trabalhar para além das disciplinas, mas corre o risco de um empobrecimento curricular se ficar muito restrita às áreas do ENEM e, neste caso, poderia estar tão somente a serviço das políticas de avaliação. Considero que as condições de produção do currículo é que devem ser levadas em conta para uma reorganização curricular. Quais são os artefatos culturais, normas, conteúdos, sistemas de avaliação e atores que estão operando no contexto? Todos esses fatores são cruciais para a realização de um currículo mais ou menos alienígena, que prepare para um mundo do trabalho que tende para a hegemonia do trabalho imaterial, de uma sociedade globalizada com hegemonia capitalista e ocidental, que deve dialogar com as culturas locais, além de outros aspectos.

Dialogia: A sociedade contemporânea brasileira, acompanhando os ritmos da globalização, está impregnada de uma multiplicidade de diferenças derivadas de dinâmicas sociais como classe, grupo social, gênero, etnia, sexualidade, cultura e religião. Como essas dinâmicas têm contaminado o currículo escolar? Como atender, do ponto de vista curricular, a essa diversidade cultural e epistemológica? Finalmente, como articular currículo, multiculturalismo e interculturalismo (e até mesmo transculturalismo) e que estratégias pedagógicas podem dar conta de todas essas transformações?

AH: Boaventura Santos, citando as políticas de distribuição de Nancy Fraser – renda, aspectos sociais – e as políticas de reconhecimento – identidades de gênero, raça, culturas etc. –, afirma que as primeiras foram conquistadas por muitos países

socialistas/social-democratas, e mesmo naqueles de capitalismo desenvolvido, mas as políticas de reconhecimento ainda enfrentam acirradas disputas.

Em sociedades como a brasileira, esses desafios – tanto de distribuição quanto de reconhecimento – devem ser realizados e não podem mais ser tratados separadamente. A política de cota para o ensino superior é um bom exemplo de como políticas podem ser conquistadas e, de alguma forma, problematizadas conjuntamente. As vagas para as universidades públicas federais resguardam 50%, no mínimo, para estudantes provenientes do ensino público, e todas as vagas devem respeitar a lei de cotas, de modo que o critério de renda e etnia entra fortemente no processo seletivo e tenta recuperar uma dívida histórica para com determinados grupos sociais e culturais. Políticas desse tipo são muito mais tímidas na educação básica.

Contudo, no âmbito do currículo, em ambos os níveis de ensino, ainda não se pode notar um efeito significativo dessas iniciativas. Trata-se de justiça curricular. Todos esses temas da diversidade social, de gênero, étnica, de sexualidade, religiosa e cultural estão na ordem do dia. A todo o momento esses temas aparecem de uma ou outra forma e são discutidos de modo cada vez mais profundo; todavia, ainda muito fragmentada. Há um avanço no nome social, por exemplo, nas políticas de cotas, mas no currículo o avanço é muito pontual, por exemplo, a exigência de temas como educação ambiental, direitos humanos, afrodescendência, Libras. O currículo como um todo não absorve esses temas como sua parte integrante. É uma área em disputa. São muito recorrentes e crescentes práticas e atos discriminatórios, racistas, sexistas, preconceituosos e violentos, para os quais geralmente a sociedade tem sido impotente até mesmo para reprimir. A articulação de um currículo mais multicultural é diretamente proporcional à nossa capacidade de incluir essas temáticas nas estratégias pedagógicas e favorecer a justiça curricular, favorecer um currículo enriquecido com a diversidade cultural e com a qualidade de uma educação mais igualitária e equitativa.

Para isso, como disse, não há receitas. Uma educação mais multicultural, intercultural, será o que conseguirmos fazer dela nas nossas práticas sociais. Esse é um processo mais imanente do que transcendente.

Dialogia: Considerando que o curso de Pedagogia propõe uma formação para os campos da docência, da gestão e da pesquisa, como analisa as diretrizes curriculares nacionais de formação desse profissional

para a escola básica? E no caso da formação de licenciados para a docência nos diversos campos do saber, como vê o debate e a prática curricular?

AH: Penso que as Diretrizes Curriculares Nacionais atuais para a Pedagogia e para as Licenciaturas resultaram de um viés pragmatista. Com o suposto objetivo de atender uma demanda da área de articular teoria e prática e a fim de superar o modelo três mais um, modelo de formação teórica apartada da prática, as diretrizes acentuam o tempo das práticas exacerbando o modelo, com um certo desprezo à formação teórica, que foi bastante reduzida. A formação docente não precisa de menos teoria, precisa de mais teoria, obviamente articulada com a prática. A avaliação de vários estudos é de que a formação a partir desse modelo tem resultado em uma formação direcionada ao que fazer prático/técnico, pragmático.

Novas discussões estão sendo feitas no CNE e vão orientar novas políticas de formação de professores para a Educação Básica no próximo período. Ainda não foram discutidas, mas é esperado por todos, pesquisadores e associações, que sejam bem discutidas. As indicações são de que a política nessa área será muito conectada com a discussão de uma Base Comum Nacional do Currículo para a Educação Básica. Tudo indica que as políticas de formação inicial e continuada serão cada vez mais focadas no atendimento aos requisitos de um currículo nacional, ou base comum nacional, como vem sendo denominado. Claro que é desejável que a formação seja direcionada ao ensino da educação básica, porém, a preparação docente deve ser pensada de forma mais ampla, crítica e mediata. A preparação focada em uma determinada realidade – tipo preparação para o mercado – deve ser evitada, pois é necessária uma formação mais abrangente e que prepare para diferentes contextos, que prepare um profissional capaz de se adequar a demandas futuras e desafios sociais imprevisíveis. Nas políticas dos últimos anos essa linha de ação tende a favorecer as áreas de “ensino de” (baseado nas ciências básicas) em detrimento de uma formação pedagógica mais sólida.

A formação docente voltada para atender políticas curriculares performáticas, que se baseiam em políticas de avaliação gerencialistas, que endereçam a formação dos docentes para atender a uma reforma baseada na lógica de mercado é uma formação estreita e preocupante.

Dialogia: Ainda no tocante à formação de professores, existem, por garantias legais, cursos que oferecem licenciatura em matérias específicas para bacharéis, por exemplo, bacharéis em engenharia podem fazer um curso de um ano adquirindo o diploma de licenciado em matemática, dessa forma assegurando seu direito de lecionar para o ensino básico. Como vê tal flexibilização curricular na formação de professores brasileiros hoje?

AH: Em termos globais, tais ideias de flexibilização crescem de forma espetacular e estão assentadas no argumento estreito e conservador de que basta o conhecimento específico para ensinar. De forma ampla, coincide com o argumento que reforça a formação docente baseada no “ensino de”, que dispensa as faculdades de educação da formação e/ou reduz a formação geral a algo insignificante.

É uma perspectiva que tem orientado inúmeras políticas de esvaziamento da área de formação das ciências humanas e reforçado as áreas das ciências duras, e que percorre várias áreas, a exemplo dos projetos de mestrado para “ensino de” incentivados pela CAPES. Na minha universidade foi criado um curso de mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática, com a promessa de bolsas para todos os docentes da rede de ensino que se qualificassem, no entanto, como foi criado fora dessas “redes” incentivadas pela CAPES, até hoje o curso não possui uma bolsa. A mesma lógica está presente no programa Ciências sem Fronteiras, que exclui várias áreas das humanidades e letras.

O discurso de que necessitamos formar engenheiros e outros profissionais nas áreas técnicas é tão míope que não consegue ver que o desinteresse dos jovens pela matemática e outras ciências duras acontece nas séries finais da educação fundamental e não quando vão ingressar na universidade. Este, para mim, é o maior equívoco do programa Ciências sem Fronteiras.

A mesma lógica está presente em todas as áreas que buscam retirar disciplinas educativas dos currículos de formação docente para minimizar o papel das faculdades de educação. O pior é que esse discurso adentra nos próprios cursos das faculdades de educação, como Pedagogia, em que o viés pragmatista das diretrizes curriculares nacionais reforçam a perspectiva do “que fazer” em detrimento dos fundamentos e teorias educacionais, como se pudéssemos prescindir da teoria. Chamo a atenção para o fato de que esse movimento, além de conservador, é global. Em recente artigo publicado no Brasil, Ball e colaboradores apontam essa

crescente política conservadora mundo afora. Uma delas é a que se expressa no programa *Teach for America*⁶, programa de seleção e recrutamento de estudantes recentemente graduados com destaque em qualquer área, para frequentar um processo de formação de aproximadamente cinco semanas e ir desempenhar função docente por 2 anos em áreas de risco para “fazer a diferença”. Atualmente, é um programa que se alastrou mundo afora ora denominado *Teach First*, na Inglaterra e Reino Unido, Austrália, Nova Zelândia, ora denominado *Ensina*, como na Argentina, México e Chile.

Mesmo que se possa admitir que não há possibilidade de um programa desse tipo substituir nosso processo tradicional de formação, a lógica pode imperar. Em um sistema de contratação frágil como o nosso, em que mesmo existindo determinação constitucional de ingresso na carreira docente somente por concurso, pode-se identificar estados em que metade do corpo docente das redes públicas são temporários, o que é preocupante. É evidente que, assim como acontece com outras profissões, há pressão para flexibilização das relações de trabalho docente, o que tem sido apontado por muitas pesquisas como uma forma de precarização e desqualificação profissional. Portanto, eu vejo com muita preocupação os caminhos da formação docente, principalmente em propostas aventureiras.

***Dialogia*: Sabedores das dificuldades que os docentes têm enfrentado para estabelecer um estatuto identitário e uma profissionalização que vai se constituindo no exercício da atividade, quais estratégias e concepções curriculares de formação docente poderiam oferecer subsídios à atuação no ambiente escolar?**

AH: Partindo da resposta à pergunta anterior, eu não vejo outra estratégia e concepção curricular de formação docente que não se baseie naquilo que temos defendido há muito tempo, que é uma formação profissional sólida, tanto no campo dos fundamentos quanto no campo profissionalizante, em nível superior, numa lógica curricular que articule teoria e prática, a fim de superar a dicotomia teoria/prática presente nos modelos 3 + 1 ou nos modelos pragmatistas, que de certa forma inverteram a fórmula para um praticismo exacerbado.

Talvez seja por uma busca desse tipo de proposição que o programa PIBID tem tido uma grande aceitação, por parte de docentes e estudantes, e vem sendo muito bem avaliado pelas escolas envolvidas. No momento, o MEC pretende reforçar esse

programa e buscará articular a formação continuada com a formação inicial, com a base comum nacional do currículo para a Educação Básica. Em princípio, isso não é má idéia, mas pode se restringir a atender às exigências de políticas avaliativas gerencialistas e reduzir os currículos a lógicas restritas de formação. Temos que trabalhar contra a noção de empobrecimento curricular e lutar por uma justiça curricular. É o que defendo.

Dialogia: Na condição de editor da revista *Currículo sem Fronteiras* e ex-coordenador do GT de Currículo da Anped, como tem visto as discussões a respeito do tema? Há avanços na pesquisa acadêmica que estejam repercutindo nas práticas educacionais?

AH: Em termos de debate, acho que está iniciando. Sei que o GT-Currículo da Anped, assim como a ABdC – Associação Brasileira de Currículo, estavam fora desse debate e já se articularam para discutir com o MEC e com outras entidades o tema do currículo nacional e da formação docente. Penso que as reuniões regionais da Anped colocaram o tema em pauta, e muitas estão se realizando no momento. O vídeo, que pode ser visto no *link* <<https://www.youtube.com/watch?v=geVUxgT8FsQ&list=UU1ZOhrZjfG2ymzUcCGyA12g>>, é um exemplo do debate que ocorre no momento.⁷

Considero que há avanços significativos na pesquisa acadêmica em educação, inclusive no campo curricular. Vejo que muito pouco do que se avança na pesquisa é aproveitado pelos formuladores de políticas, em geral as formulações ou os achados advindos das pesquisas são considerados “pouco aplicáveis” ou “fora da realidade”. Surpreende ver que políticas antes consideradas inaceitáveis entrem na agenda política sem qualquer crítica de muitos setores da academia. O *lobby* do setor privado e governos “populares” não têm conseguido manter experiências educativas que foram referência mundial, tais como escola cidadã, muitas vezes citadas por Michael Apple e outros autores. Há alguns anos tínhamos uma disputa de projetos educativos com forte apelo social e político, eram experiências locais ou estaduais, todavia, com muita abrangência. Tais propostas foram abandonadas ou não foram viáveis em outras escalas de administração. O fato concreto é que não existem mais ou são muito isoladas.

Entendo que o capitalismo impõe uma agenda política educativa, agrupando e articulando forças que subsumem os governos locais; há uma dinâmica econô-

mica e gerencial que adentrou as estruturas de Estado e que endereçam uma determinada lógica de mercado para a reforma educacional contra a qual não temos tido capacidade de articular algo novo.

Notas

- 1 Pude discutir isso com um pouco mais de detalhes em seminário da Fundação Carlos Chagas sobre sistemas de avaliação no Brasil, publicado em HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Necessária Meta-avaliação das Políticas de Avaliação*. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Org.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil - implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. 1 ed. Florianópolis: Insular, 2013, v. 2, p. 211-226.
- 2 Ver APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- 3 O documento básico dos parâmetros foi muito bem criticado por professores da Faculdade de Educação da UFRGS, publicado pela CNTE no livro *Escola S.A - quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*.
- 4 Ver referências.
- 5 De fato, além desses três, há mais dois contextos: o contexto de resultados/efeitos e o contexto de estratégia política. Ver Mainardes e Marcondes (2009).
- 6 Thomas Popkewitz analisou essa política de formação docente quando ainda era uma experiência circunscrita aos EUA em seu livro *Lutando em defesa da alma* (2001).
- 7 Na página da Anped há outras entrevistas, incluindo a do atual coordenador do GT-Currículo, professor Roberto Macedo.

Referências

- HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Necessária Meta-avaliação das Políticas de Avaliação*. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Org.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil - implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. 1ed. Florianópolis: Insular, 2013, v. 2, p. 211-226.
- BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais - questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, S. J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. v. 35, n. 126, p.539-564, set./dez. 2005.

_____. *The education debate*. Bristol : The Policy Press, 2008.

_____ et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, mai/ago, 2013.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, vol.30, n.106, pp. 303-318, 2009.

POPKEWITZ, Thomas S. *Lutando em defesa da alma*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

DOSSIÊ TEMÁTICO:
Currículo na
Educação Básica

*/ THEMATIC DOSSIER:
Curriculum in Basic Education*

Educação básica e os sentidos de currículo e conhecimento tecidos e negociados nos cotidianos de escolas públicas: o que dizem os alunos e os educadores?

Elementary education and the meanings of curriculum and knowledge weaved and negotiated in public school everyday life: what do students and educators say?

Carlos Eduardo Ferração

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES – Brasil
ferraco@uol.com.br

Marco Antonio Oliva Gomes

Doutor em Educação. Professor da Universidade Vila Velha, Vila Velha, ES – Brasil
paramarcoantonio@uol.com.br

Resumo

Trata-se de artigo resultante de pesquisa realizada com os cotidianos (FERRAÇO, 2003) de seis escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória, (E.S), que teve como principal objetivo problematizar (REVEL, 2004, 2005) as redes de saberes-fazer curriculares (ALVES, 2001, 2005, 2010), tecidas pelos sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994, 1996) das referidas escolas, com vistas a responder às seguintes questões: Que sentidos de currículo e conhecimento são criados nessas redes? Que usos (CERTEAU, 1994, 1996) são feitos dos textos curriculares governamentais? Que conhecimentos seriam necessários na visão dos educadores e alunos? Qual a potência e a complexidade (MORIN, 1996, 2002) desses conhecimentos para a vida na sociedade contemporânea? Que imagens-narrativas são inventadas para justificar a necessidade desses conhecimentos? Que formas de resistência e/ou de sobrevivência (CERTEAU, 1994) são produzidas tendo em vista os inúmeros mecanismos de homogeneização curricular presentes nesses textos governamentais? Que movimentos/forças e relações de poder (VEIGA-NETO, 1996) de ampliação das possibilidades de conhecimento-vida (ASSMANN, 1998) são potencializados nesses cotidianos? A partir de nossas tentativas de responder a essas questões traremos, no decorrer do texto, a análise dos dados produzidos com os diferentes instrumentos, técnicas e procedimentos comuns às “pesquisas com os cotidianos”, tais como, diário de bordo, observação participante, depoimentos, narrativas, conversas e, fotografias, buscando garantir, como defende Alves et al. (2002), a necessidade de “beber em todas as fontes”, “virar de ponta-cabeça”, “narrar a vida e literaturizar a ciência” e, ainda, experimentar o “sentimento de mundo” e a condição de “ecce femina”. Cumpre observar que não temos a intenção de esgotar, aqui, todas as discussões decorrentes de nossa atual investigação, mas, tão somente, problematizar, traduzir e negociar (BHABHA, 1998) alguns dos sentidos produzidos para as noções de currículo, escola e conhecimento pelos referidos alunos e educadores. Interessa-nos, ainda, na medida do possível, dar pistas sobre os movimentos que se colocaram, a nosso ver, como possibilidades de ampliação dos conhecimentos daqueles sujeitos. Nesse sentido, trata-se, então, de um texto que pretende, modestamente, mostrar alguns dos desdobramentos dos nossos atuais estudos, bem como

fornecer algumas pistas sobre como temos desenvolvido nossas pesquisas sobre currículo em escolas de ensino fundamental na sociedade pós-moderna (SANTOS, 2001). Para tanto, ensaiamos uma escrita aos fragmentos, buscando superar uma dada linearidade causal de início-meio-fim, tentando nos aproximar da ideia de platôs (DELEUZE, 1992) de conceitos/noções que, em tese, estão enredados.

Palavras-chave: Conhecimento. Currículo. Educação Básica. Escola Pública. Pesquisa com os Cotidianos Escolares.

Abstract

This article results from a study carried out on everyday life (FERRAÇO, 2003) of six schools of the municipal network in Vitória, (ES, Brazil), which aimed at questioning (REVEL, 2004, 2005) the curricular knowledge-action networks (ALVES, 2001, 2005, 2010) weaved by the practicing subjects (CERTEAU, 1994, 1996) in these schools, and answering the following questions: Which meaning to curriculum and knowledge are created in these networks? What uses (CERTEAU, 1994, 1996) are made of the governmental curricular texts? What knowledge would be necessary in educators and students' point of view? How powerful and complex (MORIN, 1996, 2002) is this knowledge to life in contemporary society? What images-narratives are invented to justify the need of this knowledge? What forms of resistance or survival (CERTEAU, 1994) are produced concerning the countless mechanisms of curricular homogenization in these governmental texts? What movements/forces and power relations (VEIGA-NETO, 1996) to broaden the possibilities of knowledge-life (ASSMANN, 1998) are potentiated in the school everyday life? In order to attempt to answer these questions in this text, we will describe the analyses of the data produced by different instruments, techniques procedures common to "research on everyday life", such as logbook, participant observation, testimonies, narratives, conversations, and photographs among others. We intended to ensure, as advocated by Alves et al. (2002), the need of "drinking from all the springs", "turning upside down", "narrating life and literate science", and also experiencing the "feeling of world" and the condition of "ecce femina". It is important to note that we do not intend here to end the discussions about our investigations, but only to question, translate, negotiate (BHABHA, 1998) some of the meanings produced to the notion of curriculum, school and knowledge by the students and educators mentioned above. We are also interested, as much as possible, in providing tips about movements that appear as chances to broaden knowledge of those subjects. Thus, this is an article that modestly aims at showing some of the results of our current studies, as well as offering some tips about how our investigation on curriculum in postmodern society elementary schools (SANTOS, 2001). For this purpose, we produced this fragmented piece of writing, trying to overcome a given causal linearity of beginning-middle-end, trying to get closer to the idea of plateaus (DELEUZE, 1992) of knowledge/notion, which are theoretically interweaved.

Keywords: Curriculum. Elementary education. Knowledge. Public school. Research on school everyday life.

Sobre problematizações e a proposta de um texto-ensaio

Nossa pesquisa com os cotidianos (FERRAÇO, 2003) de seis escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória, (E.S.), teve como principal objetivo problematizar (REVEL, 2004, 2005) as redes de saberes-fazer¹ curriculares (ALVES,

2001, 2005, 2010), tecidas pelos sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994, 1996) das referidas escolas, com vistas a responder às seguintes questões: Que sentidos de currículo e conhecimento são criados nessas redes? Que usos (CERTEAU, 1994, 1996) são feitos dos textos curriculares governamentais? Que conhecimentos seriam necessários ou não na visão dos educadores e dos alunos? Qual a importância desses conhecimentos para a dimensão de complexidade (MORIN, 1996) vivida na sociedade contemporânea? Que imagensnarrativas são inventadas para mostrar a necessidade desses conhecimentos? Que movimentos/forças e relações de poder (VEIGA-NETO, 1996) de ampliação das possibilidades de conhecimento-vida (ASSMANN, 1998) são potencializados nesses cotidianos?

A partir de nossas tentativas de responder a essas questões, traremos, no decorrer do presente texto, fragmentos das imagensnarrativas produzidas com os instrumentos de pesquisa e com as conversas que tivemos com os educadores e alunos de educação básica das escolas envolvidas. Cumpre observar que não tivemos a intenção de esgotar, aqui, todas as questões afetas à referida pesquisa, mas, tão somente, problematizar alguns dos sentidos produzidos para as noções de currículo e conhecimento pelos sujeitos pesquisados.

Trata-se, então, de um texto que pretende, modestamente, mostrar alguns dos desdobramentos dos nossos atuais estudos, bem como fornecer algumas pistas sobre como temos desenvolvido nossas pesquisas sobre currículo em escolas de ensino fundamental na contemporaneidade. Para tanto, ensaiamos uma escrita aos fragmentos, buscando superar uma dada linearidade causal de início-meio-fim, tentando nos aproximar da ideia de platôs de conceitos/noções que, em tese, estão enredados. Neste texto-ensaio, ousamos fazer com que, em diferentes momentos, os fragmentos das imagensnarrativas produzidas por alunos e educadores cortassem a sequência linear do texto, inclusive as citações, de modo a provocar pausas de leituras e, ao mesmo tempo, favorecer certa aproximação em relação à complexidade dos sentidos atribuídos ao currículo e ao conhecimento por esses sujeitos em suas redes de subjetividades (SANTOS, 2001).

Eu tenho pra mim que os conteúdos continuam sendo importantes, senão você vai ensinar o quê? Você tem que ter objetivos pra poder dar aula. Tem que planejar o seu trabalho. Tem que adaptar o currículo ao que está acontecendo no mundo. Quem

escreveu o currículo escreveu em outro contexto e se você não fizer a adaptação não tem como trabalhar. (Marcia, professora de Português).

Sendo assim, faz-se necessário dizer que as questões anteriores evocam algumas ideias que precisam ser, minimamente, pontuadas. A primeira delas refere-se ao uso que fazemos das práticas de conversar com educadores e alunos como tentativas de aproximação e de mobilização das relações vividas por esses sujeitos nas escolas, isto é, como tentativa de pensar com eles e não de pensar sobre eles.

Que assuntos deveriam ser ensinados na escola?

Sexo. Drogas. Eletrônica. Teatro. Natação. Sexologia. Gravidez. Espanhol. Nada porque é tudo já organizado. Beleza. Higiene. Orkut. MSN. Moda. Informática. Grêmio. Preconceito. Bibliografia. Música. Cinema. Prevenção. Falar sobre as faculdades. Times de futebol. Carros de corrida. Produtos de beleza. Motociclismo. (Alunos).

Que assuntos não deveriam ser ensinados na escola?

Não sei. Tudo. Hino nacional. Bater nos colegas. Terremotos porque no Brasil não tem terremotos. Copiar. Geografia. Português. História. Fazer fila. Artes. Inglês. Repetir a matéria. Festa junina. Formatura. Eleição do diretor. Palestras. Todas as matérias. Trigonometria. Figuras de linguagem. Geometria. Educação física. Matemática. Ciências. Conjunção. Monopólio. Lição de vida. (Alunos).

Essa atitude de conversar e pensar com o outro² nos tem levado à pista deixada por Certeau (1994, 1996) sobre o uso da conversa em suas pesquisas. Giard (1994), ao se referir-se a esse uso, destaca a preocupação que tinha, ao conversar com os sujeitos ordinários, de tentar estabelecer uma condição de empatia fora do comum, ao mesmo tempo em que não dedicava uma atenção diretiva. Sempre encorajando as pessoas a se colocarem, buscava escutá-las atestando a riqueza das palavras ditas.

As retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras de situações de palavra, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular lugares comuns e jogar o inevitável dos acontecimentos para torná-los habitáveis. (CERTEAU, 1994, p. 50).

Uma segunda ideia necessária de ser trazida aqui refere-se ao uso, no sentido certeuniano, que estamos fazendo da noção de problematização. Ao falar dos trabalhos de Foucault, Revel (2004) o percebe como um autor interessado pelos processos de subjetivação e pela redefinição de um modelo ético no quadro do que ele nomeia de uma ontologia crítica da realidade.

Com efeito, nos dois últimos anos de sua vida, Foucault utiliza cada vez mais o termo 'problematização' para definir sua pesquisa. Por problematização ele não entende a re-apresentação de um objeto preexistente nem a criação pelo discurso de um objeto que não existe, mas o 'conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que faz algo entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento'. [...]. A problematização é, portanto, a prática da filosofia que corresponde a uma ontologia da diferença, ou seja, o reconhecimento da descontinuidade como fundamento do ser. (REVEL, 2004, p. 81-84).

Por que você vem para a escola?

Para estudar. Para aprender. Porque eu quero ter um cargo bom. Porque quero ter uma vida melhor. Para ganhar conhecimentos. Porque eu gosto. Para aprender novas matérias. Para aprender e colocar em prática o que eu aprendo. Para me tornar cada vez melhor. Para ser um cidadão. Para fazer faculdade e tirar meu diploma. Para eu ter orgulho da minha vida. (Alunos).

O uso por nós feito, a partir de Foucault, da noção de problematização vai ao encontro, então, da necessidade de tentar superar, na pesquisa em educação, toda e qualquer pretensão de uma busca metódica por explicações, soluções ou proposições finais sobre este ou aquele aspecto, por exemplo, da prática curricular. De fato, nossa intenção é a de tentar instaurar uma distância para que a crítica possa ser feita, assumir os problemas em suas complexidades, reconhecer as descontinuidades, fazer mover o pensamento, enfim, como defende o autor, pensar problematicamente.

Sobre as *teoriaspráticas* cotidianas, hibridismo e currículo³

Outra ideia assumida por nós como fundamental para a produção dos dados, com vistas a responder às questões anteriores, refere-se ao pressuposto de que, com seus variados modos de usar (CERTEAU, 1994, 1996) os textos curriculares prescritivos, os sujeitos das escolas produzem *prácticasteóricas*, isto é, são também protagonistas de *teoriaspráticas* curriculares, e não apenas executam/reproduzem as teorias/discursos propostos por esses textos.

Que palavras você associa a currículo?

Trabalho. Emprego. Diploma. Vida. Trampo. Conhecer. Tempo. Experiência. Trabalhar. Fixar. Bom trabalho. Minha mãe. Papel. Interessante. Serviço. Legal. Vitae. Chamada. Informática. Prisão. Folhas. Realização. Estágio. Vaga. Profissional. Conhecer. Cursos. Responsabilidade. Documento. Histórico. Bom. Chato. (Alunos).

Que palavras você associa a currículo?

Formação humana. Internalização de valores. Conteúdos para a vida. Oportunidade de emprego. Conhecimentos científicos. Caminho a ser seguido. Mercado de trabalho. Disciplinas. Rigor. Ensino-aprendizagem. Organização do conhecimento. Habilidades e competências. (Professores).

Ou seja, também estamos partindo da ideia que, nas escolas, educadores e alunos, e demais envolvidos nos processos educacionais, inventam outras noções

de currículo que, ao mesmo tempo, se hibridizam (BHABHA, 1998) com as trazidas pelos textos governamentais, entre tantas outras que, por sua vez, são também híbridas. Por isso, para qualquer uma dessas situações, não há originalidade nem autenticidade, isto é, todos esses discursos, todas essas *teoriaspráticas* se tecem, se hibridizam nos cotidianos escolares, não havendo uma autoria nem única nem localizada, sendo, assim, impossível de serem identificadas/classificadas em suas características próprias.

Em sua opinião, para que serve a escola?

Para estudar e fazer amizades. Para estudar, educar e divertir. Para estudar, fazer esportes e brincar. Para ensinar a fazer sexo. Para namorar. Para encontrar os amigos. Para jogar. Para merendar. Para ter vida social. Para beijar na boca. Para ficar com os garotos bonitos. (Alunos).

Faz-se necessário, aqui, trazer a noção de hibridação usada por nós para falar das *teoriaspráticas* curriculares tecidas em redes nos cotidianos das escolas. Em uma entrevista concedida a Rutherford (1996), ao argumentar sobre sua ênfase na ideia de diferença cultural, em contraposição à ideia de diversidade cultural, Bhabha associa à ideia de diferença as noções de tradução e hibridação. Entendendo, então, que o ato de tradução cultural nega o essencialismo de uma dada cultura antecedente, original ou originária, e, ainda, que todas as formas de cultura estariam sempre em um contínuo processo de hibridação, o autor infere:

Para mim a importância da hibridação não é ser capaz de rastrear os dois momentos originais dos quais emerge um terceiro, para mim hibridação é o 'terceiro espaço' que permite a outras posições emergir. Esse terceiro espaço desloca as histórias que o constituem e gera novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas, que são inadequadamente compreendidas através do saber recebido. [...] Mas a importância da hibridação é que ela traz os vestígios daqueles sentimentos e práticas que a informam, tal qual uma tradução, e assim põe em conjunto os vestígios de alguns outros sentidos ou discursos. O processo de hibridação cultural gera algo

novo e irreconhecível, uma nova área de negociação de sentido e representação. (BHABHA apud RUTHERFORD, 1996, p. 36).

Com a noção de hibridação de Bhabha (1998), vamos entendendo que as *teoriaspráticas* inventadas pelos sujeitos praticantes não são nem sínteses nem outras teorias que se diferenciam integralmente dos discursos que as antecedem. Assim, as hibridações realizadas entre os discursos sobre currículo que circulam nas redes, trazem vestígios, pistas, indícios dos sentidos desses discursos anteriores, também híbridos, ao mesmo tempo em que, ao ressignificá-los, produzem outros discursos. Por isso, como afirma o autor, eles são, concomitantemente, novos e irreconhecíveis. Deslocam documentos, textos, programas, propostas, histórias que os constituíram. Subvertem princípios, metas, objetivos que os embasaram. Ao mesmo tempo em que preservam um pouco de cada uma dessas coisas.

Fragmento de conversas com professores

Nós estamos passando por um momento de discussão do currículo no sistema. A proposta que existe não consegue corresponder às necessidades das escolas hoje. Por isso eu vejo que essa discussão é necessária para todos nós. Até para poder acompanhar o trabalho dos professores. (Alda, pedagoga).

Mas eu acho que acaba não mudando muita coisa, a não ser uma ou outra novidade. Entra governo e sai governo e cada equipe quer deixar seu trabalho, sua logomarca de currículo. Eu continuo ensinando as mesmas coisas, claro que sempre contextualizando. Não tem mudança substancial. Só fachada pra deixar a etiqueta do partido. (Rosemary, professora de Geografia).

Em sua opinião, para que serve a escola?

Para me preparar para o trabalho. Para ensinar que no futuro vai ser necessário, porque hoje em dia para arrumar trabalho precisa muito estudo. Para que os professores possam nos instruir para a vida. Para nos capacitarmos em algo empreendedor como uma boa profissão. Para estudar e ser uma pessoa melhor no futuro. Para formar novos profissionais. Para ter oportunidade de trabalho no futuro. (Alunos).

Sobre complexidade, educação e currículo

Outra ideia assumida por nossas pesquisas, refere-se ao fato de que considerar a dimensão de hibridismo das *teoriaspráticas* inventadas em meio às redes de saberesfazeres tecidas nos cotidianos das escolas e, por efeito, nossos limites para a identificação das mesmas, é resultante da permanente condição de complexidade (MORIN, 1996, 2002) dos conhecimentos tecidos nesses cotidianos.

O currículo perdeu aquele sentido de formação moral, de formação de hábitos e atitudes comportamentais. Falta isso hoje nas escolas, formar esses alunos como seres humanos. Hoje, os alunos acham que podem tudo. Não há respeito com o outro, com o colega, com o pai, com o professor. De nada adianta conteúdo sem valores humanos. Falta muito isso daí. Eu ensino muito isso aos meus alunos. A respeitar o colega. Ter carinho pelos pais. Não sei se é porque eu sempre fui assim. (Depoimento de Mara, professora de Matemática).

Ao analisar as questões postas pelo paradigma da complexidade, Morin (2002) nos adverte sobre a necessidade de entendermos a complexidade como um problema, como um desafio e não como uma solução, uma resposta definitiva para enfrentamento dessas questões. Ao tentar caracterizar o que é realmente a complexidade, o autor nos avisa que, à primeira vista, é o que não é simples. Para ele, até o início do século XX e ainda nos dias de hoje, é muito presente o ideal do conhecimento científico de querer revelar, por trás da aparente confusão dos fenômenos, as leis simples que regem esses fenômenos, a ordem pura que os determina, estabelecendo verdades simples por meio de quatro grandes princípios e/ou meios, a saber: os princípios da ordem, da separação, da redução e da lógica dedutivo-identitária/causalidade linear.

Que assuntos deveriam ser ensinados na escola?

Falar sobre profissões. Religião. Preparação para o emprego. Gastronomia. Economia. Francês. Filosofia. Como se portar. Como ganhar dinheiro. Primeiros socorros. Fotografia. Modos e etiqueta. Estudos manuais. Sobre lazer. Culinária. Doenças sexuais. (Alunos).

Em termos das discussões que temos feito sobre a dimensão de hibridismo das *teoriaspráticas* inventadas pelos sujeitos praticantes das escolas, em meio a suas redes de saberesfazeres, interessa-nos, nesse momento, aprofundar o meio/princípio da separação, tendo em vista não só a perpetuação de uma dada lógica de organização temática da área da educação, a partir, por exemplo, da formulação de teorias/metodologias dentro de campos específicos, tais como avaliação, currículo, ensino, aprendizagem, gestão, planejamento, etc., fortalecendo ainda mais os limites demarcatórios desses campos, mas, sobretudo, a crescente sofisticação dessa lógica com a proposição de “novas” especificações dentro desses campos, sem um urgente investimento em abordagens que fossem ao encontro da religação desses campos. Ao problematizar o princípio da separação, Morin (2002, p. 560) destaca:

O segundo meio era o princípio da separação, muito bem formulado por Descartes. No que diz respeito ao conhecimento objetivo, ele separa as matérias umas das outras, e ele separa o objeto conhecido do sujeito conhecedor. Ele leva ao princípio da especialização, que adquiriu uma dimensão extraordinária pela organização das disciplinas e revelou-se fecundo para numerosas descobertas. Mesmo que, muitas vezes, não se tenha sabido ver que as grandes descobertas seriam feitas em domínios intermediários, vagos, não separados [. . .]. Não se soube ver que muitas ideias nascem nas fronteiras e nas zonas incertas e que grandes descobertas ou teorias nasceram muitas vezes de forma indisciplinar.

Que assuntos deveriam ser ensinados na escola?

Racismo. Japonês. Geometria. A questão financeira. Química. Física. Emprego. Como fazer estágio. Games. Políticos. O que tem já está bom demais. Petróleo. Alisamento progressivo. (Alunos).

Assim, com base em Morin (1996, 2002), vemos não só a necessidade de superarmos a visão de complexidade apenas como solução para a crescente mutilação dos saberes em favor da ideia de complexo, como o que está sendo tecido junto, mas, sobretudo, temos urgência em assumir, para a educação, uma atitude de pesquisa que possa favorecer uma dimensão de tessitura dos

conhecimentos de modo a provocar alguns cruzamentos de fronteiras, sem desconsiderar os discursos existentes em seus interiores. Para Morin (1996, p. 176),

A ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimentos. Isto é, tudo se entrecruza, se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém a unidade do 'complexus' não destrói a variedade e diversidade das complexidades que o teceram.

Que palavras você associa a conhecimento?

Geral. Estudar. Adquirir. Múltiplo. Inteligência. Escola. Todo. Nerd. Ancião. Estudo. Aprendizado. Analfabetismo. Burro. Interesse. Saber. Ficante. História. Professor. Muitos. CDF. Reprovação. (Alunos).

Esta ideia, deslocada para o campo do currículo, nos estimula a pensar sobre a condição de complexus que caracteriza esse campo, sendo impossível delimitar em lugares próprios, com autorias específicas, os discursos/teorias existentes, uma vez que são, sempre, híbridos. Assim, apesar das constantes tentativas que encontramos, na literatura do campo do currículo, de demarcação das fronteiras das identidades teóricas, sempre é possível, com certa cautela, perceber nuances dos processos de hibridização que ocorreram entre esses discursos. Quando analisam o campo do currículo no Brasil nos anos de 1990, Lopes e Macedo (2002, p. 47) argumentam que:

A marca do campo do currículo no Brasil nos anos 90 é o hibridismo. Buscamos, com isso, compreender como se desenvolve o trânsito pela diversidade de tendências teóricas que vem definindo esse campo. Um campo assinalado mais pela diversidade orgânica que pela uniformidade. Um campo em que diferentes discursos são reterritorializados. Um campo habitado por sujeitos que são em si mesmos híbridos culturais. Em resumo, um campo contestado em que se misturam influências, interdependências, rejeições.

Que palavras você associa a conhecimento?

Educação. Livros. Sabedoria. Necessário. Leitura. Músicas. Burrice. Indispensável. Cabeça. Conteúdo. Inteligente. Dinheiro. Explorar. Tecnologia. Capacidade. Internet. Mundo. Mulher. Time. Falta. Geral. Televisão. Internet. Cientistas. Vestibular. (Alunos).

Ampliando essa discussão para a área da educação, começamos a perceber que também não tem sentido entender os saberes/discursos do campo do currículo isolados dos saberes/discursos dos demais campos, isto é, dos campos da formação, da avaliação, do ensino, da didática, da aprendizagem, do planejamento, da gestão, entre outros. Também aqui trata-se de saberes que se hibridizam, que se tecem juntos, que se mesclam, que se relacionam mutuamente, apesar das tentativas de sistematizá-los em classificações teórico-metodológicas e/ou das tendências pedagógicas específicas.

Fragmento de conversas com professores

Eu acho que o currículo não está sozinho. Tem a ver com avaliação, ensino, aprendizagem, planejamento, com a didática de sala de aula, com o modo como o professor dá aula, o controle que ele tem da turma, os recursos que ele usa. (Telma, pedagoga).

Mas hoje essa parte da didática está mais esquecida, as metodologias das matérias estão ficando de lado nas formações. Você não vê mais essa discussão no sistema. (Mara, professora de Matemática).
Você tem razão, mas acho que isso acontece porque, por exemplo, aqui na nossa escola são tantos problemas com violência, drogas, sexo, abuso, falta de apoio da família que falar de didática parece supérfluo, parece perda de tempo. (Jandira, professora de Artes).

Aliás, falta de família. Muitos alunos daqui não tem uma família estruturada. Tem situação que quem toma conta da casa e dos irmãos menores é a filha mais velha que às vezes já é mãe também. No que a didática pode ajudar nessa situação? (Márcio, professor de Educação Física).

Sobre políticas de currículo e as pesquisas com os cotidianos escolares

Outra ideia assumida por nós na pesquisa com os cotidianos refere-se ao fato de que as *teoriaspráticas* curriculares, inventadas pelos sujeitos praticantes das escolas, além de hibridizadas, traduzidas e negociadas nas complexas redes cotidianas de saberesfazeres, são, também, expressões de políticas de currículo. Esta atitude nos tem levado a buscar uma noção de política mais complexa do que aquela sistematizada pelos documentos governamentais. De fato, se é urgente perceber que as práticas são, também, teorias, e vice-versa, é também urgente perceber que elas são, sobretudo, políticas. A esse respeito, Veiga-Neto (1996, p. 170) pondera que:

Nossas construções e nossos entendimentos do que seja a realidade se dão necessariamente numa dimensão política. Tudo sendo resultado de acordos discursivos, tudo é político. O ser humano não é um ser biológico e social e econômico e psicológico e político; isso é, não há uma dimensão política 'ao lado' das demais dimensões. O político não é uma dimensão a mais, senão que o político atravessa constantemente todas as demais. Isso se dá de tal maneira que até o acesso que temos a nós mesmos está determinado pelo político. Eu não posso ser um sujeito social sem ser um sujeito político; eu não posso ser um sujeito ético sem ser um sujeito político; eu não posso ser um sujeito epistemológico – isso é, eu não posso nem mesmo pensar ou falar sobre o mundo ou sobre mim mesmo – sem ser um sujeito político.

O que vocês pensam da relação teoria-prática?

Para mim, na prática a teoria é outra. Na faculdade você aprende muitas coisas inúteis, que não vão servir quando você tiver na prática mesmo. Nos livros e nas aulas tudo parece funcionar de acordo com o que você planeja. Mas você só vai entender o que é ser professor sendo professor. Os livros não ensinam a ser professor. (Mara, professora de Matemática).

Você acredita realmente nessa separação? A teoria está na faculdade e a prática na escola? Ou são diferentes contextos, são diferentes momentos de articulação e vivência das relações entre teoria e prática? (Carlos, pesquisador).

Pode até ser que sim, mas para mim é na prática que o professor se forma professor. É na sala de aula que isso acontece. Nem no estágio ele tem noção do que vai acontecer. (Mara, professora de Matemática).

Entender as *prácticasteóricas* curriculares cotidianas também como políticas de currículo implica não só questionar as dicotomias excludentes herdadas pela educação do discurso hegemônico da ciência moderna, tais como, sujeito/objeto, teoria/prática, quantidade/qualidade, entre outras, mas, implica, sobretudo, colocar sob suspeita toda e qualquer proposta de fazer com que a prática se torne política. Alves (2010, p. 49), partindo de Certeau (1994), infere que:

Para começar precisamos dizer que não existe, nas pesquisas com os cotidianos, entre os inúmeros grupos que as desenvolvem, a compreensão de que existem 'práticas e políticas' [...] uma vez que entendemos que as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em um campo de expressão humana. Ou seja, vemos as políticas, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e, mesmo, contrárias. Desta maneira, não vemos como 'políticas' somente as ações que são mais visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que analisam 'as políticas' porque estes foram formados para enxergar, exclusivamente, o que é hegemônico com o que aprenderam com o modo de pensar hegemônico.

Por que você vem para a escola?

Porque sou obrigado. É a vida. Fazer amizades. Jogar bola. Para ver os amigos. Não sei. Porque meus tios mandam. Para fazer educação física e merendar. Para me divertir. Para brincar. Para

zuar. Para eu não ouvir merda da minha mãe. Fazer esportes. Para ler e escrever. Por causa das coisas que a gente ganha tipo uniforme, material escolar. (Alunos).

Por último, afirmamos que toda a discussão que temos feito em nossas pesquisas decorre da potência de invenção proporcionada pelas pesquisas com os cotidianos das escolas, exigindo de nós, a apropriação dos movimentos propostos por Alves (2001) para a sua realização, por entendermos que eles expressam o que defendemos para esse tipo de investigação. Como propõe Alves (2001, p. 14-16),

São quatro os aspectos que julgo necessário discutir para começar a compreender essa complexidade [...]. A trajetória de um trabalho no cotidiano precisa ir além do que foi aprendido com as virtualidades da modernidade [...]. É preciso executar um mergulho com todos os sentidos no que desejo estudar [...] tenho chamado esse movimento de o sentimento do mundo [...]. Compreender que o conjunto de teorias [...] que herdamos [da] modernidade [...] não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais, limite ao que precisa ser tecido. Para nomear esse processo estou usando a ideia de virar de ponta cabeça [...]. O terceiro deles, incorporando a noção de complexidade, vai exigir a ampliação do que é entendido como fonte e a discussão sobre os modos de lidar com a diversidade [...]. Creio poder chamar a esse movimento de beber em todas as fontes. Por fim, [...] assumir que para comunicar novas preocupações [...] é indispensável uma nova maneira de escrever [...]. A esse movimento talvez se pudesse chamar de narrar a vida e literaturizar a ciência.

Em textos posteriores, Alves (2005) amplia suas considerações em relação à proposta apresentada indagando: por que não buscamos trabalhar um quinto movimento que poderia, talvez, em uma homenagem a Nietzsche e a Foucault, tão preocupados com ele, chamar de *Ecce homo* ou talvez *Ecce femina*, mais apropriado aos nossos cotidianos de nossas escolas? Como considerou Alves (2005, p. 17),

Talvez por não ser tão sábia quanto aos autores citados, ou talvez por ser mulher em uma sociedade na qual quem tem ideias é homem ou, ainda, porque deixo as marcas de seus passos em terrenos pouco conhecidos, vagando por espaçostempos ainda não ou dificilmente revelados, não consegui formular aquilo que no texto estava virtualmente escrito: o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas, os praticantes, como as chama Certeau (1996) porque as vê em atos, o tempo todo.

Como temos frisado em outros textos, apesar de nossas tentativas de aproximação e de entendimento das redes de saberesfazeres curriculares tecidas pelos sujeitos das escolas e, apesar de todo o nosso empenho em buscar pesquisar com esses sujeitos, somos nós, os pesquisadores, que decidimos que imagensnarrativas se tornarão visíveis aos olhos dos nossos leitores. Somos nós que, ao ousar praticar os cotidianos das escolas com os seus sujeitos, acabamos por legitimar as narrativasimagens desses cotidianos que serão apresentadas nos textos de divulgação de nossas pesquisas, o que nos obriga a ficar atentos aos limites e às possibilidades de nossas pesquisas e, ao mesmo tempo, nos darmos conta da necessidade de exercitar uma atitude de humildade frente à complexidade dos saberesfazeres dos sujeitos praticantes desses múltiplos e sempre inventivos cotidianos escolares.

Notas

- 1 Escrita unindo palavras, inspirada em Nilda Alves, como tentativa de superar as dicotomias herdadas do discurso hegemônico da modernidade e, ao mesmo tempo, possibilitar a produção de outros sentidos a partir dessa união.
- 2 Para Certeau (1996, p. 341), conhecemos mal os tipos de operações em jogo nas práticas ordinárias, seus registros e suas combinações porque nossos instrumentos de análise foram constituídos para outros objetos e com outros objetivos. O essencial do trabalho de análise que deveria ser feito deverá inscrever-se na análise combinatória sutil, de tipos de operações e de registros, que coloca em cena e em ação um fazer-com, aqui e agora, que é um ato singular ligado a uma situação, circunstâncias e atores particulares.
- 3 Mesmo considerando que as prescrições oficiais constituem elementos importantes do currículo, temos nos empenhado em tirar o foco da ideia de currículo como documento oficial

e colocá-lo na de currículo como redes de saberes-fazer tecidas nos cotidianos escolares, não se limitando a esses cotidianos, mas se prolongando para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos educadores e alunos.

Referências

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
- _____. *Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu "uso" em processos curriculares de formação de professoras na Educação Superior: o caso do curso de Pedagogia da UERJ/Campus Maracanã*. Projeto incorporado ao PROCÊNCIA, agosto de 2005. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.
- ALVES et al. (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. Redes educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS; Lucíola (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-66.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: as artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. *A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.
- GIARD, Luce. Momentos e lugares. In: CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- _____. (Org.). *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.
- _____. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS, Frédéric (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

RUTHERFORD, Jonathan. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Campinas, v. 1, n. 24, p. 34-41, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Educação & Realidade*. Revista da Faculdade de Educação/UFRGS, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161-175, jul/dez, 1996.

recebido em 29 set. 2014 / aprovado em 3 nov. 2014

Para referenciar este texto:

FERRAÇO, C. E.; GOMES, M. A. O. Educação básica e os sentidos de currículo e conhecimento tecidos e negociados nos cotidianos de escolas públicas: o que dizem os alunos e os educadores? *Dialogia*, São Paulo, n. 20, p. 33-50, jul./dez. 2014.

O pensar e construir uma educação integral em tempo integral no eixo de uma proposta curricular inovadora: desafios e possibilidades

Thinking and Building a full-time education in the axis of an innovative curriculum proposal: challenges and possibilities

Reijane Maria de Freitas Soares

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí e Professora Assistente da UFPI, Teresina, PI – Brasil
reijanemar@yahoo.com.br

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Doutora em Educação e Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI – Brasil
carmensafira@bol.com.br

Resumo

A discussão sobre educação integral em tempo integral e o desenvolvimento de uma proposta curricular inovadora decorre desta problemática: quais os desafios e possibilidades de desenvolver uma proposta curricular na dimensão da educação integral nas escolas de tempo integral da Rede Pública Estadual de Teresina (PI)? Busca-se como objetivo geral: Analisar os desafios e possibilidades de desenvolver uma proposta curricular na dimensão da educação integral nas escolas de tempo integral da Rede Pública Estadual de Teresina. E como objetivos específicos: compreender a importância da prática educativa do professor dos Centros de Ensino de Tempo Integral (Cetis) para o desenvolvimento de um currículo norteado nos princípios da educação integral; descrever a articulação da prática educativa do professor dos Cetis com os princípios definidos no PPP dos Cetis; discutir a efetivação dos princípios de autonomia e democracia no âmbito da prática educativa do professor dos Cetis com vistas à educação e escola de tempo integral. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, consubstanciada pelo método da narrativa, entrevista e consulta a documentos, aplicada em dois Cetis da rede estadual de educação do Estado do Piauí: um do Ensino Fundamental e um do Ensino Médio, com a participação de cinco professores que atuam nesses centros. Fundamentou-se nos estudos teóricos de: Benjamin (1985), Freire (1996), Pistrak (2000), Veiga (2004), dentre outros. A prática educativa do professor encontra-se desarticulada com os princípios estabelecidos nos PPPs, e indica contradições operacionais do Projeto Político-Pedagógico, considerando os objetivos propostos.

Palavras-chave: Educação Integral. Escola de Tempo Integral. Prática Educativa. Proposta Curricular.

Abstract

A discussion about full-time education and the development of an innovative curriculum proposal arises from this problem: what are the challenges and possibilities of developing a curriculum proposal in the dimension of full-time education at State Network Schools in Teresina - (PI)? The focus of the general objective is 'to analyze the challenges and possibilities of developing a curriculum proposal in the dimension of full-time education at full-time schools of the State Network in Teresina'. As specific objectives, we have: understanding the importance of educational practice of teachers from Full-Time Learning Centers (CETIs) for the development of a curriculum guided by the principles of full-time education; describing the relationship of the educational practice of teachers from the Full-Time Learning Centres (CETIs) with the principles set out in the PPP (Political-Pedagogical Project) of all CETIs and discussing the realization of autonomy and democracy principles within the educational practice of teachers of CETIs aimed at full-time school and education. We conducted a qualitative research embodied by the methods of narrative, interview and consulting documents, applied in two State System CETIs of Piauí, one is an elementary school and the other one a high school, with the participation of five teachers who work in these centers. It was based on the theoretical studies of Benjamin (1985), Freire (1996), Pistrak (2000), Veiga (2004), among others. The educational practices of teachers are disjointed to the principles established in PPPs, and indicates operational contradictions of the Political-Pedagogical Project considering the proposed objectives.

Key words: Curriculum Proposal. Educational Practice. Full-Time Education. Full-Time School.

Introdução

A discussão sobre educação integral em tempo integral e o desenvolvimento de uma proposta curricular inovadora envolvem, como questão de estudo, o problema: quais os desafios e possibilidades de desenvolver uma proposta curricular na dimensão da educação integral nas escolas de tempo integral da Rede Pública Estadual de Teresina (PI)?

Com isso, objetiva-se analisar os desafios e possibilidades de desenvolver uma proposta curricular na dimensão da educação integral nas escolas de tempo integral da Rede Pública Estadual de Teresina, tendo como objetivos específicos: compreender a importância da prática educativa do professor dos Centros de Ensino de Tempo Integral (Cetis) para a efetivação de um currículo norteado nos princípios da educação integral; descrever a articulação da prática educativa do professor dos Cetis com os princípios definidos no PPP das escolas de tempo integral; discutir a efetivação dos princípios de autonomia, democracia e qualidade no âmbito da prática educativa do professor dos Cetis com vistas à educação integral e em tempo integral.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza a entrevista narrativa, o questionário e a consulta a documentos como instrumentos de contato com o campo e os interlocutores da pesquisa. O estudo envolve dois Centros de Ensino de Tempo Integral, nomeados como: Ceti “A” e Ceti “B”. Os interlocutores correspondem a cinco professores, aos quais foram atribuídos os codinomes Rogério, Jane, Alice, Fernanda e Eva. As abordagens explanadas neste texto discutem os desafios vivenciados pelo professor do Ceti na prática educativa, a importância da prática educativa do professor do Ceti e as possibilidades de efetivar o currículo na centralidade dos princípios da educação integral, e por último a articulação da prática educativa do professor com os princípios definidos no PPP do Ceti. Estas abordagens estão ilustradas com trechos das falas dos interlocutores extraídas das entrevistas narrativas que constituem parte dos dados de pesquisa realizada pelas autoras.

1 Desafios vivenciados pelo professor do Ceti na prática educativa

Ao se considerar a Educação Integral como um caminho transitável para formar o ser humano em sua integralidade, deve-se ter o discernimento, para não confundir, do sentido que configura esta educação com o sentido que é atribuído à escola de tempo integral. Tem-se a compreensão de que a educação integral traz, na sua essência, a possibilidade de formar o ser humano em todas as suas dimensões de vida, enquanto a escola de tempo integral, num sentido estratégico, busca superar a simples noção de ampliação de tempos e espaços, objetivando a formação integral do ser humano a partir de aprendizagens que possibilitem a vivência com cidadania, liberdade, autonomia e ética.

No entanto, a concretização dessa formação no molde descrito requer professores competentes e comprometidos, visto que neste campo multidimensional de formação de sujeitos está atribuída a responsabilidade ao profissional docente, o que se torna um desafio, que ele é chamado a arquitetar, de construção de uma educação integral. O professor, ao se identificar e assumir esse caráter formativo vai delineando seu ser e agir profissional frente às situações educativas, em espaços onde flue a necessidade de ação política do professor, visto que, comumente, está propenso a se confrontar com densidades de desafios que, ao mesmo tempo em

que exigem sua intervenção, fragilizam sua capacidade técnica e emocional frente aos problemas emergentes da realidade escolar.

Tal pensamento se firma no argumento de Rogério, segundo o qual, a partir das vivências pedagógicas nos Cetus constata-se uma gama de situações que se caracterizam como desafios e possibilidades de se desenvolver uma proposta curricular na dimensão da educação integral nas escolas de tempo integral:

Desafios, todos os dias nós vivenciamos um desafio na vida. Não é diferente na escola de tempo integral: desafio de saber o que o aluno tem; saber o que o aluno está vivenciando; saber qual é o desenvolvimento do aluno qualitativa e quantitativamente. Esses desafios são muito motivadores, motivadores por quê? Porque eu particularmente não vou desistir, deixar a coisa ir embora porque eu não fui capaz, pode acontecer mais a gente persiste e os desafios são exatamente o que motiva a gente continuar. (Rogério)

Verifica-se neste texto narrativo, que Rogério pronuncia situações que embora sejam desafiadoras tornam-se simultaneamente motivadoras, visto que não inclinam o docente para a imobilidade, o marasmo pedagógico. Cientes do papel que exerce, Rogério procura lidar com os desafios, entendendo que a proposta da escola de tempo integral torna-se necessária para formar o ser. Contudo, a narrativa do professor destaca, no quesito desafios, dois aspectos considerados cruciais por amalgamar o cotidiano dos professores, sendo o primeiro relacionado aos direitos profissionais e o segundo às condições de trabalho. Parte-se do primeiro aspecto com o sentimento expresso por Alice:

Nós trabalhamos de maneira insegura, a qualquer momento podemos estar saindo daqui, ou seja, não há um regulamento que nos ampare, apesar de termos feito um teste seletivo para trabalhar na escola de tempo integral. [. . .]. O sindicato não cobra muito e somos muito pressionados, é como se essa gratificação fosse uma esmola ou, então, um bem tão grande que não podemos exercer ela, porque o sistema usa essa gratificação para tirar direitos adquiridos, direito de grevar. A Gestora já usou o discurso: olhem!

Vocês não podem grevar, porque vocês estão na escola integral, e a escola sendo integral ou não o professor tem o direito dele.

Entende-se que, dentre os desafios vividos pelos professores dos Cetis, está demarcada a fissura dos direitos profissionais, fenômeno que desemboca na desvalorização docente. Associada a essa questão está a inoperância sindical que, visivelmente, Alice estampa como atitude casuística. Então, para esses professores, todo esse contingente de situações-problemas gera uma gama de tensões, ansiedades e conflitos comumente vivenciados pelos docentes na rotina da prática educativa, como reafirma Fernanda:

O maior desafio que eu considero é este prejuízo que vem nos afligindo, por conta dessa detenção que de certa forma é uma dedicação forçada porque a nossa contribuição de dez horas por dia aqui dentro do Ceti, sem ter um amparo financeiro para isso, pra que a gente possa cobrir fora da escola outra pessoa para está atendendo essa necessidade nossa então, é um peso muito grande, principalmente para quem é pai e mãe de família. Quem tem sua vida pessoal em andamento, com filhos, maridos, ou esposas, sofre alguns problemas que não dão para ser resolvidos por outra pessoa [...]

Os desafios que circundam Fernanda afetam sua capacidade profissional, seu emocional e pessoal encontra-se invadido por tensões, de tal maneira que não oculta sua reação. A professora entrelaça questões relacionadas às esferas pessoal e profissional e que, de forma extenuante, provocam uma subdivisão do seu ser, por se sentir desassistida como cidadã que tem direito constitucional assegurado e por estar psicologicamente afetada por sua realidade. Além dessa questão apontada por Fernanda, identifica-se nas narrativas outro direito que também vem afetando o professor por não ser devidamente cumprido; diz respeito à formação continuada, como apresenta Alice:

Outro desafio enfrentado nesse Centro de Ensino é o fato de nós termos que nos capacitar por meio da organização própria de horário, procurando aperfeiçoamento apesar de não estar

sendo oferecida pela Secretaria da qual fazemos parte, se quisermos aprender novos conhecimentos. [...] Tenho dificuldades no desenvolvimento da prática educativa em decorrência da carência de formação continuada voltada para a educação e tempo integral.

Nesse relato a professora Alice aponta três questões nevrálgicas: a primeira, que está associada à submissão do professor do Ceti em ter que auto-investir na sua profissão com formação continuada e estudos/cursos independentes, como condição de se manter atualizada para desenvolver competentemente sua prática educativa; a segunda, que se refere às dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da sua prática em virtude das defasagens de conhecimentos; e a terceira, que é o enfrentamento das restrições que proíbem o seu afastamento no período de trabalho para se qualificar. Alice evidencia que na escola de tempo integral a prática educativa do professor não tem ultrapassado o paradigma mecanicista, preso à concepção positivista. Embora o professor almeje inovar, não consegue alcançar passos largos. A professora Eva apresenta explicação para esta realidade ao declarar:

[...] a necessidade de aperfeiçoamento faz com que o professor exerça o ensino tradicionalista, ele não acompanha as novidades e conseqüentemente ele não traz essas novidades para sua sala de aula, porque ele está preso àquele mundo ultrapassado. [...] uma vez, eu perguntei – Ei, se eu quiser ir um evento no Rio Grande do Sul que eu costumo ir, é uma semana, como é que aconteceria? [...]. Tem um evento, o Salipi, acontece todo ano. Esse ano, os alunos disseram: – Professora vamos! Mas, eu não via sentido de levar um grupo de alunos só para ficar passeando lá. Ou eles iriam para assistir palestra, para aprender, participar de um evento ou, então, não fazia sentido. [...]. Nós temos um recurso didático - a lousa digital - na escola, que chegou parece-me que no ano passado. A lousa foi posta na biblioteca, mas nunca foi usada, porque o professor ainda não passou por uma formação que o capacite.

Essa declaração confirma que manter as práticas dos professores no molde de outrora sem formação continuada significa postergar a inovação para engendrar as velhas mentalidades que só reproduzem o conhecimento. O trecho narrado por Eva remete o olhar para um quadro que reflete a imagem de um docente entre a cruz e a caldeirinha, pois qualquer ação que pratique no sentido de se capacitar exige de si muita coragem e disposição para enfrentar o risco da sua instabilidade profissional. Diante dos desafios que o professor enfrenta no Ceti para se qualificar, Fernanda exalta:

É nosso direito como educador de estar nos formando cada dia. Seria como um médico não saber pegar no bisturi novo que chegou e ele não poder aprender manusear isso. A formação continuada está limitada a esses aspectos organizacionais da Seduc que não compreendem como pode acontecer isso de forma dinâmica sem atrapalhar ninguém, muito pelo contrário trazendo um retorno imediato, um retorno que vai contribuir para o resultado da própria Seduc. É como se a escola fosse separada da Secretaria, não fosse parte dela, ou se as pessoas que estão na Secretaria não conhecessem a escola, nem sabem que ela faz parte, distorcem o sentido de uma escola de tempo integral e educação integral principalmente nessa parte de formação de professores. Então, muitas coisas que acontecem de formação da Seduc que seria no geral pra todo mundo, não chega até nós, porque nós somos professores de escola de tempo integral, estamos ocupados o tempo todo em sala de aula.

A professora Fernanda ressalta que essas dificuldades são reflexos da Seduc, que vem se descuidando da formação continuada de seus docentes, criando muitos obstáculos e desafios técnicos que levam a carências formativas. Tal realidade gera desafios para os docentes, que externam sua crítica acerca da proposta dos Cetis e das posturas impositivas dos gestores que tolhem o processo formativo e desenvolvimento profissional, e representa uma contradição ao direito legal assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, que estabelece:

Art. 61. A formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. (BRASIL, 1996, p. 24)

O texto da LDB explicita o caráter atribuído à formação em serviço como reconhecimento de um processo de qualificação que poderá contribuir para a solução dos problemas encontrados pelos professores no contexto dos Cetus. Isso indica que os professores precisam superar o desafio que fragiliza o processo de formação continuada e ressignificar seus conhecimentos teórico-práticos de modo que se tornem capazes de efetivar os princípios proclamados nos PPPs de cada centro de ensino. Ou seja, conectá-los com a sua prática educativa, a fim de contribuir concretamente para o desenvolvimento dos alunos, alinhado a uma visão integral e sistêmica de vida sem se desprender da necessidade de integrar as diferentes atividades propostas no PPP, de vincular os conteúdos das diferentes disciplinas estudadas, de aliar conhecimentos e ação e ainda integrar o saber na vida real dos alunos.

As declarações dos professores estimulam a reflexão sobre o emaranhado de situações adversas no sentido de entender como eles se movimentam nessa rede conflituosa que os circunda, de que forma podem desenvolver efetivamente uma prática educativa coerente com os princípios imprimidos nos PPPs dos Cetus e como esses profissionais encontram soluções que venham amenizar os desafios vivenciados. Tenta-se encontrar respostas que indiquem as possibilidades de o professor desenvolver uma prática educativa coerente com a proposta curricular dos Centros.

O segundo aspecto que chama a atenção, e que gera muitos dilemas, são as condições de trabalho de que os docentes dispõem para desenvolver a prática educativa. Conforme a narrativa dos professores, esses centros de ensino vivem a escassez de recursos pedagógicos, a fadiga do tempo prolongado de permanência nas unidades escolares e a falta de um espaço suficientemente aparelhado para atender as necessidades do professor, como das demais pessoas que lá convivem. Tais carências afetam o desempenho da prática educativa do professor da escola de tempo integral, levando-o a desdobrar-se em esforços para obter o mínimo de condições para efetivação das propostas de trabalho, conforme enfatiza a professora Fernanda ao justificar os custos que encarecem o projeto orçamentário

dos Cetis. Ao ser provocado sobre os custos que as Escolas Parques implantadas na Bahia trariam para o Estado, o educador Anísio Teixeira (1958, p. 79) contra-argumentou:

É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas aí, exatamente, é que se ergue a grande dúvida nacional. Pode a educação garantir-nos a sobrevivência? Acredito que responderão todos afirmativamente a essa pergunta. (TEIXEIRA, 1959, p. 79)

Concorda-se com Teixeira que se trata de um valor necessário, considerando que um Projeto Pedagógico de educação integral não se concretiza sem custos, investimentos e mínimas condições infraestruturais. Nas narrativas dos professores encontram-se respostas para a indagação de Teixeira que criticam o modo como o projeto dos Cetis foi pensado e está sendo desenvolvido. Pondo-se no próprio contexto de trabalho, falam da sua realidade e deste projeto como proposta utópica, contraditória, visto que na prática não visualizam diferenças que caracterizem as escolas de tempo integral em relação às de tempo parcial. Na fala de Fernanda encontra-se indicativo desta realidade:

Se a gente tivesse as salas preparadas, ou pela menos uma sala preparada para poder levar o aluno para lá, e se a gente tivesse uma gama de conhecimento para fazer o processo de interação pegando fotos, filmes, animações de mapas e outros instrumentos metodológicos, pegando toda essa gama de recursos, com certeza seria uma aula mais atrativa. Mas nós não dispomos desse recurso que envolve computação, internet, tudo mais. [...] para o Estado isso não representa muita coisa, para instalar salas de aulas apropriadas com computadores para auxiliar as aulas, ou pelo menos uma para atender ocasionalmente as áreas de ensino e levar os alunos, sala diferente das salas simples que temos que não dispõe de recursos. Se tivéssemos recursos que favorecesse uma projeção para toda a sala interagir, com certeza a aula seria bem melhor. [...] nós tivemos

problemas técnicos, com a questão da internet que também não temos acesso aqui, ou seja, ela está instalada na escola, mas a gente tenta utilizar e ela nunca está disponível.

Sabe-se que equipamentos escolares e recursos didáticos não constituem as únicas necessidades do professor para o desenvolvimento de uma prática educativa significativa, construtiva. No entanto, para corresponder aos princípios definidos nas propostas dos Cetis que se voltam para a educação integral dos alunos, esses recursos se tornam condições-meio para o professor trabalhar dinamicamente. Entende-se o apelo dos docentes quando retratam em suas manifestações as limitações para avançar pedagogicamente no desenvolvimento da prática educativa.

Reconhece-se que, numa escola de tempo integral que se propõe trabalhar a formação humana numa ampla dimensão, as condições-meio são fundamentais para o desenvolvimento sustentável do projeto educativo. No caso dos Cetis, os espaços e condições estruturais, além de necessários, devem ser pensados em termos de quantidade e qualidade, haja vista que o excesso de desconforto, improdutividade, desconcentração, dificuldades pedagógicas geradas pela ineficiência desses espaços apontados por Eva e demais participantes da pesquisa incorre em desgaste físico, emocional, intelectual e em exaustão pelo desconforto que acomete a todos.

Para esses professores, a questão deixa de ser um simples desafio para assumir a categoria dilemática, em quaisquer que sejam os caminhos que o professor percorre. Em busca de soluções para a realidade vivida, confronta-se com as precárias condições físicas, materiais e estruturais que, associadas, afetam a condição emocional do professor. Luedemann (2002, p. 24), narra que Anton Makarenko, atuando na colônia de Gorki como educador, foi acometido por sentimentos de angústias, medos, tristezas, frustrações, fracassos, embates, vitórias, alegrias e sucesso; mostra que esses sentimentos se formaram diante dos desafios emergentes, do contexto externo, que refletiam na sua realidade interna e que desembocavam na fome, miséria, desemprego, tráfico, violência, dentre outros. Com essa experiência de Makarenko apreende-se que, de fato, a realidade deste educador foi demarcada por situações conflituosas e nebulosas decorrentes de desafios que, a princípio, provocaram crises, desgastes, instabilidades e críticas. Apesar disso, ele não renunciou às tarefas de educador.

Pistrak (2000) também revela os desafios enfrentados para sustentar seu ideal teórico-prático, que buscava erguer os pilares de uma educação que abrangesse a formação integral de homens e mulheres. Relata as situações inusitadas que vivenciou numa escola gerada em contexto bastante atípico: “É uma escola que surgiu como escola rural, num lugar novo, numa aldeia longínqua, com um ambiente hostil da população que a cercava e sob ameaça contínua das revoltas dos donos de terra ricos” (PISTRAK, 2000, p.133). Voltando-se para o seu contexto, o pedagogo narra:

[...] nós chegamos do campo, recebemos novos companheiros, não temos nada, somos verdadeiros proletários, precisamos nós mesmos construir tudo, o estado não pode nos dar muito: ele mesmo é pobre. Era preciso começar rápido e o trabalho pegou fogo; começaram a lavar e limpar. Faltam baldes, panos, não há sabão – mas o espírito é animado, há confiança na vitória, entusiasmo. Não há pessoal técnico – o que é inaceitável por princípio nós fazemos tudo, temos que fazer nós mesmos. Seguiram-se dias difíceis. (PISTRAK, 2000, p. 150)

Pistrak retrata, na sua vivência educativa, desde as situações mais básicas às mais complexas; explicita que, embora difíceis os desafios, não perde o vigor da luta, o entusiasmo e a crença de construir um novo cenário de educação que forme o cidadão numa ampla dimensão, voltada para a construção de conhecimentos em clima de liberdade, na direção da conscientização e da emancipação humanas. A partir das proposições teóricas tecidas, compreende-se que, embora a realidade de Makarenko e Pistrak se diferencie em contexto político, socio-histórico e temporal da dos professores participantes desta pesquisa, visualiza-se, em seus fragmentos narrativos, expressões de conflitos que o movem para lutas na tentativa de superação das situações pedagógicas mais distintas, tomados por miscigenados sentimentos: estado de tensão que os fragiliza e a esperança que reanima o entusiasmo para o enfrentamento das difíceis situações pedagógicas que vivenciaram no âmbito educativo.

2 Importância da prática educativa do professor dos Cetis: possibilidades de efetivar o currículo na centralidade dos princípios da educação integral

Dizer que a vida é um oceano à deriva significa entender as reflexões que dela se retira não são encerradas em verdades eternas, muito menos produzem caminhos seguros, com descobertas consoladoras. As falsas certezas excluem o erro e a ilusão e, portanto, não parece conveniente buscar construir o conhecimento sobre “uma rocha de certeza” (MORIN, 2003); cabe a compreensão de que a vida é amalgamada pelo pluralidade e complexidade de situações que envolvem o ser humano em todas as dimensões da vida.

Esse ser humano profissional vive circundado de responsabilidades e tomado pela emoção, tendo a cada momento que tomar decisões, agir e (re)construir caminhos que os torne capaz de (re)inventar o próprio mundo que habita. Na dimensão do ser professor, as situações pedagógicas representam imensos desafios que exigem do profissional reinventar a escola e, por conseguinte, reinventar a si mesmo, a sua própria prática.

A escola está chamada a ser, nos próximos anos, mais do que um *locus* de apropriação do conhecimento socialmente relevante [...]. De análise crítica, estímulo ao exercício da capacidade reflexiva e de uma visão plural e histórica do conhecimento, da ciência, da tecnologia e das diferentes linguagens. É no cruzamento, na interação, no reconhecimento da dimensão histórica e social do conhecimento que a escola está chamada a se situar. Neste sentido, toda a rigidez de que se reveste em geral a organização e a dinâmica pedagógica escolares, assim como o caráter monocultural da cultura escolar precisam ser fortemente questionados. Devem ser enfatizadas a dinamicidade, a flexibilidade, a diversificação, as diferentes leituras de um mesmo fenômeno, as diversas formas de expressão, o debate e a construção de uma perspectiva crítica plural. (CANDAU, 2000, p. 14-15)

Concorda-se com as afirmações da autora, mas ousa-se dizer que esse tempo já se faz presente: o professor que faz parte da escola de tempo integral focada na

proposta de educação integral, mais que qualquer outro profissional do ensino, é cobrado a exercer todo esse movimento citado por Candau. Isso porque, na concepção de Freire (1996, p. 102):

O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com a sua eficácia técnica, mas também com a sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar à outra menos injusta e mais humana.

Entende-se que, ao se referir ao professor como operário do ensino, Freire chama a atenção de que no mundo contemporâneo torna-se mister a reinvenção como condição fundamental para o professor protagonizar a desconstrução de uma sociedade injusta, desigual, com vistas a alinhar um novo tecido social, arrematado com qualidade, liberdade, cidadania, justiça, solidariedade, respeito e dignidade humana. Embora ainda não saiba como transitar neste novo caminho de reinvenção, diferente do de outrora, que não o desafiava porque reproduzia modos pedagógicos programados, fragmentados, aplicados num contexto restrito e desconectados da realidade, com uma visão míope de mundo, o professor mais do que nunca se torna este agente educativo que deve fazer alvorecer uma nova escola.

Daí desponta a importância da prática educativa do professor do Ceti de redesenhar estilos formativos inovadores e que concretamente provoquem transformações nos paradigmas educativos. Sabe-se que o professor situado neste novo cenário da escola de tempo integral se encontra e desencontra em confronto e conflito com o ser pessoal e profissional, por ainda não se perceber claramente como este novo ser, capaz de transformar a realidade, reinventar a escola e a si mesmo. Diante desta realidade, o que fazer? Que direção tomar? Acredita-se que são inúmeros os questionamentos que perpassam e embaraçam a mente desse professor. Certamente, alguns buscam caminhos, alternativas e superações para que as práticas cartesianas, as concepções conservadoras e alienadas sejam ultrajadas; outros, porém, se encontram aparentemente perplexos com os novos desafios e, despreparados profissionalmente, mostram-se imobilizados, num marasmo fatigante.

Nesse horizonte circundado entende-se que cada professor deve procurar o caminho a ser seguido, analisando seu contexto, fazendo a leitura do mundo que o circunda, buscando um novo alicerce e configuração político-pedagógica para sua prática educativa. Esse é um dos caminhos que o professor dos Cetus deve também trilhar enquanto profissional que assume o compromisso de formar integralmente crianças, jovens e adolescentes, conforme exaltado nos PPPs. Nesse contexto também se põe à pesquisadora um sentimento de curiosidade que a instiga a direcionar o olhar investigativo para a natureza da prática educativa do professor do Ceti com o intuito de entender como é tecida a dinâmica pedagógica numa perspectiva inovadora.

Assim, colocam-se em evidência os movimentos que o professor Rogério, Jane, Alice, Fernanda e Eva desenvolvem na sua vivência pedagógica. Partindo da realidade de Rogério, tem-se a afirmação de que o desenvolvimento de uma prática educativa na perspectiva dos objetivos postos na proposta curricular Cetus torna-se um desafio:

A gente faz o que pode [...]. Eu costumo dizer que a nossa colaboração é até pequena diante da construção de um cidadão e aí, talvez alguém nem entenda e diz mais o professor é tudo, mas é porque a educação é muito mais na vida do aluno do que um professor só. (Rogério)

Apesar dos desafios mencionados por Rogério, que demandam de si esforço intelectual, espiritual e político, de modo geral, encontram-se nos fragmentos narrativos dos participantes desta pesquisa indicativos que traduzem as concepções desses professores sobre educação e escola. Elas revelam um pensamento promissor, aderindo de certo modo às ideias de Dewey (1975) e Teixeira (1959), que defenderam e viveram, tanto na teoria quanto na prática, um desenho de educação delineado num paradigma de educação possibilitadora de uma formação humana integral e integrada. Nesse sentido, os participantes da pesquisa reafirmam nas narrativas as suas crenças sobre a viabilidade de o professor desenvolver uma prática educativa alicerçada nos princípios de uma educação integral com tempo ampliado:

As possibilidades são maiores porque nós dispomos de mais tempo com o aluno, a escola dispõe de outros projetos que viabilizam as

práticas e que complementam para que essa educação seja integral, onde ela esteja complementando vários aspectos: o corpo, a mente e o intelecto dele. Essa educação integral, ela é mais disponível mesmo na escola de tempo integral [...] (Alice)

Alice prende-se na vantagem que a ampliação do tempo escolar oferece para desenvolver uma prática educativa que abranja as diferentes dimensões do aluno e que, nos contextos educacionais em que o ensino permanece em tempo parcial, não seria possível da mesma forma. Com o olhar sobre o contexto dos Cetis, Fernanda confirma o fator tempo como aspecto que colabora para a prática educativa do professor se tornar mais significativa; assim, sintetiza que “Existem inúmeras possibilidades para que a gente possa estar melhorando nossa prática educativa principalmente pelo fato do tempo ser maior.” (Fernanda)

Embora a professora Eva enfatize outras questões relacionadas ao currículo escolar, antes não mencionadas pelos demais participantes, ela sinaliza certa crença na possibilidade de desenvolver, no movimento das situações pedagógicas, uma prática educativa focada nos princípios da educação integral: “Eu vejo assim, a possibilidade de desenvolver uma prática melhor, mas isso só vai acontecer quando realmente se repensar nesse currículo de escola de tempo integral.” (Eva)

A professora demonstra uma compreensão de educação integral diferente dos moldes que vivencia na escola de tempo parcial; o que ocorre é a duração do tempo que se reduz em média em sessenta por cento. Sobre a prática educativa, a professora considera que há um estado de mesmice, conservando estilos pedagógicos tradicionais, o que contradiz a proposta do Ceti. Com isso, declara a necessidade de uma revisão curricular que possibilite a transformação dessa realidade educativa; entende-se, como a professora, que essas práticas no contexto de trabalho se configuram como pseudo-inovadoras.

3 A articulação da prática educativa do professor com os princípios definidos no PPP dos Cetis

Nesse novo limiar sócio-educacional o professor precisa delinear novos caminhos metodológicos que transponham a mecanização do ensino e a reprodução do conhecimento positivista, que levem à aquisição de novos modos didáticos

que favoreçam a prática da autonomia, da invenção e da criatividade. Assim, o docente contemporâneo deverá imprimir o seu estilo, definir propostas ousadas, inovadoras, que sejam capazes de extrapolar propostas educacionais obsoletas e alienantes, que sedimentem a formação crítica, cidadã, em detrimento de uma educação conformista e ingênua. Diante dessa nova realidade o papel do professor consiste em preparar crianças, jovens e adultos para viver e produzir nova engenharia educacional para a sociedade atual, que exige múltiplos conhecimentos.

E, nessa dinâmica a percorrer, o professor precisa reinventar-se e reconhecer que a geração atual é dotada de potenciais extraordinários, que usam sua criatividade e curiosidade com determinação, rompendo fronteiras que travam as possibilidades de reinvenção do conhecimento e do mundo. Entende-se que, por ser inovador, criativo, o professor precisa saber, antes de tudo, romper com o óbvio, desapegar-se da acomodação, apoiar-se na coragem para enfrentar as resistências, ousar e não ter medo de errar.

Daí demanda uma nova postura, performance docente que traduza um outro olhar do professor em relação a si, aos seus pares e ao aluno. A ressignificação do ser docente implica desafios, preparação e parceria, considerando que mudar e educar envolve relações de sujeitos e contextos diferentes. Acredita-se que este professor inovador e talentoso é o profissional que os Cetis da Rede Pública Estadual de Teresina (PI) precisam, para dar conta das suas propostas pedagógicas focalizadas na dimensão da educação integral. Tal crença parte das propostas curriculares que preconizam uma ampla formação dos alunos dos Cetis, fundamentada, dentre outros princípios, na promoção de um ensino de qualidade; na preparação do aluno para o exercício da vida profissional; na construção da autonomia.

No PPP do Ceti “A” e “B” está explicitada a tarefa de propiciar aos alunos uma experiência que prepare a sua inserção na complexidade das relações sociais, da cultura e do trabalho, como verdadeiros cidadãos. Ou seja, preparar alunos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar em sociedade com competência e dignidade (PIAUI, 2012, 2013). Tal propósito considera o direito do aluno de aprender a questionar a realidade apresentada pela mediação do adulto, tendo o espaço para a reflexão sobre o cotidiano e as relações dentro e fora da escola como elementos favoráveis à aquisição de um corpo de valores e ideais que propiciam a participação do estudante na sociedade.

Centrado em tais propósitos, esses centros de ensino declaram assumir o desafio de formar cidadãos éticos capazes de interagir numa sociedade mais justa, tendo como eixos norteadores do trabalho pedagógico: a integração entre educação e cultura, escola e comunidade (educação multicultural e comunitária); a democratização das relações de poder dentro da escola; o enfrentamento da questão da repetência e da avaliação; a visão interdisciplinar e transdisciplinar; a formação permanente dos educadores.

A concepção mecanicista ainda se encontra enraizada nas mentes de muitos docentes. Acalentam ideias ultrapassadas por falta de uma formação crítico-reflexiva que sustente seus ideais pedagógicos em contraposição àqueles programas que se põem nos sistemas de ensino verticalizando e retrocedendo a educação ao mundo positivista. Como educadora, alimentam-se esperanças e sonhos de reconstruir caminhos que apontem para os horizontes de uma educação de qualidade, como afirma Fernanda:

[...] a qualidade do ensino é muito importante para a formação desse aluno, para sua vida futura e se o ensino é de qualidade, então, ele vai estar preparado para estar passando por alguns exames que darão a ele o acesso ao ensino superior, como vai estar também preparado para um concurso, para enfrentar sua vida profissional.

O pensamento de Fernanda se reforça com Gadotti (2008, p. 75), quando este enfatiza que a “[...] qualidade do ensino está diretamente relacionada ao projeto de sociedade que queremos construir e aos projetos das próprias escolas, que são muito mais eficazes na conquista dessa qualidade do que projetos anônimos e distantes do seu dia-a-dia.” Concorda-se com o pensamento tanto de Gadotti quanto da professora Fernanda por destacarem que uma educação de qualidade abrange os demais princípios da vida humana, e por ser tão abrangente passa a ser definida como aspecto legal na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2006) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Infere-se que esses referenciais legais abrem caminhos, sim, para inovações, pois, embora não garantam sua materialização, proporcionam práticas inovadoras dos educadores mais inquietados com a fragmentação e desarticulação entre os currículos e a realidade dos alunos, do mesmo modo que as desigualdades processadas na sociedade de modo geral.

A ênfase que Fernanda atribui à vida profissional do indivíduo perpassa uma educação de qualidade; do contrário, sua ascensão social estará à mercê da sociedade capitalista alienada em que, segundo Frigotto (1985), o patrão se apropria ilegalmente da força de trabalho do operário como mercadoria, negando ao sujeito o direito de se beneficiar do seu próprio esforço e capacidade produtiva. Isso requer a materialização, no currículo dos Cetus, de um sentido de educação de crianças, jovens e adultos destinado a abolir a submissão à sociedade marginalizada e conjugar a prática educativa dos professores com a prática social e o trabalho como princípio educativo, por meio da preparação do aluno para o exercício da cidadania.

A formação para o trabalho, durante alguns séculos, se efetivou na própria dinâmica da vida social e comunitária, concomitantemente à própria atividade de trabalho (MANFREDI, 2002). A autora cita como exemplo o trabalho de vários artesãos europeus que desenvolveram um conjunto de práticas educativas reveladoras, desenvolvidas na convivência entre mestres, oficiais e aprendizes, nas oficinas, nas estradas, nas cidades. Outro exemplo citado é a casa de educandos artífices, *lócus* que adotou o modelo de aprendizagem de ofícios vigentes na esfera militar.

Encontra-se também em Frigotto (1985), Kuenzer (1988) e Saviani (1989) a afirmação de que a ideia original do trabalho como princípio educativo se redescobre em Marx, tendo posteriormente conquistado a simpatia de Engels, Lênin e outros personagens vinculados à pedagogia socialista. Como mentor dessa redescoberta, Marx buscou transformar esse fato universal em princípio teórico, convicto de que o trabalho produtivo torna-se o elemento determinante e fundamental de todo o processo educativo.

É nesse horizonte que, segundo os estudos de Sperb e Penrod (1979), a relação trabalho e educação transitou historicamente pelos ideais do marxismo clássico e da pedagogia socialista como uma conjugação indiscutível, por conjecturar o desenvolvimento da utilidade e da auto-realização de cada indivíduo como elemento pedagógico integrado ao currículo da escola. A exposição que se teceu acerca dessa configuração entre trabalho e educação tem como propósito revelar que a articulação encaminhada pelo professor do Ceti no cotidiano de sua prática educativa não tem sido construída pedagogicamente numa relação com os princípios contidos nos PPPs, compreensão formulada por Rogério quando se pronuncia acerca de educação e do trabalho neste trecho:

[...] nós tivemos a oportunidade de alguns alunos se tornarem aprendizes mirins, e isso ajudou muito os alunos na autoestima, porque eles citavam os colegas como exemplos para serem seguidos. O profissionalismo que essa pessoa vai exercer começou a mudar agora, porque eles foram escolhidos através de uma seleção com base nas melhores notas, nos melhores comportamentos, pelas melhores ideias.

O professor mostra que essa atividade prática desenvolvida pelo aluno se dá no contexto externo à escola, não explicita uma relação formativa entre o espaço escolar com o espaço no qual ele vivencia tal experiência. Ademais, sua fala confirma que o papel da escola se cumpriu com o critério de seleção do estudante. Nesse sentido, encontra-se uma ação seletiva da escola que promove os alunos que apresentam um maior capital intelectual/cultural, em detrimento dos menos “capazes”, mecanicamente falando, o que mostra que a escola ainda reproduz um comportamento secular de classificar e excluir alunos que não conseguem se sobressair diante dos critérios concorrenciais dominantes. (BOURDIEU, 2012¹ FOUCAULT, 2001²)

A organização curricular voltada a se conectar aos mundos do trabalho, em que o aluno vai desenvolvendo sua capacidade, de auto-gerir-se, de cuidar das suas atividades e, da própria escola, de colaborar e desenvolver atividades coletivas se caracteriza como uma utopia na prática educativa do professor. Entende-se que isso reflete, além de um descompasso com o PPP do Ceti um prejuízo para os próprios alunos que se furtam da possibilidade de associarem os conhecimentos teóricos com os práticos; assim, há um rompimento da prática educativa com a prática social.

Como exemplo, cita-se a educação para a cidadania em uma sociedade democrática abraçada pelos Cetis partindo do propósito de formar pessoas que sejam capazes de aprender a participar da vida coletiva de forma consciente e autônoma, que ainda não é vivenciada pelo professor na sua realidade prática. Nesta dimensão, faz-se necessário que as práticas educativas estejam inclinadas para a construção de valores educativos e morais, que concretamente formem cidadãos autônomos, que busquem de maneira consciente usufruir e compartilhar direitos e deveres centrados numa sociedade justa e igualitária.

Embora a escola não constitua o *locus* exclusivo da formação humana, este ambiente assume o fórum legítimo para a promoção do ensino-aprendizagem de valores. E, com isso, agrega, dentre outras finalidades legais, o desenvolvimento pleno do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo, estimulando o desenvolvimento, virtudes necessárias para a vida em sociedade.

Diante do papel de preparar crianças, jovens e adolescentes para o exercício da cidadania, a escola deixa de ser um centro de ensino preso à reprodução de conteúdos para, então, ensinar valores para o desenvolvimento da moral de seus educandos por meio da seleção de conteúdos e metodologias que favoreçam uma aprendizagem significativa à construção do ser e do agir de gerações de discentes. Contudo, uma aprendizagem significativa se delinea no eixo das discussões transversais que envolvem um contingente de temáticas relativas às mais diversas áreas: sexualidade, drogas, violência, cidadania - que são apontadas nos PCN's -, e temas transversais (BRASIL, 1998). Nesse referencial pedagógico está delimitado que

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política. (BRASIL, 1998, p. 17)

De fato, a construção da cidadania exige a participação política, o que significa a própria autonomia do aluno diante das situações que o envolvem; mas a construção dessa autonomia torna-se utópica à medida que a escola, como instituição formal, ainda se coloca a complexa tarefa de despertar a conscientização de seus alunos acerca de questões ambientais, sociais e afetivas. Para Sampaio (2007, p. 85), “A tarefa da escola consiste em desenvolver todos os esforços para encaminhar o aluno na direção daquilo que lhe falta.” Sendo assim, cabe aos Ceteris arcarem, na prática, com o compromisso de formar seus alunos como cidadãos críticos, participativos e autônomos. Entende-se, que é neste sentido que os PPPs buscam uma aproximação com os princípios prescritos na CF e nos PCNs, ao tempo que enfatizam o papel que o professor deve desempenhar na formação do aluno cidadão, conforme verifica-se nestes documento:

Temos a tarefa de propiciar aos alunos uma experiência que prepare para sua inserção na complexidade das relações sociais, da cultura e do trabalho como verdadeiros cidadãos. Isso significa trabalharmos para que sejam autônomos, críticos e participativos. (PIAUI, 2012, p. 15)

Tem-se a compreensão de que a preparação de cidadãos críticos e participativos, associada ao conjunto de princípios anunciados no PPPs, são de fato propósitos e ideais presentes nas propostas de educação integral. A leitura das narrativas remete à compreensão que, embora a formação dos alunos no contexto dos Cetis. E se desenvolva amalgamada pelas contradições, o professor vem tentando fazer a travessia do paradigma cartesiano para o emergente; e com isso tem procurado aproximar o aluno do contexto atual, conforme sinalizam Jane e Alice:

Eu estou trabalhando o conteúdo do livro, então busco fazer uma ligação do conteúdo que está escrito no livro com um fato nosso do dia – a dia, com uma reportagem, uma manchete, uma coisa que eles viram, porque geralmente nem todos viram aquilo, [...]. (Jane)

Quando os alunos leem o texto, eu digo: – Vamos, perguntem o que vocês quiserem sobre o texto, para ver se eles prestam a atenção e aprendem mesmo a perguntar, Eles pegam um livro de português, por exemplo, e procuram participar das discussões, procuro ouvir a opinião deles, na medida do possível vou acatando. [...] eles criticam muito e são participativos nas aulas; tem aqueles que não participam, mas tem sempre uns que se destacam. (Alice)

No fragmento narrativo, as professoras identificam a marca do discurso como estratégia norteadora de sua prática educativa; propõem um ensaio de reflexão e tentam provocar um movimento reflexivo nos alunos e, por conseguinte; empenham-se em transformar o modo de ser e agir do discente. A professora Jane sinaliza uma evolução pedagógica mais prática, apontando o caminho pelo qual procura transitar com seus alunos, refletindo a partir de abordagens factuais. Isso, de certa forma, conecta o aluno com o mundo real e oportuniza o raciocínio

teórico-prático fundamentado em questionamentos, debates e críticas. Nesse movimento Jane procura alcançar resultados satisfatórios, pois, como afirma Sampaio (2007, p. 85), “O ensino voltado para a atividade e para a realidade concreta da vida dos alunos, além de ser capaz de criar novas conexões e elaborações, favorece o desenvolvimento de processos superiores de análise, sínteses, abstrações e generalizações.”

Sob tal perspectiva de atuação docente o aluno perpassa do nível mais elementar para o mais complexo, com maior domínio do conhecimento e maturidade para desenvolver sua criticidade diante dos fatos reais. Mas parece que este nível de evolução dos alunos dos Cetic ainda carece de ressignificação da própria prática dos professores, pois, conforme se observa em suas falas, há uma rotina pedagógica marcada pela mecanização do ensino.

Isso se confirma com Alice que, sendo parceira de trabalho de Rogério e Jane, demonstra práticas semelhantes às deste primeiro professor que se prende muito à abordagem discursiva: indaga, provoca, motiva a inquietação do aluno, mas a dinâmica do vivenciar esses conhecimentos teóricos com o mundo real não se torna clara nas suas narrativas. A preparação de cidadãos críticos e participativos é um processo que se desenvolve por meio de situações pedagógicas que expõem o aluno aos fatos da realidade, para, assim, relacionar tais fatos com outros conhecimentos produzidos teoricamente.

Algumas conclusões possíveis

A título de conclusões, identifica-se, no cotidiano da prática educativa, que os professores que atuam nos Cetic vivenciam situações demarcadas por desafios e anseios, em decorrência das singularidades, ambiguidades, contradições e conflitos próprios da sua realidade contextual. Tais desafios tornam-se visíveis nos contornos das reflexões que se desenvolvem nos fragmentos narrativos dos interlocutores da pesquisa, que expressam seus sentimentos a partir da primeira categoria de análise que discute a questão dos desafios.

Compreende-se que, na tessitura das categorias, explicitam-se as formas de mobilização que os docentes vivenciam para operacionalizar concreta e democraticamente as propostas curriculares projetadas pelos Cetic, considerando a importância de sua prática educativa para o desenvolvimento dos objetivos

e finalidades propostas. Apreende-se que a articulação da prática educativa desses professores com os princípios definidos nos PPPs das escolas de tempo integral apresenta-se de forma confusa e fragilizada em virtude de situações que abrangem desde as condições de trabalho à preparação profissional necessária para a concretização da educação integral e em tempo integral.

Por fim, as narrativas dos diferentes professores participantes desta pesquisa revelam que a realidade dos Cetis precisa ser mais bem debatida e repensada pelos segmentos educacionais, para que numa ação conjunta possam ser analisados e revistos os projetos pedagógicos que delimitam as intenções políticas desses centros de ensino, bem como a coerência de suas propostas educativas com o contexto em que se encontram inseridos.

Notas

- 1 Bourdieu (2012) entende que a escola reproduz um comportamento denominado *habitus*, que lida com os sujeitos de acordo com o volume e a composição de um ou mais capitais adquiridos e/ou incorporados ao longo de suas trajetórias sociais. Tais capitais estão relacionados ao campo econômico, cultural, social e simbólico.
- 2 Compreendia a escola como uma teia complexa que aprisiona sujeitos e manuseia o conhecimento como forma de dominação e poder (FOUCAULT, 2001).

Referências

- BENJAMIN, W. “*O narrador*: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” In: _____. *Obras escolhidas*: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 143-164. v. 1.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5. ed. Tradução de Reinaldo Bairão. Revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*: atualizada até a Emenda Constitucional n. 53, de 16/12/2006. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 10 mar. 2007.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, n.248, p. 27. 833-27.841, 23dez. 1996.

- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CANDAU, V. M. Construir ecossistemas educativos: reinventar a escola. In: _____. (Org.). *Reinventar a escola*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 11-16.
- DEWEY, J. *Vida e educação*. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. Ao Paulo: Paz e terra, 1996.
- FRIGOTTO, G. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambigüidades. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-182, set/dez. 1985.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho*: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
- KUENZER, A. Z. *O trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1988.
- LUEDEMANN, C. da S. *Anton Makarenko*: vida e obra - a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.
- MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORIN, E. *Para Sair do Século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.
- PIAUI. Governo do Estado. Secretaria Estadual de Educação do Piauí. *Projeto Político Pedagógico CEFTI Pequena Rubim*. Teresina, PI: CEFTI, 2012.
- _____. Secretaria Estadual de Educação do Piauí. *Projeto Político Pedagógico CEMTI João Henrique de Almeida Sousa 2012-2013*. Teresina, PI: CEMTI, 2013.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- SAMPAIO, D. M. *A pedagogia do ser*: educação dos sentimentos e valores humanos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SAVIANI, D. *O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias*. Rio de Janeiro: Cortez, 1989.
- SPERB, D. C.; PENROD, M. J. *Educação para o trabalho*. Porto Alegre: Globo, 1979.
- TEIXEIRA, Anísio. *Centro Educacional Carneiro Ribeiro*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.
- VEIGA, I. P. da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola*: uma construção possível. 17. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 11-35.

recebido em 29 set. 2014 / aprovado em 30 out. 2014

Para referenciar este texto:

SOARES, R. M. F.; CABRAL, C. L. O. O pensar e construir uma educação integral em tempo integral no eixo de uma proposta curricular inovadora: desafios e possibilidades. *Dialogia*, São Paulo, n. 20, p. 51-74, jul./dez. 2014.

Conhecimento e disciplinas escolares: reflexões sobre a construção social do currículo na educação básica

*Knowledge and school subjects: reflections on the social construction
of the curriculum in elementary education*

Maria Cristina Ferreira dos Santos

Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora e Pesquisadora dos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade (PPGEAS) e de Ensino em Educação Básica (PPGEB) na mesma Instituição.
mcsf@uerj.br

Resumo

Com o desenvolvimento dos sistemas de ensino, as disciplinas tornaram-se elementos hegemônicos da organização curricular. Estudos sobre as disciplinas escolares nos auxiliam a compreender o currículo na educação básica como um constructo sócio-histórico. Com apoio em aportes teóricos de Goodson (1983, 1988, 1995, 1997), Chervel (1990), Julia (2001, 2002), Viñao (2008), Forquin (1992, 1993) e Lopes (1999, 2007, 2008) sobre conhecimento, disciplina e cultura escolares, este estudo pretende contribuir com reflexões sobre as disciplinas escolares e o papel dos professores e da comunidade disciplinar na produção curricular em determinado contexto. Argumenta-se que as disciplinas escolares são constructos da escola, e não simples tradução das disciplinas acadêmicas e científicas, atendendo a finalidades sociais específicas, reconfigurando a sua organização e conferindo diferente hierarquização de objetivos e valores relacionados às finalidades educativas, na dimensão da cultura escolar.

Palavras-chave: Comunidade Disciplinar. Conhecimento Escolar. Cultura Escolar. Disciplinas Escolares.

Abstract

With the development of education systems, course contents have become hegemonic elements of curriculum organization. Studies on school subjects help us understand the curriculum in elementary education as a socio-historical construct. Supported by theoretical contributions of Goodson (1983, 1988, 1995, 1997), Chervel (1990), Julia (2001, 2002), Viñao (2008), Forquin (1992, 1993) and Lopes (1999, 2007, 2008) on knowledge, school subject and culture, this study aims to contribute with reflections on the school subjects and the role of teachers and disciplinary community in curriculum production in a particular context. It is argued that school subjects are constructs of the school, and not a simple translation of academic and scientific disciplines, serving specific social purposes, reconfiguring their organization and giving different prioritization of goals and values related to educational purposes, in the dimension of the school culture.

Key words: Disciplinary Community. School Culture. School Knowledge. School Subjects.

1 Introdução

Até o século XIX, no uso escolar, a palavra disciplina significava a vigilância e a repressão das condutas inadequadas. No final do século XIX e início do XX, disciplina representava ginástica intelectual e disciplinarização do corpo e do conhecimento. Após a 1ª Guerra Mundial, com o destaque dado à educação em ciências, em contraponto ao ensino das humanidades clássicas, o uso da expressão disciplina escolar para denominar as matérias de ensino tornou-se frequente no currículo das escolas. Com o desenvolvimento dos sistemas de ensino, as disciplinas tornaram-se elementos hegemônicos da organização formal do currículo escolar. (CHERVEL, 1990)

Estudos sobre a constituição das disciplinas escolares nos auxiliam a compreender a produção curricular na educação básica como um constructo sócio-histórico, em que cabe investigar os objetivos, conhecimentos, metodologias e avaliações em articulação com o contexto social e nas relações que as disciplinas escolares estabelecem com as disciplinas de referência e as finalidades sociais. Chervel (1990, p. 180) ressalta o caráter singular das disciplinas escolares e auxilia-nos a compreender a escola como espaço de produção de conhecimento, e não somente como local de simplificação dos conhecimentos científicos:

[...] os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer, à sua própria história.

As contribuições desse autor valorizam a cultura escolar e os processos de produção disciplinar próprios da escola. Julia (2002, p. 38-39) também enfatiza a singularidade da escola na produção das “matérias de ensino”:

A história dos conteúdos de ensino foi concebida durante muito tempo como um processo de transmissão direta de saberes construídos fora da escola: esta última, entendida nesse caso como um instrumento neutro e passivo, tem funcionado como um filtro

de simplificação onde as ciências de referência depositam suas escórias, deixando passar apenas o essencial. Tratava-se de uma “vulgarização” para uso dos cérebros infantis, receptáculos ou cera mole pronta para receber uma marca de impressão.

Na perspectiva de que os conhecimentos validados e legitimados na escola são resultantes de disputas e tensões em campos distintos das ciências de referência, Chervel (1990) e Julia (2001, 2002) consideram que as disciplinas escolares não são a vulgarização dessas, mas sim um constructo escolar. Ampliando esta noção, Santos (1990) aponta que as mudanças curriculares são condicionadas por fatores externos – como estrutura política, econômica e social – e por fatores internos – como a emergência de grupos de liderança, a implantação de centros acadêmicos de prestígio, o nível de organização de profissionais e publicações na área, e também de dinâmicas sociopolíticas que envolvem a organização escolar nas decisões curriculares.

Com apoio nas noções de cultura e disciplina escolar de Chervel (1990), Julia (2001, 2002) e Viñao (2008), e nos aportes teóricos de Goodson (1983, 1988, 1995, 1997), que reafirma a relação da escola com fatores sócio-históricos de ordem mais ampla, este estudo tem o intuito de contribuir com reflexões sobre os conhecimentos, as disciplinas escolares e o papel dos professores e da comunidade disciplinar na construção social do currículo.

2 Aspectos da pesquisa em disciplinas escolares: fontes e o papel dos professores no constructo disciplinar

As pesquisas em disciplinas escolares têm contribuído para desnaturalizar os caminhos percorridos na construção do currículo escolar e para a compreensão de seus componentes, tais como objetivos, conhecimentos, conteúdos disciplinares e conteúdos pedagógicos, entre outros. Nas investigações, Viñao (2008) propõe um esquema teórico que prioriza: 1) o lugar, a presença, as denominações e a importância da disciplina nos planos de estudos; 2) os objetivos e discursos que validam a disciplina escolar; 3) os conhecimentos prescritos; 4) o perfil dos professores das disciplinas: sua formação, seleção, carreira, publicações, associação

em comunidades disciplinares e presença na sociedade e na instituição; e 5) a aproximação às práticas escolares e atividades realizadas em sala de aula.

No que diz respeito ao levantamento e à análise das fontes que sustentam os estudos das disciplinas, Goodson (1995, p. 210) considera o currículo escrito como “[...] um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização.” Nóvoa (1997) reconhece limites ao apontar que as investigações não podem se basear somente na análise dos programas de ensino, planos de estudo e outros textos formais, mas também nas dinâmicas informais e relacionais, de forma a tornar visíveis narrativas e sujeitos menos conhecidos. Chervel (1990) também nos alerta para não considerar os documentos oficiais como a expressão da realidade escolar. Ele distingue as “finalidades de objetivo”, presentes nos documentos oficiais, das “finalidades reais”, incorporadas pelos docentes nas instituições, e afirma que um documento oficial geralmente é produzido para “[...] corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade.” (CHERVEL, 1990, p. 190)

Goodson (1983, 1995, 1997), Nóvoa (1997) e Viñao (2008) destacam o papel dos professores na construção social das disciplinas escolares. Goodson (1997) ressalta que as disciplinas escolares são organizadas a partir de disputas e negociações travadas no interior das comunidades disciplinares, grupos heterogêneos cujos membros não comungam dos mesmos valores, definição de papéis e interesses e que estão envolvidos em lutas políticas por recursos e poder. Nessa perspectiva, entende-se a importância de compreender os valores e interesses dos sujeitos e grupos sociais envolvidos na elaboração e circulação de ideias relacionadas ao currículo escolar e às possibilidades de circulação dos discursos nas redes de influência. Esse autor também defende a necessidade de métodos que permitam abranger sejam as atividades e experiências individuais sejam aquelas de grupos sociais, e sugere o uso de dados das histórias de vida para “[...] explorar a interseção entre biografia, história e estrutura em consideração especificamente no currículo do ensino secundário” (GOODSON, 1988, p. 61). Ele destaca a importância da compreensão dos padrões de estabilidade e mudança relativos às disciplinas escolares, não somente no interior da escola como fora dela, os quais tanto concorrem para sua manutenção quanto para sua modificação, e utiliza modelos de análise que procurem examinar “os assuntos internos em paralelo com as relações externas” (GOODSON, 1997, p. 30), pois mudanças propostas por um grupo podem não ter apoio da coletividade dentro ou fora da instituição. Nesse

sentido, a estabilidade nas disciplinas escolares também pode resultar de conflitos no interior das comunidades disciplinares ou com grupos externos, levando a mudanças que não se mantiveram ao longo do tempo, não sendo esta estabilidade decorrente de uma ausência total de transformações. Os estudos de Goodson privilegiam o enfoque histórico-social e compreendem o currículo escolar determinado pelo modelo hegemônico, em que os conhecimentos são selecionados e organizados em disciplinas.

3 Conhecimento e disciplinas no contexto escolar

A partir da perspectiva de que a escola não é simples local de reprodução de uma cultura produzida fora dela e sim uma instância de produção cultural, com suas próprias regras e construções, entende-se que a cultura escolar é uma produção própria da escola, influenciada por fatores internos e externos às instituições escolares, mas que também conforma a cultura em ampla acepção. O conhecimento escolar não se traduz como uma transposição verticalizada do conhecimento das ciências de referência para a escola, e a hierarquização do conhecimento científico e/ou acadêmico em relação ao escolar limita as possibilidades de análise dos processos educativos, pois subvaloriza outras dimensões envolvidas em sua constituição.

A inclusão ou exclusão de determinados conhecimentos no currículo pode nos revelar as relações de poder entre os atores sociais, não sendo simplesmente seleções neutras que objetivem destacar e organizar conhecimentos entendidos como de maior valor para a sociedade. Uma seleção subentende o privilégio de algumas concepções e o apagamento de outras. Raymond Williams (apud GOODSON, 1997, p. 22-23) ajuda-nos a problematizar as relações entre o conteúdo do currículo, o poder e o controle, quando indica que “[...] o que se pensava ser uma simples distribuição constitui, na verdade, uma modelação real com objetivos sociais específicos [...]. O que se considera ser ‘uma educação’ é, de fato, um conjunto específico de ênfases e omissões.” Em cada época, o conhecimento considerado legítimo e o acesso às áreas de conhecimento estão entrelaçados com as questões de poder e controle social.

Chervel (1990, p. 207) aponta que os conhecimentos ensinados na escola são resultantes de disputas e tensões em campos distintos e que a disciplina escolar

é uma combinação de um ensino de exposição, de exercícios, de práticas de incitação e motivação e de um conjunto de testes, provas e exames que a conformam e legitimam. Sob uma perspectiva sociológica e cultural, Forquin (1992, 1993) afirma que o conhecimento se ajusta à rotinização e ritualização das práticas escolares e tem as marcas da organização nas diferentes disciplinas em anos ou séries, da divisão do tempo entre as disciplinas no horário semanal, da divisão das atividades durante o período letivo, e define cultura escolar como:

[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN, 1993, p. 167)

Em função do processo de didatização, Forquin assume que o conhecimento escolar apresenta traços morfológicos e estilísticos característicos que podem ser encontrados nos livros didáticos como: a divisão em capítulos, partes e subpartes; a presença de desenhos, fotografias, esquemas, exemplos, quadros, resumos, questionários, exercícios e outros utilizados na apresentação, clarificação e condensação das informações e que são marcas de um texto ou outro produto escolar. O autor enfatiza que conhecimento e disciplina escolar estão intimamente ligados:

[...] uma das características morfológicas essenciais do saber escolar é sua organização sob a forma de matérias (ou disciplinas) de ensino dotadas de uma forte identidade institucional e entre as quais existem fronteiras bem rígidas. (FORQUIN, 1992, p. 37)

De acordo com Lopes (1999), os principais traços constitutivos do conhecimento escolar são a mediação didática e a disciplinarização, processos que também o modificam. Assim, a constituição das disciplinas escolares se dá em conformação distinta daquela das ciências de referência:

As disciplinas escolares reorganizam o conhecimento científico em novas subdivisões, que não necessariamente correspondem às divisões dos saberes acadêmicos. Nesse processo, sofrem influên-

cias de fatores diversos, além daqueles oriundos das universidades e centros de pesquisas. Desde fatores intrínsecos às instituições de ensino até questões político-econômicas. (LOPES, 1999, p. 227)

As disciplinas escolares apresentam características que as aproximam das científicas e acadêmicas, mas também se distanciam destas, pois atendem a finalidades sociais específicas, que reconfiguram sua organização e conferem diferente hierarquização de objetivos e valores relacionados às finalidades educativas. Lopes (2008) indica que existe influência das disciplinas de referência sobre as escolares e que ela é mais relevante para as acadêmicas do que para as científicas, o que se traduz em dar mais importância às acadêmicas quando a intenção é investigar o currículo escolar. Essa influência pode ocorrer durante a formação de professores e nos processos de seleção dos concursos. A aproximação das disciplinas escolares com as disciplinas acadêmicas lhes concede mais “[...] prestígio, apoio social e posição na hierarquia das disciplinas, contribuindo para a sua constituição como um padrão de estabilidade curricular” (LOPES, 2008, p. 56). Entretanto, as disciplinas escolares e acadêmicas não são equivalentes e também as influências das ciências de referência são variáveis quando consideramos as diferentes disciplinas escolares:

As disciplinas escolares podem então ser, de forma geral: a) disciplinas que, em seu processo histórico de constituição, assumem maior relação com as disciplinas de referência (ex.: química, física e história); b) disciplinas constituídas pela integração ou pela tentativa de integração de diferentes disciplinas de referência (ex.: ciências – integração de química, física, biologia e princípios de geologia e de astronomia; estudos sociais – integração de história e geografia); e c) disciplinas temáticas desenvolvidas com base em demandas sociais as mais diversas, sem qualquer relação com disciplinas científicas de referência (ex.: moral e cívica, orientação sexual e cidadania). (LOPES, 2008, p. 57)

Segundo Goodson (1995), no processo de institucionalização das disciplinas escolares, aquelas que apresentam maior vinculação às universidades, como exames baseados em critérios definidos por disciplinas acadêmicas, têm maior

prestígio e mais possibilidades de obtenção de recursos e territórios. Isso reflete em maior poder para as instâncias acadêmicas e pode levar a conflitos entre pressões externas por elas exercidas e pressões internas na escola. As escolas muitas vezes se submetem às regras criadas pelas universidades, como quando os especialistas tomam as decisões sobre o conhecimento a ser ensinado na escola.

A organização curricular disciplinar se mantém hegemônica, tornando-se a disciplina escolar o elemento da organização curricular reconhecido pela sociedade. Nesse sentido, compreender a emergência e a consolidação das disciplinas na organização formal do currículo e na estruturação da escola pode nos auxiliar na compreensão das permanências e mudanças na educação básica. (GOODSON, 1997; LOPES; MACEDO, 2002)

Como a estrutura disciplinar atende a finalidades educacionais e necessidades sociais específicas, é possível refletir sobre essa estrutura e compreendê-la na lógica da escola, conforme argumentam Lopes e Macedo (2002, p. 83):

[...] a disciplina escolar é uma instituição social necessária, pois traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos de serem ensinados às gerações mais novas, organiza o trabalho escolar, a forma como professores diversos ensinarão, em sucessivos anos, a milhares de alunos, orientam como os professores são formados, como os exames são elaborados, como os métodos de ensino são constituídos, como se organizam o espaço e o tempo escolares.

Além de os conhecimentos serem uma das dimensões que conformam as disciplinas escolares, a ideia de construção sócio-histórica das disciplinas refere-se também às relações sociais e políticas estabelecidas em determinado período, com a interferência dos professores e das comunidades disciplinares. A constituição das disciplinas escolares é permeada por discursos que circulam nas comunidades disciplinares e influenciam os professores em sua formação e práticas. Young (2011, p. 617) enfatiza o papel central das disciplinas no currículo escolar, na perspectiva de que elas congregam “comunidades de especialistas” com “histórias, tradições e modos de trabalhar” distintos e imprimem uma identidade aos professores e iniciantes na profissão, aproximando-os de conhecimentos socialmente válidos e legitimados em campos específicos. Mudanças nas disciplinas podem ser recebidas pelos professores como desestabilizadoras de sua identidade:

[...] as inovações que supõem novos recortes nas matérias ensinadas e uma redefinição das fronteiras entre os saberes podem ser percebidas pelo docente como ameaçadoras à sua identidade pessoal, sobretudo se elas lhes impõem verdadeiras “migrações” em direção a atividades menos familiares ou sentidas como menos prestigiosas, ou se elas lhes colocam problemas de “hibridização de papéis.” (FORQUIN, 1992, p. 38)

Rearranjos na organização disciplinar na escola podem gerar tensões e embates entre diferentes grupos de professores e membros das comunidades disciplinares que não compartilham dos mesmos interesses em relação a permanências e reconfigurações do constructo disciplinar.

4 Considerações finais

Partindo da compreensão de que a produção e a organização curriculares resultam de ações e interesses dos atores sociais que entram em conflito ao longo da história, as investigações que se voltam para os conhecimentos legitimados, os padrões de conduta e os professores como representantes de subgrupos nas comunidades disciplinares com diferentes valores e interesses fertilizam as possibilidades de reflexão sobre a circulação dos discursos nas redes de influência, os sentidos negociados e as relações de poder na construção do currículo escolar. Entendendo o currículo como “um conceito ilusório multifacetado” (GOODSON, 1997, p. 17), em que conflitos e negociações se desenrolam em diferentes arenas, debruçamo-nos sobre essas questões de maneira sempre transitória, pois passível de novas leituras e reflexões.

Referências

CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

GOODSON, Ivor F. *A Construção Social do Currículo*. Coletânea de textos de Goodson organizada por Antônio Nóvoa. Lisboa: Educa, 1997.

_____. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *The Making of Curriculum: Collected Essays*. London: The Falmer Press, 1988.

_____. *School Subjects and Curriculum Change*. London: Croom Helm, 1983. (Croom Helm Curriculum Policy and Research).

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

_____. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro Ribeiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 37-71.

LOPES, Alice Casimiro Ribeiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

_____. *Currículo e Epistemologia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

_____. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ/Faperj, 2008.

_____; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NÓVOA, Antonio. Nota de Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997. p. 9-16.

SANTOS, Lucíola C. C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas e análise. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 21-29, 1990.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 18, p. 174-214, set./dez. 2008.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 16, n. 48, p. 609- 623, set./dez. 2011.

recebido em 21 jul. 2014 / aprovado em 27 out. 2014

Para referenciar este texto:

SANTOS, M. C. F. Conhecimento e disciplinas escolares: reflexões sobre a construção social do currículo na educação básica. *Dialogia*, São Paulo, n. 20, p. 75-84, jul./dez. 2014.

Como os currículos escolares podem contribuir para uma política antirracista nas escolas¹

How school curricula can contribute towards an anti-racist policy in schools

Denise Maria Soares Lima

Mestra e Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Distrito Federal, Brasil. Pesquisadora voluntária da Cátedra UNESCO na mesma universidade. Bolsista CAPES/PROSUP. Professora da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. advdenise@yahoo.com.br.

Carlos Ângelo de Meneses Sousa

Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Distrito Federal, Brasil. cangelo@uch.br

Resumo

Racismo institucional constitui um dos mais graves problemas enfrentados pela comunidade escolar, sendo visível sua presença no interior das escolas, demonstrado pelo tratamento diferenciado dado às negras e aos negros, pela representação discriminatória em livros didáticos, omissa, diminuída ou negativa, pela ausência da história dos negros e negras nos currículos escolares. Com o objetivo de enfrentar todas as formas de discriminação e fomentar a temática racial no currículo escolar, é sancionada a Lei Federal n.º 10.639 em 9 de janeiro de 2003, nascida de um esforço conjunto de diversos segmentos negros da sociedade. A referida Lei instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas redes pública e particular de ensino fundamental e médio, alterando, assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN). Com tal intuito, no recorte de uma pesquisa quali-quantitativa, realizou-se um levantamento com docentes da rede pública do Distrito Federal para investigar o que pensam sobre a inserção da legislação nos currículos escolares, a fim de fomentar uma política antirracista.

Palavras-chave: Currículos. Políticas Educacionais. Preconceito Racial. Relações Étnico-raciais.

Abstract

Institutional racism constitutes one of the most serious problems faced by the school community. Within schools, its presence is visible in the form of differentiated treatments given to the black community, by the discriminatory representation in didactic books, by the silent, diminished or negatived absence of Black History and Culture in school curricula. In order to tackle all forms of discrimination and insert the racial theme in the school curriculum, Federal Law n.º 10,639 of January 9th, 2013 was sanctioned thanks to the joint efforts of several segments of the black community. The referred law instituted the mandatory teaching of Afro-Brazilian history and culture in public, private, elementary and high school institutions, altering, thus, the National Education Guidelines Law [LBDEN]. With that intent, the quali-quantitative research cut-off conducted a survey of teachers from public schools in

the Federal District in order to investigate what they think about the insertion of legislation in school curricula that is aimed at fostering a progressive shift towards an anti-racist policy.

Key words: Curricula. Educational Policies. Ethnic-racial Relations. Prejudice Racial.

Reflexões iniciais

Exemplos de racismo no Brasil estão presentes em vários espaços sociais. Em outubro de 2011, a Polícia Militar do Distrito Federal teve que recolher, às pressas, cartilha intitulada *Cuidados para evitar roubos e furtos na Estação Rodoviária de Brasília*. Qual o motivo? (Figura 1)

Ilustrações racistas como a apresentada acima – criminosos negros e vítima branca – são muito comuns. Entre modos menos sutis e outros mais escancarados de se disseminar o racismo, a população negra brasileira enfrenta cotidianamente

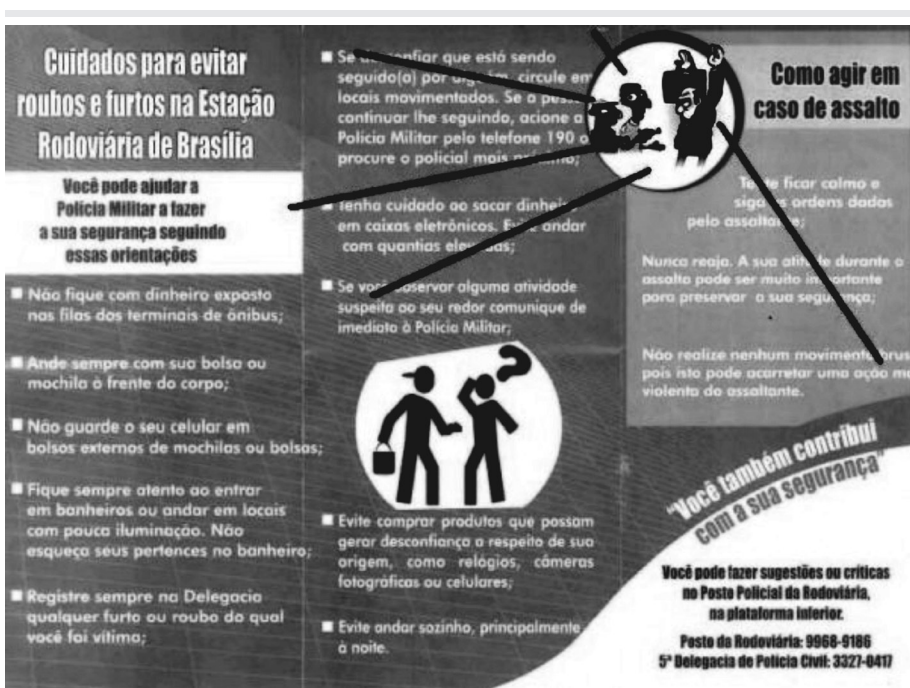


Figura 1: Cuidados para evitar roubos e furtos na estação rodoviária de Brasília

Fonte: DISTRITO FEDERAL, Polícia Militar de Brasília, 2011.

as barreiras que lhe são impostas em razão de sua cor. Cabe salientar que o termo usado genericamente como população significa um a um, cada indivíduo de pele negra: bebês, meninos e meninas, jovens, homens e mulheres, idosos e idosas. Independentemente de idade, gênero, orientação sexual e origem, a intolerância, o preconceito, a discriminação e o racismo atingem a população brasileira negra há séculos. Essa desigualdade racial devasta o Brasil e causa sérios danos à sociedade, principalmente à juventude.

No ambiente escolar, pesquisa sobre o tema realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), a pedido do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), demonstrou que todas as pessoas envolvidas com a escola, desde a família até o corpo docente, praticam algum tipo de discriminação; 99,3% do alunado, professorado e pessoal administrativo têm algum tipo de preconceito étnico-racial, socioeconômico, territorial ou em relação a portadores de necessidades especiais, ao gênero, à geração e à orientação sexual. (FIPE, 2010)

No Distrito Federal, a situação também não se apresenta diferente. Pesquisa recente, realizada em escolas públicas locais, constata a existência de um quadro de violência entre jovens e revela:

Uma das questões mais inovadoras apontada por essa pesquisa é a discriminação detectada na escola. Os tipos mais informados foram a homofobia, com 63,1% das respostas dos alunos e 56,5% dos professores, e o racismo, com 55,7% dos alunos e 41,2 % dos professores. (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 11)

Além disso, estudos recentes sobre questões raciais educacionais, principalmente as referentes à inserção de grupos negros e brancos em espaços escolares, apontam a existência do racismo como promotor de desigualdades e tratamentos discriminatórios no espaço escolar (CAVALLEIRO, 2001; BENTO, 2006). Na mesma via, autoras e autores contemporâneos, ao analisarem os discursos em livros didáticos sob o aspecto ideológico, sustentam a presença de relações de desigualdade racial. (PINTO, 1987; GOMES, 1996; SILVA, 2008)

Nesse contexto, o Estado e suas instituições são fundamentais na desconstrução do racismo e derivados, e a escola deve desempenhar papel essencial, buscando formar sujeitos ativos e críticos, optando pela negação de preconceitos

raciais enraizados, além de estar alerta e aberta para propor debates e reflexões sobre posturas e práticas antirracistas.

Nessa direção, a homologação da Lei Federal n.º 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que determinou incluir no currículo dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, entre outras providências, representou um avanço no sentido da promoção da igualdade racial e uma vitória dos movimentos sociais negros que se mobilizaram, ao longo de sua história de lutas, em prol de uma educação antirracista.

Assim, considerando que, apesar da conquista da militância negra organizada e da consequente publicação, o texto legal por si só não constituiu garantia efetiva de sua implantação nas escolas nacionais, esta pesquisa investiga a importância da legislação nos currículos escolares.

Reflexões pós-publicação

Após a publicação da Lei Federal n.º 10.639/2003 em 2004, o Conselho Nacional de Educação elaborou parecer² e exarou resolução³ instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Os referidos documentos tornaram-se, nos anos subsequentes à promulgação da lei, referência para agentes educativos interessados em compreender os desígnios legais.

Ainda nesse compasso, recentemente surgiu Proposta Nacional que trata das responsabilidades de cada órgão governamental e sistema de ensino nas ações para implementação da citada Lei, que, atendendo a anseios da sociedade civil, em conjunto com órgãos ministeriais, dá origem, em 2008, ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cujo propósito é garantir que todo sistema de ensino e instituição educacional cumpram as determinações legais. Vale informar que, na ocasião da elaboração e lançamento do Plano, o artigo 26-A da LDB já havia sido modificado para incluir história e cultura indígena à afro-brasileira, alterando o *caput* e os parágrafos subsequentes em 10 de março de 2008. A partir dessa data, a Lei 10.639 passa a

ter nova redação, incluindo a exigência do estudo da História e Cultura Indígena, Lei Federal n.º 11.645/2008.

Assim, o referido Plano, cujo propósito é garantir o cumprimento das decisões legais, entre diversas orientações expressas determina ainda ações para os níveis e modalidades de ensino. No que tange ao ensino médio, nível investigado no presente estudo, contempla a juventude negra brasileira e relata:

[...] esse é um dos níveis de ensino com menor cobertura e maior desigualdade entre negros e brancos. Em 2007, 62% dos jovens brancos de 15 a 17 anos frequentavam a escola, enquanto que o percentual de negros era de apenas 31%. Se o recorte etário for 19 anos, os brancos apresentam uma taxa de conclusão do ensino médio de 55%, já os negros apenas 33%. (BRASIL, 2010, p. 48)

Saliente-se que o referido Plano reafirma a necessidade de enfrentar todas as formas de preconceito, discriminação e racismo para garantir o direito de aprender e a equidade educacional, enfatizando a necessidade, inclusive, de as Instituições de Ensino Superior (IES) incluírem em seus currículos conteúdos e disciplinas que versem sobre a educação das relações étnico-raciais.

Procedimentos metodológicos e sujeitos da pesquisa

Adotou-se a abordagem qualitativa e quantitativa, resultante de entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados ao professorado sobre a importância da legislação nos currículos escolares. Em relação à análise dos dados quantitativos, utilizou-se o aplicativo de uso científico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), enquanto em relação às entrevistas adotou-se a análise de conteúdo. (BARDIN, 2009)

Com base nos dados coletados pelos instrumentos, buscou-se verificar qual a importância dada pelo corpo docente à temática das relações raciais e, ao mesmo tempo, refletir como os currículos podem contribuir para uma política antirracista nas escolas. Antes de tudo, porém, vale reforçar que ouvir pessoas envolvidas no processo educacional pode indicar caminhos de análise; contudo, as constatações

são sugestivas, não devem ser generalizadas, exceto naturalisticamente. (STAKE, 2007; LÜDKE, 1988)

Os sujeitos selecionados para essa pesquisa foram 63 docentes da rede pública escolar do Distrito Federal, que atuam em sala de aula predominantemente com turmas juvenis.

Qual a importância da temática racial nos currículos?

Frente à diversidade cultural e, em especial, à questão do negro, o processo de “desnaturalização da raça ou etnia” no cotidiano escolar, nos currículos e nos projetos político-pedagógicos é uma das questões desafiantes a serem enfrentadas pela escola, pois há um conjunto de situações enraizadas historicamente que interferem na construção da identidade étnico-racial: “No Brasil, a construção de um currículo que respeite a diversidade cultural, passa, necessariamente, por uma postura de combate às práticas racistas e discriminatórias no interior da escola.” (GOMES, 2006, p. 35)

Nesse sentido, propôs-se um bloco com as seguintes declarações ao grupo respondente: a) Não há relação entre o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e as discriminações no cotidiano; b) Entendo que, ao abordar assuntos relacionados à cultura negra em minha sala de aula, valorizo a população negra positivamente; c) O preconceito e a discriminação raciais são problemas sérios que devem ser encarados com urgência por toda a comunidade escolar.

Verifica-se, na Tabela 1, que 61,9% dos respondentes tendem a discordar (total ou parcialmente) da afirmação, ou seja, compreendem a relação entre a obrigatoriedade do ensino trazida pela Lei e as discriminações raciais presentes no cotidiano dos alunos. Na mesma via, 90,2% do professorado entendem que, ao abordarem assuntos relacionados à cultura negra, valorizam a população negra positivamente. Essa percepção do corpo docente leva a algumas constatações: a Lei Federal n.º 10. 639/2003 não somente é conhecida pelas professoras e pelos professores, mas esses já lhe conferem certo valor positivo, ao sinalizarem o estreito vínculo entre abordagens referentes à temática negra e a influência dessas sobre discriminações e preconceitos raciais. Essa valorização, importância, provavelmente não mensurável, mas anunciada, corresponde a uma expectativa antiga

Tabela 1: Não há relação entre o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e as discriminações no cotidiano dos alunos

	Número	%
Concordo	7	11,3
Concordo parcialmente	12	19,4
Indeciso	4	6,5
Discordo	36	58,1
Discordo parcialmente	3	4,8
Total	62	100,0

Fonte: Dados de pesquisa de campo coletados pela autora.

dos movimentos negros organizados, por meio de reivindicações históricas ainda atuantes em prol da educação, mais especificamente para a população negra.

Na dimensão da importância, convocam-se para a discussão elementos que pautam a temática: preconceito e discriminação raciais, urgência e necessidade da abordagem e envolvimento da comunidade escolar. Os resultados abaixo apontam que 91,8% do grupo respondente tendem a concordar com a urgência dos problemas raciais e da necessidade de eles serem encarados por toda comunidade escolar.

Percebe-se, pois, que os docentes se mostram sensíveis quanto à importância da legislação em estudo, assim como ao tema da Educação para as relações

Tabela 2: O preconceito e a discriminação raciais são problemas sérios que devem ser encarados com urgência por toda comunidade escolar

	Número	%
Concordo	48	78,7
Concordo parcialmente	8	13,1
Indeciso	2	3,3
Discordo	2	3,3
Discordo parcialmente	1	1,6
Total	61	100,0

Fonte: Dados de pesquisa de campo coletados pela autora.

étnico-raciais. Nesse sentido, vale lembrar o estabelecido pela Resolução n.º 1 CNE/CP:

Artigo 2. § 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004, p. 31)

Entretanto, a importância dada à temática pelo corpo docente não é suficiente para impedir o racismo, o preconceito e as discriminações raciais no espaço escolar. Em muitas falas, observou-se também um desvio inicial em relação ao assunto e, posteriormente, um abrandamento: o racismo, embora preocupante, é justificado pelo diversificado perfil racial do alunado:

Eu acho que a tendência da discriminação, cada vez mais, se fala em sala de aula até porque agora a gente tem outras questões que a gente... A questão hoje é o homossexualismo, o que é adolescência? No momento em que existem os comportamentos de homossexualismo é aí o grande choque. Essa semana, tivemos um aluno que tentou se suicidar, cortou os pulsos com gilete porque ele começou a perceber nele comportamentos homossexuais, então... Assim, é claro que o racismo é preocupante, mas a diversidade em sala de aula é muito grande. (P1)

Essa dificuldade foi revelada em outro dado: 58,1% concordam ou concordam parcialmente que falar sobre assuntos como racismo, discriminação e preconceito raciais é difícil para profissionais de ensino. Bento (2009) traz interessantes apontamentos neste sentido: a) discutir o racismo, inúmeras vezes, significa falar sobre algo que não envolve as pessoas diretamente ou que está fora da instituição da qual fazem parte; b) nem sempre os sujeitos envolvidos estão dispostos a aceitar que são beneficiários dessa opressão, se identificados como brancos, ou assumir que há uma condição de insucesso, de incompetência ou de inferioridade, a eles associadas, se pertencentes ao grupo discriminado. Dessas dificuldades díspares, surgem diferentes ações, por exemplo: dor, medo, culpa e agressividade.

Evidencia-se, então, um conflito a ser superado por educadoras e educadores: lidar com as questões raciais na escola exige não somente discutir os problemas sociais e as diferentes consequências que atingem os distintos segmentos raciais, mas revelar as vantagens e as desvantagens de pertencer a determinado grupo racial (CAVALLEIRO, 2001). Essa inferência é, portanto, consequente e parte do fazer pedagógico em prol das relações raciais.

Para alcançar uma educação antirracista, ou melhor, tê-la como meta, segundo Cavaleiro (2001, p. 158), é imprescindível que alguns elementos estejam presentes nessa construção. Com base em oito características sugeridas pela autora, propôs-se um conjunto de proposições aos respondentes, conforme apontado na Tabela 3.

Tabela 3: Proposições acerca de uma educação antirracista (CAVALLEIRO, 2001)

PROPOSIÇÕES	É um problema	Não é um problema
	%	
Ensinar aos adolescentes sobre os diferentes grupos que consistem a História do Brasil.	26,2	73,8
Pensar meios e formas de educar para o reconhecimento positivo das diferenças raciais.	39,3	60,7
Promover a igualdade, encorajando a participação de todos os alunos e todas as alunas.	39,3	60,7
Reconhecer a existência do problema racial na escola.	42,6	57,4
Repudiar qualquer atitude preconceituosa no cotidiano escolar.	47,5	52,5
Elaborar ações que possibilitem o autoconceito de alunos e alunas de grupos discriminados.	50,8	49,2

Fonte: Dados de pesquisa de campo coletados pela autora.

Como se pode verificar, o percentual é elevado em relação à alternativa “não é um problema”. No entender do professorado, não há problemas nas questões que refletem o ensino, o pensar, a promoção da igualdade e o repúdio. Contudo, quando se trata da elaboração de ações, o percentual tende a crescer

de modo a considerar que, nesse quesito, há um problema. Essas contradições evidentes entre o desejo de fazer e o ato de fazer confirmam que, acima do interesse pelas questões raciais, há um modelo estruturante radicado no setor educacional e demais setores da sociedade que acolhem a ideologia do racismo, cuja moldura brasileira denuncia um olhar desviante em relação às temáticas de raça, como bem apontam vários autores. (NOGUEIRA, 1985; FERNANDES, 1965; HASENBALG, 1979, 1992; BENTO, 2009; ARROYO, 2010)

Para finalizar, na visão de 50,0% do grupo respondente, a lei em exame deveria ser abordada em todas as disciplinas. Apenas uma parcela mínima respondeu que não deveria ser abordada, ou seja, 1,6% do grupo, conforme Tabela 4.

Diante disso, confirmam-se as disposições anteriormente discutidas: não

Tabela 4: A temática do conteúdo de História e Cultura Afro-brasileira e Africana deveria ser abordada na escola

	Número	%
Não deveria ser abordada	1	1,6
Em todas as disciplinas	31	50,0
Nas disciplinas de Humanas	16	25,8
Como conteúdo transversal	14	22,6

Fonte: Dados de pesquisa de campo coletados pela autora.

há mais dúvida de que uma parcela considerável dos respondentes reconhece a importância do dispositivo legal e até observa que relações desiguais raciais se operam no interior da escola. Em torno disso, gera-se uma expectativa em relação à obrigatoriedade do conteúdo e de quando, de fato, isso irá acontecer. Ao longo das entrevistas, percebeu-se que há docentes rigidamente apegados aos conteúdos que já desenvolvem ao longo de suas carreiras e, ao mesmo tempo, ressentidos com a escola, a coordenação, a gestão, os projetos e, mais nitidamente, com suas rotinas:

Nesta escola, não há projeto, não tem nada. Nunca conversaram comigo, nem abordaram, nem projeto nenhum. Não tenho conhecimento. (P2)

Priorizar o conteúdo, todos os professores de exatas eles priorizam o conteúdo. Mas isso não foi apenas em exatas não, em humanas também porque, em geral, isso acontece porque o professor quer priorizar o conteúdo que ele trabalha na sala de aula. Ele acha que não se encaixa, fala: – “Não isso aqui não tem nada a ver com que eu tô trabalhando.” (P3)

Os professores estão desinteressados, esse ano os projetos foram suspensos por causa da greve. (P4)

Quê eu falei ano passado? A direção tem uma pauta e fala: – “Essa pauta você vai trabalhar” E, cadê o espaço de diálogo? (P5)

As coordenações são muito atropeladas, bota aquela pauta enorme e vão colocar tudo isso goela adentro. Você viu que o professor falou nas coordenações? Tem algum diálogo nas coordenações de quarta- feira? É possível algum diálogo ali? (P6)

Nessa perspectiva, longe de relevar os problemas que interferem no universo do professorado e também distante de desconsiderá-los, a Lei Federal n.º 10.639/2003 é política pública educacional de grande significado para toda a população, especialmente para a juventude. Algumas questões se impõem, entre as quais ressalta-se a compreensão da necessidade e urgência da inserção desses conteúdos nos currículos escolares. Pode-se perguntar: o que tem racismo com nossa história, relações raciais com cotas na universidade pública e discriminação e preconceito raciais com família, escola e emprego? Por mais estranho que seja, tais questionamentos não são tão fáceis de compreender para boa parcela da população. Pode também ser comum aceitar que muitos jovens negros sejam assassinados de modo arbitrário e violento por policiais, pois nada disso nos diz respeito. Contudo, isso não é verdadeiro, principalmente para educadores, para quem entende e vive a História como possibilidade e não como determinismo, como afirmou Freire (1996, p. 35) em uma de suas belas lições: “[...] ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.” Assim, a Lei exige *risco* para aplicá-la, apesar das estruturas sociais vigentes, *aceitação*

em compreendê-la como conteúdo novo e diferenciado, que sinaliza novos horizontes, e reitera, em sua proposta, a *rejeição* a qualquer discriminação, particularmente a racial.

À guisa de conclusão

Os currículos escolares podem contribuir para uma política antirracista na medida em que, conforme já exposto, respeitem a diversidade cultural e combatam práticas discriminatórias e racistas.

Todavia, por meio de alguns dados da pesquisa apresentada, um dos entraves para que isso se efetive não está, prioritariamente, nas questões que refletem o ensino, o pensar, a promoção da igualdade, mas nas contradições entre o desejo e o fazer. Isto é, uma parcela considerável dos respondentes reconhece a importância do dispositivo legal e até observa que relações desiguais raciais se operam no interior da escola. Contudo, outros fatores dificultam e arrefecem o reconhecimento da promoção da igualdade, sendo expressão maior de uma ideologia do racismo que persevera provindo de estruturas sociais e de relações de poder estabelecidas historicamente que ainda marcam a realidade brasileira.

Bauman (2011, p. 4), ao refletir sobre as dificuldades de uma ação ética em uma sociedade marcada por relações desiguais, assevera a máxima da alteridade, o amor ao próximo: “[. . .] todas as outras rotinas de coabitação humana, assim como as normas e regras preconcebidas ou retroativamente descobertas, são apenas uma lista sempre incompleta de notas de rodapé a esse preceito.”

Assim, além do reconhecimento da importância de uma educação antirracista, é preciso envolver e desenvolver outras dimensões da vida humana na prática escolar, não apenas o cognitivo que, embora importante e necessário, não se mostra suficiente no implemento de uma coerente ação que aproxime teoria e prática. Quanto mais próximos desse ideal, menos distantes de uma sociedade mais justa e, consequentemente, menos desigual.

Notas

1. Alguns dados desta pesquisa foram apresentados no X Congresso Nacional de Educação (Educere), realizado em setembro de 2013.

2. CNE/CP n. 03, de 10 de março de 2004, Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, onde ficam estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e suas respectivas modificações.
3. A Resolução CNE/CP n. 01, publicada em 17 de junho de 2004, detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei n.º 10639/2003.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Ana Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. *Revelando traumas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília: SEDF, 2009. Disponível em: <http://www.abglt.org.br/docs/Revelando_Tramas.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2011
- ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.111-130.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. *A ética é possível num mundo de consumidores?* Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. *Cidadania em preto e branco*. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 25-57.
- BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>. Acesso em: 3 ago. 2010.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=913&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&id=13788%3Adiversidade-etnico-racial&option=com_content&view=article>. Acesso em: 12 ago. 2010.
- _____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC, s/d. Disponível em: <www.mp.pe.gov.br/uploads/.../planonacional_10.6391.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2010.
- CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo negro, 2001.
- DISTRITO FEDERAL. Polícia Militar do Distrito Federal. *Cuidados para evitar roubos e furtos na estação rodoviária de Brasília*. 2012. Disponível em: <<http://profdiafonso.blogspot.com.br/2011/10/cartilha-racista-da-policia-militar-do.html>>. Acesso em: 2 jan. 2012.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus, 1965.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS – FIPE. *Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar*. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2010.

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

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006. p. 21-40.

_____. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu*. São Paulo, n. 6-7, p. 67-82, 1996. Disponível em: <<http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/gomes.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2010.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. Negros e mestiços: vida, cotidiano e movimento. In: SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos A. (Org.). *Relações raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992. p. 149-164.

LÜDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1988.

NOGUEIRA, Oracy. *Tanto preto, quanto branco: estudo de relações raciais*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

PINTO, Regina P. A representação do negro em livros didáticos de leitura. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 63, p. 88-92, nov. 1987. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/659.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2010.

SILVA, Vinicius Baptista da. *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

STAKE, Robert E. *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Caloste Gulbenkian, 2007.

recebido em 17 jul. 2014 / aprovado em 27 out. 2014

Para referenciar este texto:

LIMA, D. M. S.; SOUSA, C. Â. M. Como os currículos escolares podem contribuir para uma política antirracista nas escolas. *Dialogia*, São Paulo, n. 20, p. 85-98, jul./dez. 2014.

O currículo oficial paulista no contexto das teorias críticas e pós-críticas da educação

The official curriculum of São Paulo: an analysis based on critical and post-critical theories of education

Celso Carvalho

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP - Brasil.
celsocarvalho@uninove.br

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar o currículo oficial paulista tendo como referência as teorias críticas e pós-críticas da educação. Em um primeiro momento apresentamos a dimensão dessas teorias, a análise que fazem sobre o papel da escola no mundo contemporâneo e a presença dos diferentes autores no debate. Objetivamos explicitar a contribuição que essas teorias trouxeram para o debate educacional e, especificamente, para o debate curricular. A seguir, apresentamos o currículo oficial paulista, suas diretrizes, premissas e fundamentos. Na sequência, estabelecemos as possíveis leituras do currículo paulista, tendo como referência as categorias e conceitos que fundamentam as teorias críticas e pós-críticas da educação.

Palavras-chave: Cultura. Currículo. Hegemonia. Identidade. Ideologia.

Abstract

The objective of this article is to analyze the official São Paulo State curriculum drawing on critical and post-critical theories of education. At first we present the dimensions those theories and their analysis of the role of school in the contemporary world and the manifestation of different authors in that debate. The aim is to point out the contribution of those theories to the educational debate specially to the curricular debate. Next, we present the official São Paulo State curriculum and its directives, premises, and foundation. Subsequently, we establish the possible readings of that curriculum drawing on the fundamental categories and concepts of the critical and post-critical theories of education.

Key words: Culture. Curriculum. Hegemony. Identity. Ideology.

Introdução

O currículo tem se constituído em temática das mais presentes no debate educacional contemporâneo. Desde a histórica questão formulada por Michael Apple em 1979: “De quem é o conhecimento mais importante?” (cf. APPLE, 1999), a compreensão dos mecanismos que movem o espaço educacional e as decisões que definem o que a escola deve ensinar não podem mais ser concebidas como decisões meramente técnicas, como se formulação, organização e avaliação de objetivos pudessem ser definidas de forma racional. Os *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* (TYLER, 1974) transportaram para o debate curricular a lógica da racionalização fordista/taylorista e procuraram estabelecer os limites do debate no âmbito da eficácia e eficiência dos processos de aprendizagem. A influência do modelo de Tyler ainda se faz presente, embora haja hoje uma intensa e extensa produção teórica, que não somente fez a crítica ao seu pretenso racionalismo tecnicista, como também produziu análises que estabeleceram as relações entre educação e sociedade em termos mais amplos e críticos.

Entendemos que o currículo não é, de forma alguma, um campo neutro, inocente e desinteressado. As dimensões pedagógicas e psicopedagógicas sempre expressarão uma adesão a certas concepções filosóficas, políticas e ideológicas em relação às quais o ideário educacional estará afinado – seja essa vinculação deliberada, consciente ou não. Nessa perspectiva, o currículo sempre remeterá a modelos mais amplos, a visões de mundo, a percepções acerca dos processos de reprodução social e cultural vigentes. E essas distintas leituras sobre o real – que podem se dar de modo mais ajustado/adaptado ou de modo mais questionador/crítico – ecoarão, invariavelmente, nas propostas curriculares, nos conteúdos selecionados, bem como nas metodologias e procedimentos adotados. Em suma, o currículo é um espaço político, necessariamente parcial, e as diferentes propostas curriculares alinham-se – de modo mais ou menos consentido, mais ou menos explícito – a diferentes posturas frente à realidade que nos cerca, frente às assimétricas e contraditórias relações sociais de poder e de saber.

Para os fins deste trabalho situaremos nossa atenção em duas correntes teóricas que têm estado mais presentes nos debates curriculares contemporâneos. Faremos, a seguir, uma breve aproximação com as principais questões problematizadas pelas teorias crítica e pós-crítica, procurando mostrar as contribuições que trazem para o debate curricular.

A teoria crítica e a educação

A contribuição trazida pela teoria crítica já foi objeto de imenso debate, apropriação, crítica e objetivação. No início da década de 1970, parte dessa obra procurou compreender as proximidades e limitações postas pelo capitalismo aos processos de produção e reprodução da vida. Embora não fosse a educação o elemento central de suas análises, as teses desenvolvidas pelas teorias críticas incorporaram o espaço educacional. Assim, no esteio dessa vasta produção temos a importante contribuição trazida pela leitura de vários autores marxistas e não marxistas, que entendiam a educação como espaço de reprodução das relações sociais capitalistas. Em uma perspectiva, caracterizada por forte viés economicista/determinista, o capitalismo se impunha por meio de relações sociais reproduzidas pela escola. As relações entre base e superestrutura são entendidas como um movimento em que as condições objetivas que definem os processos produtivos definem, em última instância, as condições sociais em que se produzem e reproduzem as relações sociais. Sendo a escola espaço da superestrutura, sua ação estaria profundamente determinada pelas condições dadas pela estrutura. Os trabalhos desse período compõem textos variados, produzidos no campo da sociologia e alguns deles com preocupações mais centradas no currículo. Apenas para registro, mencionamos aqui *Schooling in Capitalist America* (BOWLES; GINTIS, 1976), *Aparelhos Ideológicos de Estado* (ALTHUSSER, 1998), *La escuela capitalista* (BAUDELOUT; ESTABLET, 1975), *A Reprodução* (BOURDIEU; PASSERON, 1992) e *Knowledge an control*. (YOUNG, 1971)

Esses trabalhos são de fundamental importância para o campo educacional, pois pela primeira vez, e de forma sistematizada, foi elaborada uma sólida crítica aos processos de produção e reprodução social capitalista em uma perspectiva que contemplava a educação escolar. Nesse esteio, categorias como capital cultural, ideologia, hegemonia, contradição, poder, classes, tradição e outras passaram a permear os debates sobre as relações entre educação e sociedade. Rompendo com uma lógica em que o predomínio de análises funcionalistas explicava o processo social e escolar, a teoria crítica vai produzir indagações que desnudam o caráter de classe e questionam concepções que naturalizam os sujeitos e os papéis que lhes são destinados pelo sistema capitalista.

Mas é a partir da crítica elaborada por Michael Apple, especificamente com a publicação de *Ideologia e currículo* em 1979, que o debate passa a ser

mais explicitamente direcionado para as questões curriculares. Essa obra terá enorme impacto no Brasil e será de suma importância na construção da crítica educacional feita no contexto da década de 1980, no processo de democratização do país. Para Apple, os processos de manutenção do controle social passam, necessariamente, por instituições como a escola, pois essas se caracterizam pela distribuição desigual do capital simbólico, contribuindo para a produção e reprodução das desigualdades. Se a origem das contradições se dá no espaço estrutural, essas contradições no espaço escolar são mediadas por situações concretas entre os sujeitos e os espaços escolares. Cabe então, ao pesquisador, analisar esses processos de mediação.

Apple não abandona os princípios estabelecidos anteriormente pela teoria crítica, mas retoma-os, tensionando as relações entre a escola e a produção das desigualdades sociais, sem, no entanto, dar a esse processo uma relação de determinação. A articulação que Apple realiza permite compreender as questões culturais no contexto dos processos de reprodução por meio de duas categorias fundamentais da teoria marxista: ideologia e hegemonia. Apple incorpora a categoria de hegemonia a partir da leitura que Williams (1961) faz de Gramsci em *The Long Revolution*. Em Gramsci, a hegemonia explicita um conjunto de sentidos que são presentes e dominantes, constituindo diferentes formas de senso comum que movem e orientam as vidas dos sujeitos. Esse processo, intenso e amplo, invade nossa consciência, saturando o espaço social. Seu caráter de totalidade impregna a experiência social e a compreensão de mundo, dando sentido e sendo vivenciado como realidade. A apropriação de Apple da categoria ideologia o leva a afirmar sua capacidade de produzir, no contexto mais amplo da sociedade, concepções de mundo que legitimam a especificidade da visão burguesa como a única forma de mundo. Por meio do processo de legitimação ocorre o processo de dar sentido e tornar as contradições sociais processos não contraditórios.

A partir dessa chave de leitura, Apple problematiza o debate em termos mais específicos do que aquele feito pela teoria crítica em seu início. Atribuindo ao cotidiano da escola a centralidade no debate curricular, defende que para a compreensão de como os processos de hegemonia das classes dominantes são produzidos, disseminados, apropriados e objetivados é necessário estudar mais detidamente o interior da escola. Esse movimento permite ampliar seus questionamentos sobre o currículo. Novamente influenciado pela obra de Williams e de seu conceito de tradição seletiva, Apple constrói seus questionamentos afirmando que o mais importante não é o que

ou como ensinar, e, sim, quais os mecanismos que transformam certos conhecimentos em oficiais. Como ocorre o processo de legitimação da tradição seletiva em representante de uma pseudotradição do todo social?

A produção da teoria crítica não se esgota com esses autores, assim como suas análises não ficaram imunes ao tempo. A obra de Apple é um exemplo à medida que sua análise incorpora, com o passar do tempo, questões e problemáticas novas trazidas ao campo educacional. Mais recentemente, esse autor tem dado grande atenção às consequências trazidas para a educação pela emergência de uma articulação política entre as forças econômicas neoliberais e grupos conservadores. Assim, os processos de mercantilização da educação, de desprofissionalização do magistério, de forte presença no debate curricular norte-americano de grupos religiosos neopentecostais, bem como questões de gênero, étnico-raciais e culturais estão presentes em sua obra.

A teoria crítica desnudou as análises positivistas e funcionalistas do currículo escolar, mostrando como as relações sociais de produção sob o capitalismo criam processos de poder que transformam os valores e interesses das classes dominantes nos valores dominantes e, dessa forma, transformam a escola e o currículo num meio de imposição consentida de sua concepção de mundo. Contribui, assim, para que as relações de poder engendradas pelo capitalismo e seus processos de produção e reprodução, ao serem criticados, permitam que a disputa pelo currículo seja retirada de um debate meramente técnico. Constituem referencial importante para o debate. No entanto, a chamada pós-modernidade e, mais especificamente, as teorias pós-críticas, em suas diferentes expressões, têm apontado para os limites da teoria crítica. A seguir, faremos uma breve apresentação dos principais elementos que caracterizam o pensamento pós-crítico em educação.

As teorias pós-críticas e a educação

As teorias pós-críticas do currículo ocupam hoje espaço central no debate acadêmico. A partir das mais diferentes expressões, os estudos sobre currículo têm sido orientados por questões as mais diversas, tendo como referência maior categorias oriundas do pós-estruturalismo, dos estudos culturais — e sua expressão mais recente, o multiculturalismo — e dos estudos pós-coloniais. Além disso, é importante mencionar a incorporação, pelo debate curricular, de temáticas e

demandas oriundas de movimentos sociais cujas preocupações abarcam questões de gênero, raciais, étnicas e sexuais. Dada a enorme dimensão que esse debate possui, nossa intenção é apenas mostrar seus aspectos mais gerais. Assim, conceitos como cultura, descentramento, desconstrução, diferença, diversidade, hibridismo, identidade, intertextualidade, multiculturalismo, relativismo, signo e subjetividade tornaram-se presença comum em textos curriculares. Da mesma forma, a menção a autores do porte de Michel Foucault, Henry Giroux, Peter Maclaren, Stuart Hall, Ernesto Laclau, Homi Bhabha e outros sempre se fez presente.

Esse amplo e diversificado campo teórico tem em comum, e talvez essa seja a única questão que o torna comum, sua confluência para o chamado pós-modernismo. Definidas de formas as mais amplas, e não raro contraditórias, as diversas correntes que formatam e definem o pós-modernismo têm em comum a crítica ao iluminismo, a negação das metanarrativas, especificamente a legitimação da ciência e da ação humana, o questionamento das pretensões atemporais, a-históricas, totalizantes e universalizantes. Nesse esteio, conceitos como razão, verdade, totalidade, sujeito, progresso e linearidade são objetos de tensa crítica. De forma sintética é possível afirmar que “[. . .] o único consenso entre os pós-modernos é que não há possibilidade de consenso, não há autoridade final, uma narrativa total e abrangente capaz de explicar o mundo social.” (LOPES, 2013, p. 16)

Esse amplo campo de conhecimento, marcado por tão diferentes especificidades e por distintas apropriações, adquire expressiva presença nos espaços acadêmicos dedicados ao estudo do currículo. Pesquisas como a de Marlucy Alves Paraiso, a partir de dados extraídos do GT de Currículo da Anped, no período entre 1993 e 2002, mostram a enorme expansão, no período, de trabalhos com referência nas teorias pós-críticas. (cf. PARAISO, 2005)

O avanço das teorias críticas nos trabalhos sobre currículo no Brasil passa necessariamente pela obra de alguns autores que se tornaram referência no campo. Cabe aqui mencionar: *Currículos e Programas no Brasil*, de Antonio Flávio Moreira (1990), *Documentos de Identidade*, de Tomaz Tadeu da Silva (1999) e *Currículo, Cultura e Sociedade*, organizada por ambos (SILVA; MOREIRA, 1994). Tendo em vista a menção anterior, optamos neste texto por sintetizar a compreensão que as teorias pós-críticas têm de currículo a partir das referências produzidas por Tomaz Tadeu da Silva.

Assim como Michael Apple, ao iniciar a discussão sobre o currículo Tomaz Tadeu da Silva problematiza as questões fundamentais desse debate. A primeira,

e a mais óbvia, seria: o que ensinar? Ou seja, o primeiro ponto a ser enfrentado e respondido por qualquer teoria do currículo é o de dizer o que deve/merece fazer parte dos saberes a serem ensinados. Esse questionamento, entretanto, é apenas a face mais visível de outros muito mais profundos e sempre presentes, ainda que nem sempre plenamente assumidos pelas propostas curriculares. É assim que a questão sobre o que ensinar remete irremediavelmente a outras: o que os alunos devem ser após vivenciarem este currículo? Em que eles devem se tornar? Quais as finalidades da educação? No limite, trata-se de questionar: qual o tipo de ser humano/de cidadão que se pretende formar por meio desses conteúdos e processos pedagógicos? Por que formá-los assim e não de outra maneira? Quais interesses guiam essas escolhas? Para o autor:

[...] as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. 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 otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania [...]? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 1999, p. 15)

Em curta passagem de seu texto, Tomaz Tadeu da Silva afirma que certa abordagem sobre o currículo pode ser captada pelos conceitos de que mais se utiliza para enxergar e explicar a realidade: a ênfase em tais ou quais termos expõe aquilo que se mostra mais ou menos importante, mais ou menos relevante, para as preocupações de determinada abordagem. Nas palavras do autor,

[...] uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a “realidade”. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a “realidade”. Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam. (SILVA, 1999, p. 17)

Segundo Tomaz Tadeu da Silva, a difusão dos ideais pós-críticos (em suas várias vertentes: pós-modernistas, pós-estruturalistas, multiculturalistas) deu-se de modo amplo e intenso nos estudos do currículo, ainda que nem sempre de forma claramente percebida ou assumida pelos personagens da educação:

Não se pode falar de uma teoria pós-estruturalista do currículo, mesmo porque o pós-estruturalismo, tal como o pós-modernismo, rejeita qualquer tipo de sistematização. Mas há certamente uma “atitude” pós-estruturalista em muitas das perspectivas atuais sobre currículo. [...] o que se observa é que muitos autores e autoras contemporâneos da área de estudos do currículo simplesmente passaram a adotar livremente alguns dos elementos da análise pós-estruturalista. (SILVA, 1999, p. 122-123)

Ao explicar sobre as diferentes teorias curriculares, o autor expressa uma relativa afinidade com certas posições ligadas a este universo por ele denominado pós-crítico. No entanto, questiona em sua obra os efeitos da plena adoção, no campo educacional, dessas vertentes interpretativas calcadas na fluidez, na indeterminação e na ausência de valores absolutos. Ao deslegitimarem qualquer tentativa de apreensão mais objetiva da realidade, ao considerarem todas as leituras sobre o real equivalentes epistemologicamente, incorrendo em profundo relativismo, ao verem todos os pontos devista como apenas diferentes discursos sobre um mundo essencialmente fragmentado, não lógico, caótico e incompreensível, ao enfatizarem o aspecto único/singular/específico/subjetivo, tais ideários possuiriam, para o autor, patentes consequências político-pedagógicas:

O pós-modernismo prefere o local e o contingente ao universal e ao abstrato. O pós-modernismo inclina-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas. No lugar das grandes narrativas e do “objetivismo” do pensamento moderno, o pós-modernismo prefere o “subjetivismo” das interpretações parciais e localizadas.

[...] Em sua crítica ao currículo existente, a pedagogia crítica não deixava de supor um cenário em que ainda reinava certa certeza. Com sua ênfase na emancipação e na libertação, a pedagogia

crítica continuava apegada a certo fundacionalismo [ou seja, a princípios considerados inquestionáveis, últimos, irredutíveis]. O pós-modernismo acaba com qualquer vanguardismo, qualquer certeza e qualquer pretensão de emancipação. (SILVA, 1999, p. 114-116)

Em que pesem as considerações de Tomas Tadeu da Silva e os cuidados por ele mencionados, muitas abordagens sobre o currículo na perspectiva pós-crítica têm endossado análises fundadas na incerteza, na imprevisibilidade e na não linearidade. Delimitam um espaço analítico que produz intenso ceticismo quanto às possibilidades da vida social ser estudada e compreendida. As críticas que fazem ao sujeito e à razão iluminista, esteios da perspectiva moderna, abrem caminho para uma análise que afirma o descentramento, a fragmentação e a inconclusão da vida social. Nas palavras de Alice Casimiro Lopes (2013, p. 8),

[...] nem o eu, nem o outro, nem o contexto são identidades *a priori*. O sujeito – entendido como subjetivação – é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada.

A contribuição das teorias pós-críticas ao debate curricular é significativa e densa. Cabe aqui mencionar algumas dessas contribuições: a crítica feita à hegemonia da cultura acadêmica nos conteúdos curriculares, às discriminações de classe, de gênero e étnicas presentes tanto nos currículos oficiais quanto nos materiais didáticos e nas práticas escolares; a crítica às ideias de centro e margens, de superioridade cultural e ao eurocentrismo.

O debate e a polêmica que cercam as teorias críticas e pós-críticas do currículo são, e nem poderiam deixar de ser, amplos e profundos. Em algumas leituras radicais pós-críticas é impossível se falar em teoria crítica, pois sua base fundante, o Iluminismo, não passa de discurso e, como qualquer discurso, carrega em si uma teia de significados postos em uma relação de poder, mas que são apenas significados, e não verdades. Uma das tendências pós-críticas de maior presença nos debates contemporâneos, oriunda do pós-estruturalismo e, mais especificamente, da denominada virada linguística, tem sido objeto de forte crítica. Autores que se identificam com a perspectiva teórica pós-crítica, como Henry Giroux

(2003, p. 153), presença seminal nos debates atuais e amplamente identificada com o multiculturalismo crítico e com os estudos culturais, chama a atenção para

[...] um excessivo privilégio concedido ao texto em detrimento do contexto, a linguagem sobre as relações materiais de poder e as relações discursivas fora das estruturas “dentro das quais sua importância política mais ampla pode ser estabelecida.”

O risco que tais abordagens correm é o de, ao isolarem o contexto da história, da política e do poder, produzirem a reificação desses processos, abstraindo as questões éticas que envolvem as relações humanas. Esse reducionismo, em seu extremo, torna a dimensão política da prática humana “[...] invisível, em virtude de ser considerada puramente performática” (GIROUX, 2003, p. 154). Uma advertência como essa tem muito significado, não somente para os debates curriculares, mas para toda teoria social. Para os interesses e limites deste artigo, importa analisar as proximidades e distanciamentos que as teorias críticas e pós-críticas apresentam com o currículo oficial definido para a rede pública do Estado de São Paulo.

A seguir, faremos uma breve apresentação do currículo oficial paulista.

A oficialização do saber: o Currículo Oficial da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo

No início de 2007, a Secretaria de Estado da Educação paulista anunciou um novo e ambicioso plano de ação com vistas a melhorar os indicadores da educação básica paulista. O Programa de Ação apresentado, denominado *São Paulo faz escola*, estabeleceu um diversificado conjunto de decisões, estabelecidas por normas legais, na esfera da organização didática das escolas, das atribuições funcionais dos seus trabalhadores e, especialmente, no estabelecimento de procedimentos didático-pedagógicos para o funcionamento das escolas e do currículo. Para a difusão e implantação destes últimos foram produzidos materiais instrucionais que orientam o trabalho dos agentes escolares e dos alunos. Foi também anunciada uma logística informacional de apoio à implementação da proposta e um cronograma de eventos para difusão e acompanhamento da mudança. No

conjunto dessas ações emerge a reforma curricular e sua proposta de homogeneização do currículo paulista.

A seguir, destacamos alguns aspectos manifestamente polêmicos e reveladores de intencionalidades não explícitas dos formuladores da proposta curricular.

Em primeiro lugar, a proposta de adoção de um currículo fechado e único para toda a rede escolar. Essa decisão possui discutível base legal, pois contraria princípio consagrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB regulamenta princípios constitucionais para a educação nacional como o da “pluralidade de concepções pedagógicas”, da autonomia da escola para produzir sua proposta pedagógica, da gestão democrática, da participação dos professores e da comunidade (colegiados) na concepção do projeto político-pedagógico das escolas. O fechamento do currículo impede a contemplação, no espaço escolar, de experiências e sujeitos que não estejam *a priori* contemplados.

Simultaneamente à adoção do currículo único e fechado, o fundamento das aprendizagens que o compõe passou a ser definido pela denominada pedagogia das competências. A clássica formação cultural, com base no conhecimento produzido historicamente pela humanidade e, por isso, considerada aquela que constitui patrimônio e fundamento do gênero humano, começa a ficar de lado. Desse modo, a questão “o que conhecer?” passou a ter valor relativo na formação dos indivíduos. O valorizado passa a ser as chamadas competências, claramente selecionadas dentre aquelas favoráveis à preparação dos indivíduos para sua inserção no campo da produção econômica. Privilegia-se o desenvolvimento de habilidades laborais e a preparação para o mercado de trabalho.

Na linha acima exposta, a utilização de material instrucional concebido e produzido centralizadamente e a conseqüente uniformização e padronização dos conteúdos curriculares, dos procedimentos didático-pedagógicos e do trabalho docente em todas as escolas da rede escolar impuseram uma sistemática empobrecedora do trabalho docente. Foi subtraída a possibilidade de concepção e organização do seu trabalho, reduzindo-se o professor à condição de reprodutor de uma proposta desenvolvida externamente, por terceiros, e que assim desconsidera a singularidade de cada escola.

Outra dimensão da reforma foi a definição e uso dos resultados da avaliação da aprendizagem escolar dos alunos como critério para concessão de bônus salarial aos trabalhadores das unidades escolares (docentes, gestores e servidores de apoio). É o uso explícito do incentivo monetário, típico das formas de remuneração

por produção das empresas capitalistas, na motivação do trabalho escolar. Com isso, introduziu-se uma variável estranha ao processo de produção pedagógico escolar e que pode produzir distorções graves nos resultados finais. Nada impede o desvirtuamento da função avaliativa no processo escolar que pode, assim, perder seu caráter pedagógico e assumir um papel mercantil, em face da condição legítima que têm todos os trabalhadores de aumentar o rendimento da sua força de trabalho.

Na dimensão da avaliação ocorre também a adoção de escala numérica para expressar o resultado do aproveitamento escolar dos alunos, um retrocesso somente explicável pelo interesse de acompanhar, controlar e comparar o desempenho das escolas da rede. Desde a metade da década de 1970, no processo de implantação da Lei n.º 5.692/71, a rede pública estadual de São Paulo havia abandonado a escala numérica para expressar o resultado da avaliação substituindo-a por menções, às quais corresponderiam graus diferentes de realização de objetivos educacionais estabelecidos para cada área, disciplina e atividade do currículo, mais adequados para avaliar o processo educativo escolar. Ainda que, na prática, os professores, na sua maioria, nunca tenham aplicado adequadamente a escala de menções, na medida em que a associavam a uma escala numérica, matematizando o raciocínio como ocorre na medição de uma grandeza física, o retorno à escala numérica é um retrocesso na compreensão da natureza do ensino-aprendizagem.

Por fim, o denominado novo papel e atribuições para os ocupantes da função de coordenação. Um dos pilares do projeto foi a atribuição de responsabilidades ao professor coordenador para planejar como as escolas cumprirão as metas de desempenho e como elevarão o nível de aprendizado dos alunos. Em face das novas expectativas do Estado em relação aos ocupantes da função de professor coordenador, foi elaborado um documento inicial, denominado *Caderno do Gestor: Gestão do currículo na escola* (SÃO PAULO, 2008), para subsidiar a atuação desse agente no processo de implementação da nova proposta.

Enfim, a ampla ação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) tem sido reforçada por outras medidas e ações, a despeito das alterações no comando político nesse período. Em 2010, na sequência desse processo, o governo torna a proposta curricular o currículo oficial da rede pública estadual, encerrando uma fase de experiências e ajustes¹.

Os fundamentos do currículo oficial paulista

O currículo oficial está estruturado com base em seis princípios norteadores. Em linhas gerais, o documento que apresenta a proposta curricular traça uma breve análise dos problemas que encerram a educação no Brasil. Sem qualquer aprofundamento, menciona expressões como exclusão, qualidade, universalização, permanência, aprendizagem, diversidade, autonomia, sentido e significado. Por fim, apresenta os princípios norteadores do currículo especificados a partir de expressões amplas como uma escola que também aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como referência, a prioridade para a competência da leitura e da escrita, a articulação das competências para aprender e com o mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2008)

Faremos uma breve análise desses princípios procurando estabelecer as proximidades e vínculos que ele apresenta com as questões teóricas tratadas na primeira parte deste texto.

A incorporação ao debate escolar de expressões como aprender não é recente. O que ressaltamos aqui é o quanto elas se tornaram lugar comum a partir da disseminação intensa do *Relatório* organizado por Delors (1998) a pedido da Unesco. Seus fartamente mencionados quatro pilares da educação para o século XXI foram rapidamente incorporados e disseminados nos mais amplos espaços do debate educacional. Por isso, não soa estranha sua presença e incorporação nas propostas curriculares oficiais de vários países, especialmente no Brasil.

Tendo como referência analítica os pressupostos do *Relatório Dellors*, a proposta curricular da SEE-SP inicia sua apresentação afirmando que os processos tecnológicos são desencadeadores de uma nova dinâmica na estrutura, organização e distribuição do conhecimento. Com isso, o currículo oficial precisa reposicionar o papel a ser desempenhado pela escola. Em uma postura que procura ser crítica da escola tradicional e da centralidade conferida ao professor, a concepção de escola definida incorpora o princípio de que, mais do que ensinar, a escola também deve aprender a ensinar. A responsabilidade pela aprendizagem, partilhada pela equipe gestora e pelos professores, deve ser mediada pela problematização e significação dos conhecimentos sobre sua prática (cf. SÃO PAULO, 2008). Nesse trecho, fica explicitada a preocupação em vincular aquilo que deve ser ensinado ao cotidiano que cerca o aluno. Por meio do processo de significação do conhecimento são estabelecidos, inicialmente, os vínculos dessa escola que

também aprende com a contextualização no mundo do trabalho. Em uma afirmação que não deixa dúvidas acerca do descentramento do papel do professor no processo escolar, é feita a seguinte afirmação:

De acordo com essa concepção, a escola deve aprender parte do princípio de que ninguém conhece tudo e de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais, além de ser qualitativamente diferente. Esse é o ponto de partida para o trabalho colaborativo, para a formação de uma “comunidade aprendente”, nova terminologia para um dos mais antigos ideais educativos. A vantagem é que hoje a tecnologia facilita a viabilização prática desse ideal. (SÃO PAULO, 2008, p. 11)

Temos aqui várias expressões que relativizam o processo escolar. O protagonismo da ação pedagógica é definido a partir de uma grande indefinição. Afirmar que “ninguém conhece tudo” e o “conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais” nos possibilitam algumas considerações preliminares sobre o que venha a ser “comunidade aprendente”. O descentramento do professor e a relativização da definição do que é “saber” explicitam uma compreensão de escola em que o que será ensinado não é nem pode ser definido *a priori*.

Uma das posturas mais conhecidas do pensamento pós-moderno tem sido o questionamento do Iluminismo, mais especificamente da razão iluminista, e de sua pretensão de universalidade. Nas teorias pós-críticas do currículo isso aparece na desconstrução do protagonismo do professor no processo de aprendizagem. Quem mais no universo escolar contemporâneo incorporou o domínio do saber e a missão de transmitir a cultura? O protagonismo do professor decorre de uma concepção de aprendizagem que afirma que o conhecimento escolar e sua transmissão se dão por processos de mediação. Mediação esta entre o saber historicamente acumulado e a escola. Descentrar o papel do professor é também fazer a crítica à ideia de universalidade e totalidade do conhecimento.

Se articularmos essas premissas com a menção anteriormente feita ao conhecimento como processo de construção de significados, temos, então, uma perspectiva de escola, de professor e aprendizagem como sistemas simbólicos contingentes, produto de diferentes discursos e agentes políticos. Escola, professor e

aprendizagem, embora definidos *a priori*, o são de uma forma em que a mediação da significação impede qualquer definição de fato, uma situação aparentemente sem definição. A definição pretendida se dá mediada por processos de significação, mas que decorrem da significação dos processos atribuídos pelos sujeitos. Estes, por sua vez, são portadores de valores sociais e culturais que derivam de processos de significação e, ao mesmo tempo, também participam da construção desses significados. Fica assim impossível definir relações de poder de forma hierárquica. O poder, nesse caso, somente pode ser apanhado nos processos de construção de significados pelos sujeitos, ou seja, somente por meio de relações.

A articulação entre currículo e cultura defendida no currículo oficial parte da premissa que “currículo é a expressão de tudo o que existe na *cultura científica, artística e humanista*, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino” (SÃO PAULO, 2008, p. 13). A expressão do currículo como “tudo que existe na cultura” permite elaborarmos questões a partir de elementos já discutidos anteriormente neste texto. Quem define o que é esse “tudo que existe”? Se situarmos essa definição na abordagem feita por Raymond Williams acerca da tradição seletiva e articularmos com a questão feita por Michael Apple – “De quem é o conhecimento mais importante?” –, temos elementos para pensarmos as relações de poder presentes na construção desse currículo. Em passagem definidora da compreensão pretendida de currículo é feita a seguinte afirmação:

Currículo é a expressão de tudo o que existe na cultura científica, artística e humanista, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino. Precisamos entender que as atividades extraclasses não são extracurriculares quando se deseja articular a cultura e o conhecimento. Neste sentido *todas as atividades da escola são curriculares ou não serão justificáveis no contexto escolar*. Se não rompermos essa dissociação entre cultura e conhecimento não conseguiremos conectar o currículo à vida – e seguiremos alojando na escola uma miríade de atividades “culturais” que mais dispersam e confundem do que promovem aprendizagens curriculares relevantes para os alunos. (SÃO PAULO, 2008, p. 8, grifo nosso)

Nesse trecho há uma série de aproximações e distanciamentos com o debate teórico sobre currículo. Na primeira frase do parágrafo temos uma clássica definição

de currículo tradicional, que reforça a dimensão da cultura e da ciência e sua transformação em conhecimento escolar. Ao defender a necessidade de maior articulação entre cultura e conhecimento, o currículo oficial critica a presença na escola de “[. . .] uma miríade de atividades ‘culturais’ que mais dispersam e confundem do que promovem aprendizagens curriculares relevantes para os alunos.” Quais seriam essas atividades culturais que mais dispersam e confundem? Em contrapartida, quais seriam os elementos que estabelecem a articulação entre cultura e conhecimento?

A contribuição dos estudos culturais nesse debate permite diversos questionamentos. Estaríamos diante de uma proposta curricular que entende cultura como unicamente aquela que tem sido definida como cultura erudita? Se sim, quais vozes e discursos são legitimados, assim como quais valores e discursos são silenciados? A decisão do que é relevante culturalmente para o aluno contempla aquilo que ele considera relevante? A definição do que é relevante em termos culturais é de quem? O que significa “conectar o currículo à vida”? Temos aqui uma pequena mostra de como a pretensão de construir uma proposta curricular que articule as necessidades da formação objetiva para a vida do trabalho alienado, com nuances de uma formação cultural que contempla a diversidade e a diferença, se mostra abstrata e contraditória.

A preocupação em articular na escola a formação e a cultura e, assim, criar espaços de prazer na aprendizagem é salutar. O problema é que essa articulação se dá a partir de uma perspectiva em que prazer é definido a partir do hedonismo que caracteriza a sociedade capitalista. Se, como afirma Eagleton (2005, p. 18-19) no capitalismo puritano, “[. . .] uma vez que tivéssemos adquirido o gosto pela coisa, provavelmente nunca mais seríamos vistos em nosso local de trabalho”, o capitalismo consumista de hoje é mais *esperto* e “[. . .] nos persuade a sermos indulgentes com nossos sentidos e a nos gratificar tão despudoradamente quanto possível.” Como articular o prazer pela cultura sem produzir o desprazer que um currículo articulado com a vida do trabalho traz?

A saída para articular a dimensão do prazer e a objetividade da formação para o trabalho somente pode se dar por meio de uma proposta que valorize a cultura como meio de formação do cidadão ou, como defende a SEE-SP, a cidadania cultural. Assim,

Quando o projeto pedagógico da escola tem entre suas prioridades essa cidadania cultural o currículo é a referência para ampliar,

localizar e contextualizar os conhecimentos que a humanidade acumulou ao longo do tempo. Então, o fato de uma informação ou um conhecimento ser de outro lugar, ou de todos os lugares na grande rede de informação, não será obstáculo à prática cultural resultante da mobilização desse conhecimento nas ciências, nas artes e nas humanidades. (SÃO PAULO, 2008, p. 8)

A dimensão do prazer pode aflorar desde que ela não seja obstáculo à mobilização do conhecimento definido e objetivado nas ciências, nas artes e nas humanidades. Libertado de uma série de “[...] atividades ‘culturais’ que mais dispersam e confundem, do que promovem aprendizagens curriculares relevantes para os alunos” (SÃO PAULO, 2008, p. 8), o currículo como espaço de cultura ganha legitimidade por meio da definição do que é relevante socialmente. A tradição seletiva se encarrega de, naturalmente, estabelecer os padrões culturais do que é relevante. A saturação do senso comum torna hegemônico “o conhecimento que emerge de contextos distintos”. O conhecimento mais importante pode até surgir de contextos distintos, desde que sejam contextos distintos saturados de senso comum. O discurso oficial anuncia-se como aberto ao dissenso, mas, tendo ou não compreensão, reforça ainda mais o consenso. Legítimos mecanismos de reprodução no espaço escolar com o pretensão discurso da prevalência de “contextos distintos”.

Cabe aqui uma menção importante acerca da proposta. Ela foi organizada e oficializada tendo como um de seus objetivos a unificação curricular, ou seja, criar meios para que todas as escolas e professores da rede oficial do Estado de São Paulo tivessem acesso ao mesmo tempo ao currículo oficial. Uma das justificativas alegadas para essa ação era a de haver grande dispersão no que era ensinado na rede, criando problemas para alunos e professores. Essa foi a razão anunciada. Em nosso entender, as razões podem até ser essas, mas elas criam outras condições.

Retomemos aqui a questão para nós central neste debate: o que é aprendizagem relevante? Relevante são os conhecimentos que a humanidade produziu ao longo de sua história? Segundo a proposta, sim, mas desde que tomado como instrumental, mobilizado em competências e capaz de reforçar o sentido cultural da aprendizagem. Em nossa compreensão, essa perspectiva limita a possibilidade de formação crítica. Se a articulação entre cultura e currículo objetiva “[...]”

formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia etc.) e para atuar em uma sociedade que muito precisa deles” (SÃO PAULO, 2008, p. 7), a preocupação em estabelecer uma lógica de adaptação social, fundada no pensamento conservador, é explícita. A perspectiva de transformar o currículo em um meio de formar crianças e jovens preparados para exercer suas responsabilidades naturaliza a articulação entre formação e vida, sendo vida entendida como a sociedade capitalista e responsabilidade a condição de ser do trabalhador. Não há aqui espaço algum para a crítica.

Tendo em vista a anunciada intenção de “promover competências”, a SEE-SP explicita que:

[...] competências e habilidades podem ser consideradas em uma perspectiva geral, isto é, no que têm de comum com as disciplinas e tarefas escolares, ou então no que têm de específico. Competências, neste sentido, caracterizam modos de ser, raciocinar e interagir que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, tarefas ou atividades. Graças a elas podemos inferir se a escola como instituição está cumprindo bem o papel que se espera dela no mundo de hoje. (SÃO PAULO, 2008, p. 12)

A opção pelas competências é justificada na perspectiva de uma educação que valorize a formação do cidadão e a democracia. Com o acesso universalizado, a tendência é a educação incorporar a heterogeneidade brasileira. Assim, para ser democrática, a escola precisa ser acessível, diversa e unitária. Como garantir a diversidade e assegurar a unidade? A dicotomia entre o universal e o particular está posta. A resposta dada a essa questão ilustra, e muito, outros caminhos definidos para o currículo. No documento, tal situação é encaminhada da seguinte forma:

Difícilmente essa unidade seria obtida com ênfase no ensino, porque é quase impossível, em um país como o Brasil, estabelecer o que deve ser ensinado a todos, sem exceção. Por isso optou-se por construir a unidade com ênfase no que é indispensável que todos tenham aprendido ao final do processo, considerando a diversidade.

Todos têm direito de construir, ao longo de sua escolaridade, um conjunto básico de competências, definido pela lei. Este é o direito básico, mas a escola deverá ser tão diversa quanto são os pontos de partida das crianças que recebe. Assim, será possível garantir igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados. Quando os pontos de partida são diferentes, é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum. (SÃO PAULO, 2008, p. 10)

As denominadas competências tornaram-se referência comum nos debates sobre educação e nos processos de regulação curricular no Brasil. Dessa forma, a proposta curricular paulista não inova, expressando apenas certo consenso acerca dos encaminhamentos do currículo.

O caráter polissêmico do conceito de competências requer que a análise e crítica feitas mostrem a estreiteza com que tal pedagogia concebe a formação humana. Iniciemos pela definição do conceito de competências. Seu uso no contexto das ciências sociais designa os conteúdos particulares de cada qualificação em uma organização de trabalho determinado. Para os psicólogos, o termo às vezes é entendido como aptidões, habilidades ou capacidade. Quais as implicações que a noção de competências tem para a educação?

O discurso sobre as competências objetiva substituir a forma de compreensão e a importância das práticas educacionais, possibilitando a “transição da cultura do ensino para a da aprendizagem” (SÃO PAULO, 2008, p. 10). Estabelece como prioridade os meios, os métodos que possibilitam a aprendizagem, secundarizando a importância do conhecimento. Ao enfatizar o “conjunto básico de competências, definido pela lei”, em nosso entendimento, aprofunda o discurso ideológico que situa a escola como espaço de aprendizagem centrado em processos e meios que levam a novas aprendizagens. Parte do suposto de que o problema da escola não é mais com o conhecimento, mas sim o de criar as condições para que os alunos possam aprender a se apropriar do conhecimento. Nesses termos, o discurso que enfatiza as competências apresenta-se sempre articulado com a tese da sociedade do conhecimento.

A articulação desses elementos – sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e o aprender a aprender – forma a linha de frente do discurso ideológico desencadeado pela Unesco na década de 1990 e que se transformou na

pauta comum de grande parte das propostas de reforma curricular. O elemento basilar que norteia esse processo é o discurso que defende a necessidade de formar um novo trabalhador apto e capaz de responder às novas demandas do mundo do trabalho. Nesse contexto, em que pese toda a reverência feita à cidadania e à formação crítica, o que se objetiva é dar conta das exigências postas pela organização do trabalho.

A transformação da pedagogia das competências em diretriz curricular cria campos de tensão. A prática social que lhe dá origem – a sociedade capitalista – é apropriada de forma naturalizada, o que impede que a crítica dos valores sociais que informam essas práticas seja feita. Nesse sentido, embora o currículo por competências seja anunciado como a “transição da cultura do ensino para a da aprendizagem” (SÃO PAULO, 2008, p. 10), ao não considerar as implicações dessa mudança no contexto de uma sociedade em que o acesso ao conhecimento não é igual, ele pode estar reforçando mecanismos de reprodução dessa desigualdade.

Se, como é reconhecido no documento “[...] os pontos de partida são diferentes, e é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum”, tratar diferentemente os desiguais não implicaria fortalecer os mecanismos de acesso ao conhecimento? Sabendo que a diversidade é grande, principalmente a de acesso ao conhecimento, buscar a unidade por meio de “um conjunto básico de competências definido pela lei” e centrar o currículo na cultura da aprendizagem não é incorrer em uma prática anunciada de naturalização da desigualdade, mesmo que você atribuía à desigualdade a condição de mera diferença?

De quem é o conhecimento mais importante?

Anunciar a vida não como prática social, mas como construção idealizada, limita a condição de realizar a crítica dessa prática social, pois transforma a vida em algo a-histórico e naturalizado. Se a prática social humana é histórica, a redução da relação cultura-curriculo à busca de criar as condições para que crianças e jovens atuem “[...] em uma sociedade que muito precisa deles” aprofunda uma concepção de currículo e de cultura disseminadas pelos valores economicistas e do mercado. Reduz o currículo e a formação desejada à lógica de preparação dos alunos para o trabalho. “De quem é o conhecimento mais importante?”. No

currículo oficial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, a legitimação de certa tradição cultural se dá pela legitimação de certo discurso. Mas qual certa tradição e qual certo discurso? Em regra, essa tradição cultural e seu discurso são aqueles que têm definido o que é disperso e confuso em nossas vidas. Ao definirem o que é disperso e confuso definem qual é o conhecimento mais importante.

Nota

- 1 O processo de elaboração e de implementação das reformas curriculares após 2007 tem sido objeto de vários estudos no âmbito das atividades do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional do PPGE-Uninove. Nesse período, o grupo realizou duas grandes pesquisas com financiamento do CNPq (CARVALHO; RUSSO, 2009; RUSSO; CARVALHO, 2012b) e que ganharam maior visibilidade por meio de diversas publicações nesse período. (CARVALHO, 2010; CARVALHO; RUSSO, 2012; RUSSO; CARVALHO, 2012a; CARVALHO; RUSSO, 2013)

Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Porto: Porto, 1999.
- BAUDELOUT, Cristian; ESTABLET, Roger. *La escuela capitalista*. México: Siglo Veintiuno, 1975.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in capitalista America*. Londres: Routledge, 1976.
- CARVALHO, Celso. *Conhecimento e profissionalização no ensino médio: a lógica da naturalização e da adaptação social*. *Eccos Revista Científica*: Revista da Uninove, São Paulo, v. 12, Nº 2, p. 289-306, 2010.
- CARVALHO, Celso; RUSSO, Miguel Henrique. *A reforma da educação no Estado de São Paulo e sua objetivação na prática escolar: dimensões curricular, avaliativa, gestonária e laboral*. Relatório técnico e científico final. São Paulo: Uninove/CNPQ, 2009.
- _____. (Org.). *Estudos de políticas educacionais e administração escolar: fundamentos e perspectiva*. Jundiaí: Paco, 2013.
- _____. Reforma e políticas de educação do governo do estado de São Paulo (2007-2011). *Série-Estudos*: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, v. 34, p. 275-292, jul./dez. 2012.

- DELLORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.
- EAGLETON, Terry. *Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- GIROUX, Henry. *Atos Impuros*. A prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*: Revista do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto, Porto, Portugal, n. 39, p. 7-23, 2013.
- MOREIRA, Antonio Flávio. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.
- PARAISO, Marlucy. Currículo-mapa: linhas e traços das pesquisas pós-crítica sobre currículo no Brasil. *Educação & Realidade*, v. 30, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/23005>>. Acesso em: 15 jan. 2014.
- RUSSO, Miguel Henrique; CARVALHO, Celso. Educação, regulação e políticas educacionais: o contexto paulista. *Eccos Revista Científica*: Revista da Uninove, São Paulo, v. 29, p. 135-155, 2012a.
- _____. *Reforma da educação no Estado de São Paulo e produção da qualidade do ensino: dimensões avaliativa, curricular e gestonária*. Relatório técnico e científico final. São Paulo: Uninove/CNPQ, 2012b.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Proposta curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE-SP, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- TYLER, Ralph W. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.
- WILLIAMS, Raymond. *The long revolution*. Harmondsworth: Penguin Books, 1961.
- YOUNG, Michael. *Knowledge an control*. London: Macmillan, 1971.

recebido em 30 set. 2014 / aprovado em 20 out. 2014

Para referenciar este texto:

CARVALHO, C. O currículo oficial paulista no contexto das teorias críticas e pós-críticas da educação. *Dialogia*, São Paulo, n. 20, p. 99-120, jul./dez. 2014.

dialogia

ARTIGOS
/ ARTICLES

Práticas pedagógicas lúdicas na educação infantil: teoria *versus* realidade no dia a dia escolar – uma breve exploração empírica

Ludic pedagogical practices in early childhood education: theory *versus* reality in the school day to day – a brief empirical exploration

Maria Auxiliadora Negreiros de Figueiredo Nery

Mestre em Educação. Professora adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal.
maria.nery@ufms.br

Dalva Cunha de Avellar

Pedagoga formada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal.
dalva.avellar@gmail.com

Resumo

Este artigo examina a adoção de práticas pedagógicas lúdicas em um conjunto de instituições educativas infantis em Corumbá (MS). Baseando-se em evidências primárias, o artigo indica que: a) há uma dissonância entre aquilo que é esperado e desejável pela literatura e a realidade encontrada nas instituições em termos de aspectos físicos, administrativos e, principalmente, pedagógicos; b) não obstante, percebe-se grande esforço por parte das professoras e da direção não apenas para valorizar, mas para adotar tais práticas da melhor maneira possível; c) no entanto, a eficácia, e mesmo a incidência dessas práticas, parecem ser obstaculizadas pela própria natureza da formação das professoras. Embora os resultados aqui reportados derivem de um contexto específico, eles parecem refletir problemas de qualidade da educação infantil brasileira. Assim, o artigo chama a atenção para a necessidade de rever certos aspectos curriculares da formação de professores de ensino fundamental de maneira a permitir um uso mais amplo e eficaz das práticas pedagógicas criativas em nossas escolas.

Palavras-chave: Atividades Lúdicas. Brincar. Infância. Práticas Pedagógicas.

Abstract

This article examines the adoption of ludic pedagogical practices in a set of children's educational institutions in Corumbá (MS). Drawing on primary empirical evidence this article indicates that: a) there is a dissonance between what is expected and desirable for literature and law and reality found in the institutions in terms of administrative, physical, and especially pedagogical aspects; b) nevertheless, there are great effort on the part of teachers and guidance not only to appreciate, but to adopt such practices in the best possible way; c) however, effectiveness, and even if the incidence appears to be hampered by the very nature of the formation of teachers. Although the results reported in this article derive from a specific context, they reflect problems of the quality of Brazilian children's education. Therefore, draws attention to the need of reviewing certain aspects of the training curriculum of elementary school teachers so as to allow a wider and more effective use of creative teaching practices in our schools.

Key words: Childhood. Pedagogical Practices. Play. Recreational Activities.

1 Introdução

Este artigo realiza uma breve reflexão sobre a adoção das práticas pedagógicas lúdicas na educação infantil a partir da observação empírica de sua adoção no dia a dia escolar. Para tanto, utilizamos uma perspectiva compreensiva sobre práticas pedagógicas lúdicas que envolve o uso de brinquedos, brincadeiras e jogos por adultos e crianças (KISHIMOTO, 1995, 2000), assim como a criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico que proporcione vivências novas e motivadoras da criatividade e da inventividade. (GORAIGORDOBIL, 1990; WAJSKOP, 1995, 2009; FIGUEIREDO-NERY, 2013)

As práticas pedagógicas baseadas em atividades lúdicas remontam aos primórdios da educação greco-romana. Platão afirmava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos; estes e a cultura intelectual deveriam caminhar juntos na formação da personalidade (VOLPATTO, 2002). Para a educação de crianças pequenas, Aristóteles defendia o uso de jogos que imitem atividades sérias, de ocupações adultas, como forma de preparo para a vida futura (KISHIMOTO, 1995). Segundo Ariès (2011), na Antiguidade a brincadeira era considerada como fuga ou recreação, e a imagem social da infância não permitia a aceitação de um comportamento infantil, espontâneo, que pudesse significar algum valor em si. Os brinquedos habituais – que nasceram da emulação das atitudes dos adultos pelas crianças, prática essa que se estendeu à Idade Média (ARIÈS, 2011) – eram cavalo-de-pau, cata-vento, pião, boneca.

Os humanistas do Renascimento já haviam percebido as possibilidades educativas dos jogos, mas foram os colégios jesuítas que compreenderam, desde o início, que não era possível nem desejável suprimi-los. Propuseram assimilá-los e introduzi-los oficialmente em seus programas e regulamentos, com a condição de que pudessem escolhê-los, regulamentá-los e controlá-los. Na Europa, os trabalhos de alguns estudiosos, como Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Montessori (1870-1909), geraram um legado de reflexões e discussões de enorme contribuição para o desenvolvimento de uma educação sensorial baseada na utilização de jogos e materiais didáticos. Inauguraram uma nova base de pensamento em que as crianças passaram a ser respeitadas e compreendidas como sujeitos ativos. As ideias desses pensadores têm influenciado uma profusão de estudos contemporâneos sobre a importância das práticas pedagógicas baseadas em atividades

lúdicas e o desenvolvimento da criatividade, especialmente em crianças durante os primeiros anos de formação escolar.

Segundo Piaget (1971), as atividades lúdicas permitem que as crianças, cujo pensamento é qualitativamente diferente do pensamento dos adultos, “brinquem” com o seu mundo e com isso exerçam domínio sobre a realidade específica do ambiente de forma prazerosa. Segundo Winnicott (1975), vivenciar a brincadeira proporciona à criança o desenvolvimento da expressão, a prepara para a vida, assim como contribui para o desenvolvimento das suas relações sociais.

Argumenta-se que o ato de brincar implica uma preocupação com a existência de um modo divertido, criativo e até engraçado, de acordo com as especificações de cada faixa etária e circunstâncias de vida (LUCKESI, 1990, 2006). A brincadeira não apenas prepara as crianças para as atividades criativas que estão por vir (HUIZINGA, 1980); a brincadeira também se torna a base para as histórias contadas e as invenções dos adultos, de acordo com suas potencialidades e recursos (LUCKESI, 2006). Na verdade, é exatamente esse ambiente de constante brincadeira e vivência criativa que possibilita o processo de criação refletido nas pesquisas científicas e avanços tecnológicos (LUCKESI, 2006). As brincadeiras e os jogos contribuem para o desenvolvimento da imaginação e a espontaneidade das ações (CHATEAU, 1987) e são igualmente importantes para ativar funções cognitivas mais elevadas como compreensão, dedução, análise e poder de síntese, constituindo uma base para a extensão da criatividade (LUCKESI, 2006; VYGOTSKY, 1991; SANTOS, 2006). É por meio da brincadeira que a criança estabelece a primeira relação com o aprendizado (BROUGÈRE, 2004): brincando, a criança tem estimulada a exploração e a criatividade, desbloqueando a tensão e o medo, uma vez que não supervaloriza os erros e ajuda a livrá-la de determinados estereótipos que são geralmente comuns nas salas de aula. (SOARES; PORTO, 2006)

Vygotsky (1991) considera que a brincadeira cria uma nova relação entre o campo do significado e o da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e no campo da percepção. Argumenta ainda que a evolução da brincadeira na criança se delinea pelo desenvolvimento com base em jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras claras e uma situação imaginária oculta. Portanto, o brincar é de suma importância, pois possibilita às crianças pleno desenvolvimento físico, cognitivo e social, sendo a

escola vista como facilitador no processo de ensino-aprendizagem, facilitando também a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade. Afinal,

[...] a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil. Ao brincar, o desenvolvimento infantil pode alcançar níveis mais complexos por causa das possibilidades de interação entre os pares numa situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos. (WAJSKOP, 2009, p. 67)

Como sugere Aizecang (2005), a situação do jogo oferece uma oportunidade para estimular as atividades criativas e a originalidade das ações. A essa ideia soma-se a de Talamoni (2010) ao afirmar que, longe de ser passatempo, o brincar implica construir e ressignificar conhecimentos. Por isso, o brincar não deveria se restringir a parques e praças, mas ser sempre estimulado pelas instituições educativas infantis.

A despeito da reconhecida importância das práticas pedagógicas lúdicas, durante as últimas décadas tem havido uma preocupação quanto a sua ausência na formação dos professores. Já na década de 1990, Santos e Cruz (1997) observaram a baixa incidência da formação lúdica na formação de educadores. Essa baixa incidência parece refletir, de um lado, a ênfase a conteúdos teóricos que não abordam as práticas pedagógicas lúdicas e, por outro lado, ainda que os abordem teoricamente, não capacitam o futuro educador em termos de vivência com a prática pedagógica lúdica.

Como afirma Mendonça (2008), na medida em que os próprios professores vivenciam as atividades, há a possibilidade de estimular nas crianças a exploração criativa, porque os próprios professores foram estimulados e explorados em sua criação. Porém, como argumenta o mesmo autor, não se pode esperar uma simples linearidade na vivência lúdica do educador e o desenvolvimento global da criança, pois é necessário que os professores desapeguem da mera aplicabilidade técnica e experimentem o divertimento e a expressividade espontânea. No entanto, como já afirmado em Santos (2000), a mera aceitação da ludicidade pelos educadores não garante uma real adoção de práticas pedagógicas lúdicas. Na avaliação de Santos e Cruz (1997), ainda parece haver a noção de que o brincar coloca em risco a autoridade do professor.

A despeito dessa profusão de estudos e considerando que as práticas lúdicas são também previstas na legislação brasileira (BRASIL, 2001, 2011), nas creches e pré-escolas existe uma escassez de estudos que evidenciem se, e como, essas técnicas pedagógicas são adotadas dentro das escolas, especialmente no contexto do Brasil; em particular, em regiões ainda em desenvolvimento, ou seja, além das regiões Sudeste e Sul. Por isso, perguntamos neste artigo: Até que ponto há consistência entre teoria e realidade na adoção de práticas pedagógicas lúdicas no dia a dia escolar?

Este estudo se baseia em evidências primárias qualitativas que envolveram práticas pedagógicas utilizadas em escolas de educação infantil; foi realizado no contexto da cidade de Corumbá (MS), um município com cerca de 100 mil habitantes no oeste do estado do Mato Grosso do Sul. Inicialmente realizamos um levantamento das instituições educativas municipais da zona urbana que oferecem educação infantil. Optamos pela “amostragem intencional”, na qual selecionam-se os casos que oferecem maior riqueza de dados e atendem aos objetivos da pesquisa (YIN, 2005).

Preliminarmente, foram identificadas 25 instituições: 16 escolas municipais com pré-escola – dois são centros de educação infantil – e sete creches municipais; destas, foram selecionadas três creches e três pré-escolas. Alinhando-se a Gil (2009), as evidências foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e de observação direta das atividades lúdicas e práticas pedagógicas dos professores. Longe de objetivarmos generalização estatística das evidências do estudo, a nossa intenção neste artigo é apenas identificar nuances qualitativas por meio de casos exemplares.

2 Práticas pedagógicas lúdicas no dia a dia escolar: algumas evidências exploratórias

2.1 Instituição de ensino A

Esta instituição se localiza em um bairro de classe média-baixa na parte intermediária da cidade, sendo que a maior parte dos alunos vem de famílias com renda baixa. O prédio da instituição se apresenta, no geral, em bom estado de conservação. Todas as salas são arejadas, limpas e pintadas de cor clara, com

diversos desenhos coloridos e letras do alfabeto e números. Há uma diretora, uma coordenadora, uma secretária administrativa, duas faxineiras, quatro professoras, duas cozinheiras.

Uma vez na semana são desenvolvidas aulas de Artes e de Jogos e Recreação para a pré-escola; durante esse momento, a professora-regente realiza sua horatividade para preparar aulas ou conversar com os pais de alunos. A instituição conta com diversos jogos, TV com DVD, aparelho de som e uma brinquedoteca, para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. A professora-regente é formada em pedagogia há 25 anos e sempre atuou na educação infantil. Segundo ela,

Na minha formação nós tivemos as disciplinas de Jogos e Recreação e Artes. Mas foi ensinado de forma teórica apenas. Entendo que o lúdico planejado e bem dirigido pode ser considerado importante. A brincadeira desenvolve habilidades como socialização, companheirismo, troca de experiência, a oralidade, o faz-de-conta, a atenção, o movimento corporal, enfim até valores como respeitar regras e limites de cada um.

Porém, em sua sala de aula, com 22 crianças na faixa etária entre os quatro e cinco anos de idade, as atividades de ludicidade não eram priorizadas. A exceção ocorria na disciplina Jogos e Recreação desenvolvida por outra professora no pátio da escola, com duração de 45 minutos semanais. Durante os dias em que estivemos observando, pudemos verificar que a professora de Jogos e Recreação somente tirava uma caixa de brinquedos sucateados do armário e entregava às crianças. Depois, ficava sentada em um canto observando, sem nenhuma participação nas brincadeiras ou qualquer estímulo e incentivo.

2.2 Instituição de ensino B

Localiza-se em um bairro com carência de infraestrutura básica e alunos que provêm de famílias de baixa renda. O prédio foi recentemente reformado para atender creche, pré-escola e ensino fundamental. Conta com uma sala com banheiro. Todas as salas da creche são amplas, bem arejadas, limpas e possuem ar-condicionado. Há uma cozinha e um pequeno pátio coberto; uma diretora,

uma coordenadora para a educação infantil e uma para o ensino fundamental, quatro auxiliares de serviços diversos, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha, seis professoras e duas secretárias.

A coordenadora da educação infantil informou que o projeto pedagógico não está totalmente definido, uma vez que se trata de uma instituição nova. Como o processo está em fase de adaptação, a hora-atividade de um professor pode variar, quando necessário. Também informou que faltam brinquedos pedagógicos e outros recursos, tais como papel e máquina de fotocópia para o trabalho dos professores com as crianças, para melhor desenvolvimento de atividades lúdicas.

A professora-regente é formada em Pedagogia há três anos. Segundo ela, na universidade,

Sim, vivenciei, mas de maneira esporádica. Entendo que é importante, pois favorece o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças ajudando no seu crescimento e também nos aspectos psíquico, cognitivo e social. O brincar é uma necessidade básica e um direito de todos. O brincar é uma experiência humana, rica e complexa. Costumo levar as crianças ao espaço de recreação todos os dias. Uso brincadeiras como Corre Cotia, Cantiga de Roda, Seu Mestre Mandou e outras. Minha atuação é normal, sempre participo das brincadeiras.

Na sua sala de aula estavam matriculadas 20 crianças, na faixa etária de dois anos de idade, que eram estimuladas pela professora, a qual se mostrava bastante versátil. Além disso, todos os dias ela e as crianças davam uma volta pela escola, exceto nos dias frios e chuvosos, fazendo uma roda sentadas no chão para cantar. Também realizava diversas brincadeiras com o objetivo de promover o desenvolvimento motor dos pequenos. Às vezes também deixava uma caixa de brinquedos para as crianças brincarem livremente ou realizava alguma atividade de colagem de desenho de animais ou das vogais do alfabeto. Em uma das sessões, a professora rolou no chão e fez com que cada criança também rolasse de uma ponta a outra da sala, incentivando com palmas e elogios. As crianças ficavam mais alegres quando, na brincadeira, havia a participação direta da professora, quando ela fazia os mesmos movimentos que eles. As atividades relatadas eram

realizadas sempre em sala de aula. O parquinho e a quadra eram utilizados para passeio e brincadeiras livres.

2.3 Instituição de ensino C

Localiza-se em um bairro de baixa renda e carente de infraestrutura. O prédio foi recentemente reformado para atender creche, pré-escola e ensino fundamental. Todas as salas da creche são amplas, bem arejadas, limpas e possuem ar-condicionado. Há uma cozinha e um pequeno pátio coberto. Há uma diretora, uma coordenadora para a educação infantil e uma para o ensino fundamental, seis professoras e duas secretárias e auxiliares de serviços gerais.

A professora-regente é formada em Letras e Pedagogia e há 20 anos trabalha na educação infantil. Em sua sala estavam matriculadas 22 crianças na faixa etária dos cinco aos seis anos de idade. Durante uma ocasião do período de observação, a professora comentou que o brincar deveria ser mais estimulado pela professora de Jogos e Recreação. Procurava trabalhar com música e oferecer os brinquedos pedagógicos pelo menos duas vezes na semana às crianças. Além disso, reservava alguns minutos para conversas antes do término das aulas. Ela acha importante dar esse tempo para as crianças descansarem. As crianças têm aulas de Artes uma vez na semana e de Jogos e Recreação duas vezes, com duração de 45 minutos, na quadra ou no parque da instituição.

Durante a minha formação fazíamos oficinas de jogos e recreação, porém a carga horária era muito reduzida. Entendo que a aprendizagem se torna mais significativa através da brincadeira. A escola não possui brinquedoteca. Mas com base no que aprendi na universidade elaboro brincadeiras e confecciono brinquedos em sala de aula (bingo e trilha). Só vão aos espaços de recreação com a professora de Jogos e Recreação duas vezes na semana. As brincadeiras tradicionais: Corre Cotia, Amarelinha, Roda etc. Também Jogos de Boliche, Bingo, Dominó etc. Participo orientando e brincando com os alunos.

2.4 Instituição de ensino D

Localiza-se em uma área de renda média-baixa e alta da cidade, na qual existem muitas residências de alto padrão. O prédio possui parquinho, cozinha, refeitório, brinquedoteca, sala da direção, sala de professores, sala da coordenação e banheiro. No pátio há um quiosque onde as crianças desenvolvem atividades lúdicas. Possui um berçário com banheiro, uma sala com banheiro e duas salas com um banheiro no meio e lavanderia. As salas são grandes, limpas e arejadas. Essa instituição é composta de diretora, coordenadora, cinco professoras, cinco auxiliares de serviços gerais.

A instituição recebe uma verba mensal da Secretaria Municipal de Educação. Como a diretora é proativa, procura realizar promoções e outros eventos envolvendo pais e crianças a fim de angariar mais recursos para aquisição de materiais que possam auxiliar no desenvolvimento das atividades pedagógicas, bem como atender a outras necessidades da instituição. Por isso, a creche encontra-se bem equipada. Todas as sextas-feiras, das 14h00 às 15h00, as crianças vão para o pátio. É o momento de integração com as atendentes, quando estas realizam diversas brincadeiras e danças com as crianças. Nesse período, as professoras-regentes ficam em sala preparando suas atividades e tudo que diz respeito à parte pedagógica. Frequentemente, ocorrem na instituição reuniões com os pais, consulta médica e odontológica para as crianças.

A professora é formada em Pedagogia. Na sua sala estavam matriculadas 19 crianças na faixa etária dos três anos de idade que já conheciam a primeira letra do seu nome, identificavam cores e formas geométricas. Em todas as datas comemorativas do calendário é montado um projeto. Em um dos dias de nossa atividade de campo, observamos todos os alunos da creche ensaiando música e dança no pátio para homenagear o Dia dos Pais. Em uma outra ocasião, observamos que as crianças pintavam um chapéu em homenagem ao Dia do Soldado. A professora entregou a elas giz de cera recomendando que pintassem bem bonito para, em seguida, sair em fila cantando “marcha soldado”. O ensaio teve início às 14h30 e se estendeu até a hora do banho (15h30). Notamos que as crianças ficaram mais contentes em relação aos ensaios do Dia dos Pais e ao Dia do Soldado, demonstrando alegria e entusiasmo porque estavam brincando, estavam sendo motivadas ludicamente – o que faziam tinha algum significado para elas.

Sou pedagoga, licenciatura plena, formada há nove anos. Sim, existia uma disciplina voltada para a ludicidade na educação infantil. Houve também um projeto de extensão. Realizamos oficinas. Mas deveríamos ter tido mais. É de suma importância o trabalho lúdico na Educação Infantil, visto que nesta fase da vida são construídos os primeiros conceitos, mas estes através de brincadeiras, jogos e histórias.

Através da brincadeira a criança se expressa e se desenvolve. Na rotina da nossa creche todo dia tem uma atividade recreativa, visto a importância do brincar na infância. Costumo levar as crianças no parquinho, duas vezes na semana. Na brinquedoteca uma ou mais, dependendo do planejamento. Exploram os brinquedos da sala três vezes por semana, além das brincadeiras e jogos. Brincadeiras que envolvam expressão corporal e musical. Procuro sempre estimular as crianças.

2.5 Instituição de ensino E

Esta instituição se localiza em uma área de baixa renda e carece de infraestrutura básica. As salas são amplas e arejadas; as da creche têm banheiro, com chuveiro e sanitários de tamanho reduzido, para melhor atender às crianças, e possuem ventiladores de parede. Há uma brinquedoteca. Este espaço é dividido por um portão de ferro. Há uma quadra coberta, salas da diretora, dos professores e coordenadora, banheiros dos funcionários, biblioteca, salas e banheiros dos alunos do ensino fundamental. Na parte da instituição que atende à educação infantil, há diretor, uma coordenadora, uma secretária administrativa, duas faxineiras, quatro professoras, duas cozinheiras.

A coordenadora desta instituição de ensino informou que o projeto político-pedagógico ainda está sob ajustes relativos à hora-atividade do professor. Quanto aos brinquedos pedagógicos, estão todos sucateados. A brinquedoteca também não está bem equipada. Infelizmente, nesta instituição, não existe parquinho para as crianças da educação infantil. As professoras levam as crianças para a quadra, onde desenvolvem brincadeiras livres ou ouvem música. Quando necessário, pede-se a presença da mãe ou responsável para resolver algum problema

que surge. A pré-escola tem aula de inglês, formação cidadã e de jogos. Nos dias dessas aulas é que acontece a hora-atividade da professora-regente.

A professora é pedagoga e trabalha com educação infantil há 18 anos. Na acolhida, reservava 30 minutos para cantar e ler histórias para as crianças e depois disso iniciava a aula. As crianças já conheciam as letras do alfabeto e sabiam copiar do quadro. São 22 alunos na faixa etária dos cinco anos de idade. Por ser a semana que antecedia o Dia das Crianças, a coordenadora permitiu que elas levassem de casa seus brinquedos favoritos. Também procurou deixar ligado o som na hora do recreio para que elas apreciassem algumas músicas infantis e brincassem livremente. Observamos que os alunos das salas do pré foram para uma quadra coberta localizada nos fundos da escola para comemorar o Dia das Crianças. A instituição alugou alguns brinquedos como pula-pula e piscina de bolinhas e também carrinho de pipoca e algodão-doce. Iniciou a atividade às 8h30 e às 10h45 finalizou com as crianças retornando para as salas. As crianças dançaram e correram muito e foi uma manhã bastante alegre.

Durante a minha formação tive a oportunidade de vivenciar atividades ricas e divertidas para trabalhar com as crianças. A ludicidade na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança em seus vários aspectos como a criatividade, autonomia, consciência crítica e assimilação espontânea. A brincadeira faz parte do processo de ensino-aprendizagem, na qual a criança tem esse espaço para produzir ou reproduzir ideias. Eles vão à brinquedoteca duas vezes por semana e o recreio também é propício para o desenvolvimento lúdico da criança na Educação Infantil. As brincadeiras com músicas e movimentos são essenciais para as crianças e minha atuação é através do combinado e regras, pois há necessidade da criança entender o que deve fazer e respeitar o espaço do outro. Trabalho também com poemas, contos e dramatização.

2.6 Instituição de ensino F

Esta instituição se localiza em uma área de baixa renda. O prédio foi projetado para atender a creche, pré-escola e ensino fundamental. Há um salão onde sempre é feita a fila dos alunos. As salas são amplas e arejadas, têm banheiro com chuveiro e sanitários de tamanho reduzido, para melhor atender às crianças, e ventiladores de parede. Perto destas salas existe um corredor com banheiro para os meninos e para as meninas da pré-escola, com adaptações adequadas. Há uma brinquedoteca, uma quadra coberta e do lado direito estão as salas da diretora, dos professores e coordenadora, os banheiros dos funcionários, a biblioteca e as salas e banheiros dos alunos do ensino fundamental. Na parte da instituição que atende à educação infantil, há diretor, uma coordenadora, uma secretária administrativa, duas faxineiras, quatro professoras, duas cozinheiras.

A professora é formada em Pedagogia há três anos.

Durante a minha formação meu contato com práticas pedagógicas criativas foi muito escasso. A brincadeira e a ludicidade são indissociáveis. É na brincadeira que a criança demonstra seus sentimentos e emoções. As crianças vão à brinquedoteca uma vez por semana e procuro levá-las para fora da sala duas vezes por semana, pois dessa maneira podem brincar ao ar livre com brincadeiras livres ou dirigidas. Brincadeiras e jogos que desenvolvam a atenção, coordenação motora ampla e fina etc.

Na sua sala estão matriculadas 25 crianças com faixa etária de três anos de idade e o período é integral. A professora ficava pouco tempo dentro da sala de aula, preferindo o pátio, onde as crianças brincavam com diversos brinquedos distribuídos por ela e os que foram trazidos de casa, alternando com dias em que ficavam na brinquedoteca assistindo DVD. Porém, durante todos esses dias de observação não vimos a professora promover nenhuma brincadeira, nem mesmo cantiga de roda. Na semana do Dia das Crianças, os alunos foram para a quadra para as comemorações alusivas à data.

3 Considerações finais

Este artigo objetivou examinar, à luz de abordagens teóricas existentes, algumas nuances no modo de adoção de práticas pedagógicas lúdicas em instituições de educação infantil. Esse tema foi examinado à base de evidências qualitativas colhidas em instituições de educação infantil na cidade de Corumbá (MS). Longe de objetivarmos qualquer generalização estatística das evidências, a nossa preocupação aqui foi examinar *como* as práticas pedagógicas lúdicas são adotadas em instituições infantis de um contexto específico.

Muito embora os resultados aqui reportados derivem de um contexto específico, eles parecem refletir um problema recorrente na educação no Brasil, particularmente no que diz respeito à maneira como as práticas pedagógicas lúdicas são adotadas. Por isso, este artigo contribui para o debate sobre a adoção eficaz de práticas pedagógicas lúdicas em instituições de educação infantil.

As evidências do estudo sugerem que, no que diz respeito aos aspectos físicos e administrativos, há um esforço por parte das instituições para proporcionar o melhor ambiente possível. Porém, as nossas observações indicam, como já esperávamos, uma discrepância entre a teoria e a realidade encontrada. No que diz respeito aos aspectos pedagógicos – aspectos sobre os quais recaiu nossa maior atenção e esforços de coleta de evidências –, este artigo, longe de sugerir uma situação “binária” de adoção ou não adoção de práticas pedagógicas lúdicas, encontrou nuances na maneira como elas são adotadas.

O artigo indica que há uma conscientização por parte das professoras sobre a relevância das práticas pedagógicas criativas à base de atividades lúdicas. Durante as entrevistas e as observações, constatamos que as professoras estão conscientes da importância do brincar, porém, nem todas promovem a brincadeira para o desenvolvimento integral da criança. Há também esforços, empenho e há situações promissoras; no entanto, o artigo mostra certa insegurança e relativa carência de preparo didático para uma aplicação compreensiva das práticas pedagógicas lúdicas em sala de aula.

Ainda que algumas demonstrem conhecimento sobre essas práticas pedagógicas, elas resistem em aplicar as técnicas mais lúdicas e interativas na educação infantil. Isso parece ocorrer em função das seguintes razões: a) por estarem impregnadas dos conceitos e procedimentos da escola tradicional; b) porque a instituição em que atuam, além de não dispor de um ambiente propício, também não oferece recursos e estímulos para o professor desenvolver um trabalho adequado às demandas e necessidades da educação infantil; e c)

por estarem acostumadas à situação rotineira e não se sentirem motivadas para diversificar sua prática pedagógica, em busca de novos horizontes e ações, nem de se colocarem no lugar da criança que aprende. Não obstante, as professoras que vivenciaram práticas pedagógicas lúdicas durante a sua formação, como é o caso das professoras das instituições D e E, demonstram maior domínio na adoção dessas práticas relativamente às professores que tiveram uma formação limitada em relação a essas práticas.

Segundo as abordagens teóricas revisadas neste artigo, o brincar deve ser visto na escola como facilitador no processo de ensino-aprendizagem por proporcionar à criança alegria, bem-estar, lazer, além da construção, da reflexão, da autonomia e da criatividade e de novas construções. Porém, não é o que se observa no dia a dia das escolas. Por exemplo, na hora do recreio, predominantemente, as crianças ficavam “soltas”, sozinhas, sem qualquer estímulo e orientação. As brincadeiras só ocorriam de maneira livre, sem qualquer orientação. Em outros casos, as professoras trabalhavam com as histórias infantis e teatrinhos, o que não deixa de envolver a ludicidade, porém, quando se desenvolviam outras atividades com elas, o brincar deixava de ser considerado importante como uma das linguagens que possibilita às crianças pleno desenvolvimento físico, cognitivo e social aos pequenos.

A despeito de toda a vasta literatura e de suas abordagens teóricas, e não obstante a legislação pertinente sobre a importância do brincar como parte da prática pedagógica para a formação da criança, do jovem e do futuro profissional, há uma carência de preparo e estímulo por parte das instituições educativas infantis e de seus profissionais. Em outras palavras, a pesquisa encontrou um descompasso entre o discurso e a prática pedagógica, bem como a adoção limitada ou mesmo equivocada das atividades lúdicas, o que reflete uma carência de um embasamento teórico e prático apropriado e uma formação específica nessa área.

Certamente, há muitos fatores que influenciam esse resultado, que podem variar desde as condições macroeconômicas e estruturais que limitam investimentos mais expressivos na educação brasileira à natureza da política educacional em si (ver, por exemplo, FULLGRAF, 2013). Essas inconsistências e discrepâncias entre a teoria, a legislação e a realidade não seriam também parte de um problema fundamental, isto é, da maneira como são formados os professores para a educação infantil? Deixamos aqui algumas questões. Não seria o momento de se atribuir mais ênfase, no curso de Pedagogia, ao ensino de práticas

pedagógicas lúdicas? Ou seja, não deveríamos preparar os pedagogos com maior profundidade e amplitude sobre o *porquê* e o *como* adotar e implementar essas práticas em sala de aula? Não seria essa uma demanda premente dos cursos de Pedagogia no Brasil? Afinal, foram essas as medidas tomadas por países com melhor desempenho educacional.

O atendimento a esse tipo de demanda poderia contribuir para consolidar, redirecionar e ampliar a estrutura curricular do curso de Pedagogia, agregando-a aos novos valores e às novas concepções, linguagens e exigências da contemporaneidade. Responder a essa demanda contribuiria para legitimar e consolidar ainda mais o papel do curso de Pedagogia na sociedade, como componente fundamental da formação de cidadãos criativos e empreendedores.

Referências

- AIZECANG, N. *Jugar, aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Manatíal, 2005.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular para a Educação Infantil: introdução*. v. 1. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.
- _____. Ministério da Educação. *Referencial Curricular para a Educação Infantil: introdução*. v. 1. Brasília, DF: MEC/SEF, 2011.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.
- CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- FIGUEIREDO-NERY, M. A. N. *Práticas pedagógicas e sujeitos criativos: Potencialidades e Desafios*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2013.
- FULLGRAF, J. B. G. A situação da Educação Infantil no Brasil: desafios e perspectivas. *Dialogia*, São Paulo, n. 17, p. 39-61, jan./jun. 2013.
- GIL, A. C. *Método e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- GORAIGORDOBL, M. *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco Olea, 1990.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *O brinquedo na Educação: considerações históricas*. São Paulo: FDE, 1995.
- LUCKESI, C. C. *Brincar II: brincar e seriedade*. Salvador: UFBA, 2006.
- _____. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

MENDONÇA, J. G. R. M. Formação de professores: A dimensão lúdica em questão. *Cadernos de Pedagogia*, São Carlos, v. 2, n. 3, p. 353-363, jan./jul. 2008

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1971.

SANTOS, M. J. E. Ludicidade e educação emocional na escola: limites e possibilidades. Temática: Educação, arte e ludicidade. *Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 15, n. 25, p. 27-42, jan./jun. 2006.

SANTOS, S. M. P. (Org.). *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____; CRUZ, D. R. M. (Org.). *O lúdico na formação do educador*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOARES, I. M. F.; PORTO, B. Se der a gente brinca: crenças das professoras sobre a ludicidade e atividades lúdicas. *Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 15, n. 25, p. 55-77, jan./jun. 2006.

TALAMONI, A. C. B. Brincando e aprendendo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Dialogia*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 165-172, 2010.

VOLPATO, G. *Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar*. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. O brincar na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

WINNICOTT, D.W. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

recebido em 14 abr. 2014 / aprovado em 16 jul. 2014

Para referenciar este texto:

NERY, M. A. N. F.; AVELLAR, D. C. Práticas pedagógicas lúdicas na educação infantil: teoria versus realidade no dia a dia escolar – uma breve exploração empírica. *Dialogia*, São Paulo, n. 20, p. 123-138, jul./dez. 2014.

Universidade e escola: no espaço-tempo do estágio alternativas para a interação

University and school in space-time alternatives for interaction

Arlete Vieira da Silva

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador (BA). Professora Assistente do Curso de Letras, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus (BA).
arlete@uesc.br

Resumo

No tema deste artigo tenho dois propósitos que se relacionam, pois configuram uma relação de mão dupla que tem sido ainda muito só de ida. O primeiro é tematizar o movimento universidade-escola e escola-universidade como tempo de formação e de aprendizagem sobre a docência, e o segundo é a proposição de alternativas que consolidem essa interação. Discorro sobre o estágio na formação de professores e partilho de proposições que consolidem a interação escola e universidade durante o estágio. Essa discussão integra o projeto de doutorado desenvolvido no PPGEduC-Uneb (BA), no qual o estágio é objeto da pesquisa.

Palavras-chave: Escola de Educação Básica. Estágio Supervisionado. Formação de Professores.

Abstract

On the topic of this article have two purposes that relate because configure this relationship as a two-way street that has been still very one-way. The first is foregrounding the university-school movement and school-university as training time and learning about teaching and the second is to propose alternatives that strengthen this interaction. I wonder about the stage in teacher education and share of propositions that underpin school and university interaction during the internship. This discussion is part of the PhD project developed in PPGEduC-Uneb (BA) in which the stage is the research object.

Key words: Elementary School. Supervised Stage. Teacher Formation.

O estágio, a formação docente e a escola: apresentando o tema

Nesta primeira parte, apresento o papel do estágio como um componente curricular dos cursos de formação de professores e, nesse papel, o que tenho considerado significativo articular como conteúdo, objetivos e atividades na universidade e que, certamente, contribuirão para a reflexão acerca do exercício da docência. Parto desse pressuposto maior de que o estágio constitui, paralelamente aos outros componentes curriculares, o espaço-tempo da construção da docência. Dessa forma, apresento o estágio como um campo de conhecimento, como um lugar aprendente sobre a docência para a escola e para a universidade e ainda como um dispositivo de pesquisa sobre a escola e a profissão-professor.

Ao conceber o estágio no curso de formação de professores como campo de conhecimento situo o seu potencial formativo pelos conhecimentos que podem ser engendrados por esse componente curricular de cursos de formação de professores. Aproprio-me do termo repertórios de conhecimento¹ (GAUTHIER et al., 1998, p. 78) para descrever os suportes teórico-práticos que, elencados em seus programas de ensino, na forma de conteúdos e de atividades, orientam o desenvolvimento e aplicação do estágio na universidade e na escola de educação básica.

Pesquisadores (PICONEZ, 1998; KENSKI, 2000; PIMENTA; LIMA, 2004), ao mencionarem as suas concepções sobre o estágio e também possíveis críticas acerca deste componente curricular nos cursos de formação de professores, têm apontado sugestões e encaminhamentos no sentido de que o estágio cumpra um papel de iniciação e de formação para o futuro professor. Pimenta e Lima (2004, p. 63), ao conceberem o estágio como campo de conhecimento, e tendo como eixo norteador a pesquisa, apresentam como repertórios de conhecimentos os estudos e reflexões acerca da *profissão docente, da qualificação, da carreira profissional, das possibilidades de emprego aliados à ética profissional, à competência e ao compromisso*. Acrescentam os estudos e análises das práticas pedagógicas que ocorrem nas escolas, a partir dos aportes dos campos do currículo, da didática e da prática de ensino, como suportes teórico-práticos. Aspectos subjetivos também devem ser considerados, pois podem determinar o percurso de adesão dos sujeitos à profissão. Essas autoras, ao citarem Guimarães (2004) e Libâneo (1998), discorrem que, ao considerarmos os aspectos objetivos e subjetivos relativos ao processo de construção da identidade docente, estamos contemplando a construção dos conceitos

de profissão e profissionalidade, ou seja, o que uma profissão diz das características e modos de se exercer uma determinada atividade. Diz também das condições objetivas do exercício da profissão e dos requisitos necessários para nela ingressar (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 64). Nessas características e condições, a profissionalidade vai sendo gestada e forjada.

Um repertório de conhecimento inerente ao estágio alia-se à necessidade do *preparo para a profissão* que será desempenhada. Esse preparo reflete o domínio de recursos teóricos e metodológicos que, além dos conteúdos de ensino de determinada área, efetiva a construção e a socialização dos conhecimentos. A necessidade do “preparo para a profissão” mostra a importância da qualificação profissional diante das novas exigências sociais, no sentido da necessária valorização do professor como pesquisador reflexivo, em contraposição à formação do professor como técnico. Tal concepção de formação como um técnico refere-se a encaminhamentos do estágio como mera instrumentalização em técnicas e/ou imitação de modelos (SACRISTÁN, 1998). Na apresentação desse repertório de conhecimento é peculiar cair-se na controversa questão que se atribui ao estágio como sendo o tempo e o espaço para tratar da preparação para a docência. Moraes (2001, p. 15) sinaliza que

Atribuir esta função para uma disciplina apenas é uma forma de escamotear a problemática que envolve o curso, isto é, estas preocupações precisam se constituir em preocupações de todo o processo de preparação dos futuros professores. Almejar um professor pesquisador e reflexivo somente por meio de experiências acadêmicas no final de sua formação inicial pode, no limite, amenizar os problemas que envolvem o curso.

Essa questão é pertinente e já tem sido apontada em discussões e críticas acerca da necessidade de uma interação/integração entre todos os componentes curriculares do curso de formação de professores. Piconez (1998) denuncia que os componentes de formação pedagógica e o estágio têm sido concebidos como os únicos responsáveis por esse “preparo para a profissão”. É interessante que, ao caracterizarmos os repertórios de conhecimento como os conteúdos que serão construídos, elaborados e reelaborados pelos estagiários, por extensão, eles podem se constituir, também, como dispositivos de formação, seja pelo seu caráter de

instrumento metodológico seja por constituir recurso para a construção de conhecimentos. Um exemplo é o repertório de conhecimento apontado por Pimenta e Lima (2004): a formação continuada.

A *formação continuada* como dispositivo de formação e repertório de conhecimento vincula-se ao que as autoras chamam do papel do estágio enquanto interação com a escola de educação básica. Para elas, podem caracterizar-se também como procedimento teórico-metodológico pelas possibilidades do desafio de professores e de estagiários na (auto)formação, na reflexão coletiva, na busca de alternativas pedagógicas e de reelaboração constante dos saberes relativos à prática. Num movimento recíproco de estudos, troca de experiências tanto na escola quanto na universidade, a proposta do estágio, como uma *formação contínua*, é uma possibilidade de partilha e de socialização de conhecimentos.

Neste sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares, e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante transformar a escola em um espaço de trabalho e de formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua [...] (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 68)

A escola é um espaço de trabalho e de formação do estagiário, que, com os colegas professores colaboradores², desenvolve e aplica este duplo processo mencionado por Pimenta e Lima (2004) ao se (auto)formar na reelaboração de conhecimentos e situações da escola e no confronto das experiências e vivências do contexto escolar.

No livro *Estágio e Docência*, Pimenta e Lima (2004) discorrem sobre a formação continuada em outra vertente, enquanto repertório de conhecimentos e também dispositivo de formação no estágio. Essas autoras refletem sobre a necessidade de realização do estágio para quem já exerce o magistério. Não cogitam a não realização dele, pois se trata de um componente curricular obrigatório e significativo para a formação do professor, e perfaz uma carga horária regulamentada por lei e necessária para a conclusão do curso. Entretanto, com base nas

exigências obrigatórias de que o professor da escola de educação básica participe de eventos que envolvam programas de atualização e de inovações instrumentais, as autoras sugerem que o tempo-espaço de estágio dos processos de formação inicial seja convalidado como atividade de formação continuada. Elas situam esta atividade como um eixo político sustentado na proposta do estágio como formação contínua³, ou seja, a universidade que colabora no processo de formação inicial também colabora na necessária formação contínua do professor de educação básica.

A *pesquisa*, como um repertório de conhecimento no estágio, demarca o caráter investigativo como metodologia adotada em substituição ao tradicional modelo de estágio baseado na observação, participação e regência de classe. Acrescente-se que essa perspectiva consolida a busca e a sistematização do estágio como campo de conhecimento, pois a disciplina traz reais possibilidades de investigação e enfrentamentos em ações de ensino ao situar o estágio não mais como uma variável ou um objeto de pesquisa, mas como atividade a partir da qual, em seus embates, questões da escola, situações de sala de aula e da formação se apresentem em constantes diálogos. A perspectiva da pesquisa no estágio carrega uma abordagem significativa ao pressupor que o professor da escola pode ser concebido/considerado também como um professor pesquisador dentro de um projeto maior de pesquisa que acontece durante a realização do estágio. Essa possibilidade tem demarcado a inserção de muitos professores em cursos de pós-graduação, em nível de especialização e de mestrado, dadas as experiências com a pesquisa vivenciadas com a presença de um estagiário em sua sala de aula.

Paralelamente a esses repertórios de conhecimento, os programas de ensino do estágio precisam contemplar os denominados conteúdos da área de abrangência da formação (em Letras, em Matemática, em História etc.) pelas possibilidades de que o domínio de conteúdo sobre o que está previsto – isto é, o estágio – aconteça de forma qualitativa.

Novamente, Pimenta e Lima (2004) refletem que, para além de objetivos e de papéis do estágio em cursos de formação de professores, a *construção da identidade* docente é considerada como um repertório de conhecimento sob o pressuposto de que, na perspectiva investigativa como base teórico-metodológica do estágio, aspectos da formação, da profissão e da escola são contemplados. Assim, a identidade docente vai sendo gestada e veiculada pela investigação da escola, da sala de aula e do cotidiano do professor. A identidade docente constrói-se

no reconhecimento dos saberes necessários, das habilidades, das posturas e do compromisso social inerente à profissão.

Nessa abordagem e perspectiva apresentadas, que concebem o estágio como um espaço-tempo em que são articulados conteúdos e atividades que contribuirão para a reflexão acerca do exercício da docência, passo a discorrer sobre as possibilidades de que a reflexão acerca da profissão-professor, o preparo para a profissão, a qualificação, a formação contínua e a construção da identidade docente, entre outros conhecimentos, possa ser também articuladora da interação da universidade com a escola de educação básica tendo como base o estágio.

Interação entre e escola e universidade no espaço-tempo do estágio: propondo alternativas

A apresentação da interação da escola com a universidade e vice-versa tem, neste momento, um caráter mais propositivo de pensar como pode acontecer e ser articulada essa interação, e tem no estágio supervisionado o espaço-tempo dos cursos de formação de professores como suporte e instrumento.

A interação e a cooperação entre a universidade e a escola de educação básica, a partir da participação de todos os sujeitos envolvidos — estagiários, professor colaborador e professor formador⁴ —, revitaliza o espaço da escola e a organização da universidade no que se refere ao estágio também como um *lugar aprendente*⁵ (SCHALLER, 2008) da formação, haja vista as possibilidades de avaliação dos cursos e dos percursos de formação construídos durante o estágio, bem como o estabelecimento de dispositivos de formação para todos esses sujeitos envolvidos.

Pensar a concretização da interação da universidade com a escola é atribuir a esses dois espaços a contribuição de aprendizagem acerca da docência, ou seja, a partir de Schaller (2008), tanto a escola quanto a universidade são lugares em que os sujeitos envolvidos são “aprendentes” da docência.

Um lugar, através da atualização da rede de atores que o atravessam, é aprendente porque permite deixar marcas do conjunto das relações, das ligações, das associações entre os autores. Cada elo dessas redes pode se tornar um evento, uma bifurcação, traduzindo a inteligência coletiva dos atores e os processos de

historização aos quais se submetem as práticas, as experiências e as ações transformadoras desses atores (SCHALLER, 2008, p. 69).

Os atores, aqui denominados estagiários e professores – formador e colaborador –, articulados no desenvolvimento do estágio na escola e a partir da universidade que o “envia”, estabelecem um conjunto de ligações entre esses sujeitos que, no devir das aprendizagens da sala de aula pelo estagiário, da cooperação na formação pelo professor colaborador e na orientação e mediação do professor formador, historicizam o tempo-espço do estágio com as práticas e experiências desses atores na e para a formação docente.

Dessa forma, o curso de formação de professores, a escola de educação básica e também a universidade podem ser lugares aprendentes ao suporem esse espaço-tempo como colaborativo e transformador das relações, das aprendizagens e, logo, da formação. Nesse sentido, todo lugar é aprendente, pois os lugares se constituem e aprendem ao mesmo tempo em que ensinam e constituem os atores que vivem neles (SCHALLER, 2008, p. 69). Os lugares e as situações são dispositivos ao serem concebidos como a possível “adequação” e revisão dos conteúdos e/ou saberes docentes e de formação específica, articulados pela presença do professor colaborador que, no envolvimento com as aulas na universidade e no apoio e orientação ao estagiário na escola de educação básica pode direcionar os saberes necessários à prática educativa coerentes com os estágios de aprendizagem ou as dificuldades apresentadas pelos alunos do ensino fundamental – público-alvo da operacionalização do estágio.

Redimensionar o papel do estágio no estabelecimento de novas configurações acerca de seu desenvolvimento constitui um desafio para a articulação da interação entre a universidade e a escola de educação básica que pode ser superado na cooperação entre professores formadores e professores colaboradores em apoio ao processo de formação do futuro professor – o estagiário. Assim, apresento atividades e/ou alternativas que, ainda em nível de reflexão, podem redimensionar a interação da universidade com a escola tendo o espaço-tempo do estágio dos cursos de formação de professores como suporte dessa interação.

A instalação de *grupos de estudos* com a presença de estagiários, professores colaboradores e professores formadores pode ser uma ação bastante significativa ao contemplar temas para o estudo que façam parte do cotidiano da escola, como a avaliação escolar, a afetividade, a inclusão, enfim, diferentes temas que

demarquem a reflexão a partir do que é vivido na escola e/ou no momento atual da educação municipal, estadual e do país. O envolvimento de todos os sujeitos pode ser uma proposta articulada pela área de estágio com o consentimento das escolas que desejem participar como colaboradoras da formação dos estagiários. A organização da atividade grupo de estudos está inserida no plano de estudos do componente curricular do curso de formação, é realizada na universidade e conta com a participação dos professores colaboradores. Depois de sugeridos pelos estagiários, os temas são apresentados tanto pelos professores formadores, pelos colaboradores, como pelos estagiários.

Outro encaminhamento passa pela *organização e operacionalização de projetos* na escola e na universidade, ou seja, as propostas de formação continuada organizadas pelos estagiários podem ser articuladas na forma de práticas de intervenção ou de atividades pedagógicas tanto com estudantes quanto com professores. Por intermédio de minicursos e de projetos educativos com diferentes temas, a universidade leva para a escola e a escola leva para a universidade a discussão de objetos da área de estágio. Os estagiários do curso de Letras, por exemplo, promovem discussões na forma de projetos de intervenção, de ensino ou de pesquisa com temas acerca da leitura, da produção textual, da oralidade, etc. e os professores colaboradores levam atividades práticas para os encontros de estágio⁶ na universidade sobre esses mesmos temas. O desenvolvimento dos projetos de ensino acontece nas escolas e/ou em espaços não escolares na forma de projetos de extensão.

Vale ressaltar a contribuição recíproca que as práticas de intervenção e os projetos de ensino e de pesquisa trazem para o preparo teórico-metodológico dos estagiários, por isto é, as práticas de intervenção (em minicursos e projetos de ensino e pesquisa) são atividades que, por vezes, desencadeiam temáticas para a organização de outros projetos de pesquisa. Desse modo, ora o projeto de intervenção dá origem ao projeto de pesquisa, ora o projeto de pesquisa subsidia o projeto de intervenção.

Quando as propostas de elaboração e operacionalização de projetos são realizadas pelos professores colaboradores num movimento inverso para estabelecer-se a reciprocidade e a interação com a escola de educação básica (na forma de palestras, debates, bate-papos, aulas de campo), podemos caracterizá-la como um dispositivo de formação para os professores colaboradores. Para os estagiários, a atividade empreendida na escola por estes professores propiciam a construção

de subsídios para a prática, logo, são repertórios de conhecimento e dispositivos de formação e, para estes – os professores colaboradores –, oportunidades de estar novamente na universidade, reelaborando conhecimentos, saberes e trocas sobre suas atividades docentes. Aprendizagens e (re)aprendizagens, conforme Kenski (2000 apud CARRILHO, 2007, p. 19), significam:

[...] aprender ou (re) aprender a ser professor, uma construção ou (re)construção que se aprende, ao longo da vida, das experiências da vida, em interação, no dia a dia, com outras pessoas da profissão. Essas interações vão imprimindo marcas, figuras na memória as quais são (re)apropriadas em algum momento na atuação em sala de aula. (CARRILHO, 2007, p. 19)

A interação provocada na troca e ajuda mútua de sujeitos aprendentes pode acontecer na *apresentação e participação em eventos extensionistas*, na forma de relatos de experiências de docência e/ou de formação em que estagiários e professores colaboradores apresentam o projeto de intervenção ou de pesquisa aplicado durante o estágio. Acrescente-se a possibilidade de escrita de um artigo para os anais de eventos que, sob a orientação do professor formador, legitime a construção de conhecimento que aconteceu no percurso do estágio. Tanto a apresentação como a publicação de um artigo científico podem constituir uma atividade do estágio na forma de um *seminário de encerramento* e com a presença da comunidade, de egressos e também de estudantes dos cursos de formação de professores. A organização de uma atividade de divulgação de projetos e de publicação legitima o objetivo do estágio de promoção da interação com a comunidade e ainda reflete as instituições como produtoras e divulgadoras de saberes⁷. Dessa forma, a organização e a participação em eventos extensionistas acontecem durante o semestre em que o componente estágio é oferecido e culmina com uma atividade avaliativa para os estudantes estagiários. Considerando o potencial do papel da universidade, além do ensino e da extensão, como mencionado nas atividades antes citadas, tem-se *na formação do pesquisador*, por extensão, na pesquisa, um grande mote para a interação entre a universidade e a escola nesse espaço-tempo do estágio. Dado o crescimento da pós-graduação em cursos de especialização e de mestrado, o estágio e as temáticas nele desenvolvidas podem configurar o surgimento de um objeto de pesquisa que tenha, na pessoa

do professor colaborador, um candidato e no professor formador, um orientador. Pimenta e Lima (2004), quando veiculam o estágio como pesquisa, apontam esta possibilidade, ao conceber que no estágio são construídos objetos de pesquisa nascidos das inquietações do fazer pedagógico e da docência em todas as suas idiosincrasias.

Entre essas possibilidades e alternativas de um trabalho do estágio com a escola de educação básica, finalizo relatando uma experiência que tenho realizado em sobreposição a uma “queixa” da escola ao referir-se à ausência da universidade na escola. É notório que é o professor formador o articulador da presença da universidade na escola e, como tal, tenho assumido algumas atividades bem antes de começar o semestre.

O componente estágio supervisionado é uma disciplina com oferta semestral no curso de formação do qual refiro esta experiência. Dessa forma, no início de cada semestre letivo há toda uma organização estrutural para apresentar aos estudantes estagiários (e com eles construir) o plano de ensino semestral. Antes de “enviar” os estagiários para a escola, faço uma visita para estabelecer alguns “acordos” acerca do tempo dos estágios, de quantas salas de aula, quem são os professores e, entre eles, quem são os interessados em participar do projeto de estágio, ou seja, de participar das aulas com os estagiários, de participar dos encontros de estágio na universidade, de relatar experiências ou escrever algo sobre o estágio, enfim, participar do estágio sendo um professor colaborador. Menciono a possibilidade de orientação em um projeto de pesquisa para a pós-graduação, caso haja interesse e ainda a participação em seminários e pesquisas na universidade. Tenho recebido alguns aceites significativos e relato com alegria que há egressos dos cursos da universidade onde trabalho que tem mostrado muito interesse em participar do projeto de estágio.

Outros momentos para articular a burocracia de ofícios de apresentação, fichas de avaliação e outros documentos também têm sido feitos pessoalmente por mim, o que, frente às (ainda) poucas condições de trabalho dadas na universidade para o professor formador, temos reservado ao atendimento de apenas duas a quatro instituições de ensino, no caso do ensino fundamental II e médio⁸, para cada semestre. A próxima etapa para a aplicação do estágio é um encontro com o professor colaborador, a formadora e o estagiário (ou mais de um estagiário) para organizar um cronograma de atividades com tempo de observação, identificação do perfil do grupo de alunos da sala de estágio e sugestão de temas para o grupo

de estudo e também para eventuais projetos paralelos que acontecerão na escola e na universidade durante o semestre. A partir destes encaminhamentos os estagiários buscam a orientação para suas propostas de estágio com os dois professores, colaborador e formador, seguindo individualmente a construção e aplicação de seu projeto de estágio. Paralelamente, a área de estágio organiza cronograma de visitas e um seminário de encerramento para a apresentação do estágio – este momento, com a participação do professor colaborador.

Possivelmente, a interação entre a universidade e a escola precise, ainda, ser melhor articulada para que se consolide mesmo esta interação; mas alguns passos já estão sendo dados e legitimados na crescente procura de egressos para os cursos de formação continuada, revitalizando o papel da universidade em investir na sua região de abrangência para além da formação inicial.

Considerações finais

A legitimação da universidade como espaço de formação se concretiza, portanto, a partir desses encaminhamentos interativos, tanto para o aluno estagiário quanto para o professor colaborador, pois ambos podem se “formar” na prática.

Note-se que todas as propostas dadas como alternativas para que haja uma maior interação da universidade com a escola de educação básica passam pelo aceite das duas instituições envolvidas inicialmente e, também, por um projeto de estágio que, renovado a cada semestre, possa envolver estudantes egressos. Consolida-se, assim, o papel da universidade de formar professores para a educação básica e de proporcionar a formação continuada. Nesse caso, o estágio pode ser ao mesmo tempo componente curricular da formação inicial e, em suas atividades, subsidiar a formação continuada.

E, finalmente, perceber que o estágio, em interação com a escola de educação básica e na cooperação com todos os sujeitos envolvidos – estagiários, professores colaborador e formador – é também um espaço-tempo de avaliação dos cursos de formação e da universidade. Acrescente-se que a instituição também aprende quando o foco da mediação é a aprendizagem da docência e esta pode ser uma grande contribuição para a elaboração e realização dos estágios nas escolas de educação básica. Sobre essa aprendizagem e dispositivo de formação,

entendo estágio e instituições como “lugar aprendente” (SCHALLER, 2008), ao conceber o lugar que se articula nos espaços de estágio e nas instituições, pois esse “lugar aprendente” pode ser definido como possibilidades de transformação das configurações estruturais e teórico-práticas que caracterizam o estágio e, dessa forma, também do tempo e do lugar de aprendizagem da docência na/para a universidade.

Pode-se concluir que, nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, na escola e na universidade, o tempo e o lugar do estágio pode configurar-se em projetos de intervenção, em grupos de estudo, em publicações científicas, em apresentações de pôsteres e comunicações orais em eventos extensionistas, em participação em aulas na escola e na universidade e, ainda, em propostas de formação continuada com projetos construídos no estágio para a pós-graduação.

Certamente, o compromisso do professor formador abrange muito mais do que a visita de orientação ou de supervisão ao estagiário, mas determina a construção de um projeto de estágio que estabelece, nas atividades práticas, a interação entre os estagiários, o professor colaborador e o professor formador na articulação do percurso de formação de todos esses sujeitos.

O que se pode inferir é que o estágio pode ser considerado um campo de formação que, na interação com a escola na pessoa de todos os sujeitos envolvidos e em colaboração, forma para a docência, se (auto)forma nas possibilidades de se (auto)avaliar e avaliar os procedimentos de estágio. O professor colaborador tem a oportunidade de (auto)formar-se enquanto professor que reinventa seu fazer pedagógico ao dividir seu espaço-tempo com um estagiário e o professor formador avaliar seu fazer pedagógico e reinventar-se como formador de professores para a educação básica.

Notas

- 1 Tomo o termo repertórios de conhecimento (de ensino) utilizado por Gauthier et al. (1998), ao mencionar o *corpus* de saberes que se incorporam a profissão-professor e aqueles que são mobilizados no exercício da docência. Na obra *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*, Gauthier et al. (1998) apresenta a seguinte categorização de saberes: disciplinar, curricular, da ciência da educação, da tradição pedagógica, experiencial e da ação pedagógica.
- 2 Professor colaborador é uma denominação que utilizo para identificar o professor da escola de educação básica que recebe o estagiário e que, até então, era chamado de professor regente.

- 3 Eixo político que, aliado aos eixos conceitual e metodológico, caracteriza a proposta de Pimenta e Lima (2004, p. 130-140) sobre as possibilidades de formação contínua no estágio. Chamam a atenção para a busca dos professores das escolas de educação básica para completar sua formação inicial em programas de formação em universidades, a exemplo dos cursos da Plataforma Freire.
- 4 Professor formador é o professor universitário que ministra a disciplina de estágio e, portanto, o articulador do estágio na escola de educação básica e responsável pelas atividades na escola e na universidade durante a realização do estágio.
- 5 Tomo esta expressão – “lugares aprendentes” – de Jean Jacques Schaller (2008, p. 69), ao referir-se a espaços potenciais que podem propiciar articulações em redes de conhecimentos (saberes e experiências) que circulam e se ligam num dado território.
- 6 Os encontros de estágio são as aulas que os alunos frequentam sob a organização do professor formador e que fazem parte da matriz curricular do curso.
- 7 Saberes que podem ser específicos da área de conhecimento de cada curso ou ainda de formação pedagógica e/ou das experiências.
- 8 Os projetos de estágio são construídos e aplicados no ensino fundamental II e no ensino médio, *loci* do estágio dos cursos de licenciatura.

Referências

- CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro. *Tornar-se Professor Formador pela Experiência Formadora*: vivências e escrita de si. 2007. 281f. Tese (Doutorado) – PPGED, UFRN, Natal, 2007.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia*: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: Unijuí, 1998. (Fronteiras da Educação).
- GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores*: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.
- KENSKI, Vani Moreira. Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, Denice Bárbara et al. (Org.). *Docência, memória e gênero*: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 83-96.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora*: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.
- MORAES, Sílvia Pereira G. *Do debate no interior da área de prática de ensino às questões centrais do processo de formação de professores*. Trabalho apresentado na 24ª Reunião da ANPED, Caxambu, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 8 abr. 2012.
- PICONEZ, Stela. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: A aproximação da Realidade Escolar e a Prática da Reflexão. In: PICONEZ, Stela (Org.). *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 15-32.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHALLER, Jean-Jacques. Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes*. Natal: UFRN/Paulus, 2008. p. 67-84.

recebido em 23 maio 2014 / aprovado em 30 jul. 2014

Para referenciar este texto:

SILVA, A. V. Universidade e escola: no espaço-tempo do estágio alternativas para a interação. *Dialogia*, São Paulo, n. 20, p. 139-152, jul./dez. 2014.

Empatia em Vygotsky

Empathy in Vygotsky

Antonio Carlos Brolezzi

Doutor em Educação. Professor do Departamento de Matemática do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo, SP - Brasil
brolezzi@ime.usp.br

Resumo

O conceito *empatia* é relativamente recente e passou por um processo de ampliação, metamorfose e diversificação a partir do final do século 19. A palavra empatia está presente nas teorias da estética da arte de Vygotsky. O termo surgia como forma de explicar a relação entre a imitação interior e a capacidade de compreensão dos outros atribuindo a eles sentimentos, emoções e pensamentos. Elementos da teoria da empatia podem ser encontrados em conceitos mais explorados por Vygotsky como catarse e vivência. Suas ideias sobre empatia, ainda que pouco exploradas em suas obras, podem servir, assim, de ligação entre a estética da arte e diversos ramos da filosofia, como a fenomenologia, e da psicologia, em particular da psicologia social, da educação e da neurociência, resultando em importante contribuição para compreender os fenômenos educativos.

Palavras-chaves: Educação. Empatia. Estética. Psicologia da Arte. Vygotsky.

Abstract

The concept of empathy is relatively recent, and went through a process of expansion, diversification and metamorphosis from the late 19th century. The word empathy is present in Vygotsky's theories of art aesthetics. The term arose as a way to explain the relationship between the inner imitation and the ability to understand others assigning them feelings, emotions and thoughts. Elements of the theory of empathy can be found in concepts more explored by Vygotsky as catharsis and experience. His ideas about empathy, yet little explored in his works, can thus serve as a link between the aesthetics of art and the various branches of philosophy, such as phenomenology, and psychology, particularly social psychology, education and neuroscience, resulting in significant contribution to understanding the phenomena of education.

Key words: Aesthetics. Education. Empathy. Psychology of Art. Vygotsky.

Os estudos do cientista bielo-russo de origem judaica Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), principalmente nos campos da educação e da psicologia, têm notoriedade incontestável em todo o mundo. Sua obra tornou-se mais conhecida apenas após longo período de censura imposto pela antiga União Soviética durante os anos de 1936 a 1956. Seu importante livro *Pensamento e linguagem*, escrito em 1934, somente foi publicado nos Estados Unidos em 1962; suas obras completas somente foram editadas e publicadas na União Soviética em 1984. (OLIVEIRA, 1995)

Sua abordagem, atualmente conhecida por teoria histórico-cultural, decorre principalmente dos trabalhos mais maduros de sua produção como o livro *Pensamento e linguagem*. O interesse maior por Vygotsky sem dúvida está centrado em suas contribuições para os estudos de psicologia, da educação e da pedagogia (MARQUES, 2011). A defesa da constituição social do desenvolvimento humano tem trazido novas dimensões para o trabalho nas escolas, na vertente hoje conhecida como sócio-construtivismo.

Entretanto, a produção inicial de sua curta e fecunda carreira era focada nos interesses da estética da arte, da literatura e do teatro. Assim, enquanto os estudos acadêmicos sobre Vygotsky são, em sua maioria, voltados quase sempre para temas da psicologia e da educação, produções ligadas diretamente às suas ideias na área teatral, por exemplo, são em pequeno número (BARROS; CAMARGO; ROSA, 2011). O interesse por essas questões foi muito importante para o desenvolvimento de suas ideias originais na psicologia e na educação (MOUTINHO; CONTI, 2010). Essa fase produtiva inicial, dedicada principalmente à literatura e ao teatro, permanece muito pouco explorada (MARQUES, 2011), e estudos mais recentes têm dedicado atenção especial a esse período inicial (FERREIRA; DUARTE, 2011; BARROCO; SUPERTI, 2014). Nessa fase, encontram-se, na obra *Psicologia da Arte*, cuja escrita data ainda de 1925, referências à empatia que parecem bastante interessantes e que pretendemos abordar brevemente neste artigo.

Empatia e estética

Empatia é um conceito criado para explicar uma série de manifestações humanas que envolvem o conhecimento do outro, incluindo suas ideias e senti-

mentos. Essas manifestações acontecem no nosso dia a dia de várias formas e são descritas abundantemente na arte e na literatura, sendo possível contabilizar, como faz Batson (2009), oito fenômenos distintos que têm sido chamados de empatia.

O conceito de empatia teria surgido inicialmente da palavra da língua alemã *Einfühlung* (*sentir dentro, sentir em*). Atribui-se ao filósofo alemão Robert Vischer (1847-1933) a invenção do termo, usado por ele em 1873 para descrever a experiência estética (GALLESE, 2003). Para esse filósofo, a simples contemplação de uma pintura artística poderia provocar uma simpatia (sentir com) estética (FREEDBERG; GALLESE, 2007). O fenômeno chamou a atenção de diversos estudiosos no início do século 20, e Vygotsky o captou nesse sentido intimamente ligado à estética da arte:

A natureza da nossa alma é tal que ela se insere integralmente nos fenômenos da natureza exterior ou nas formas criadas pelo homem, atribuindo a esses fenômenos – que nada tem em comum com nenhum tipo de expressão – certos estados da alma, e mediante um ato não arbitrário e inconsciente transfere-se com seu estado d’alma para o objeto. Esse empréstimo, esse investimento, essa empatia da alma com formas inanimadas é precisamente o problema fundamental da estética. (FISCHER, 1905 apud VYGOSTKY, 1999, p. 261)

Essa projeção do observador para dentro do objeto contemplado, acompanhado de deleite ou fruição (ARAUJO, 2009), é a primeira manifestação da empatia reconhecida no mundo moderno. Por meio da *Einfühlung*, “[...] propriedades subjetivas como nobreza, elegância e poder podiam ser sentidas como se pertencessem às próprias obras de arte, tal como se estas fossem seres com vida” (SAMPAIO; CAMINO; ROAZZI, 2009, p. 213). O conceito representaria o mecanismo por meio do qual os seres humanos entendem ou captam a perspectiva de objetos inanimados e outras espécies de animais colocando-se em seu lugar. (GALLESE, 2003)

Inspirado nas ideias de Vischer, o filósofo alemão Theodor Lipps (1851-1914) estendeu o conceito de *Einfühlung* para o domínio da intersubjetividade, da relação entre pessoas, utilizando-o para descrever uma imitação interior do movimento percebido em outros (GALLESE, 2003). Na descrição de Lipps, esse

fenômeno ocorreria no movimento de um indivíduo que se projeta para o interior do outro. Ele oferece o exemplo clássico da sensação de quem assiste à performance de um acrobata: “Quando assisto a um acrobata andando sobre uma corda bamba, sinto-me nele.” (LIPPS, 1903 apud DE WAAL, 2010, p. 94)

Assim, no início do século 20, a ideia de *Einfühlung* já denotava um certo tipo de envolvimento físico com uma obra de arte ou com uma outra pessoa, apontando para a consideração de respostas emocionais do expectador (FREEDBERG; GALLESE, 2007). Freud já fazia uso do vocábulo desde pelo menos 1905 (COELHO JUNIOR, 2004), influenciado pelos trabalhos de Lipps, a quem ele admirava profundamente (DECETY; JACKSON, 2004), atribuindo à empatia papel fundamental na psicanálise. O próprio Lipps teria sugerido a versão grega *empathia* para o termo (DE WAAL, 2010), que depois deu origem à palavra empatia em diversas línguas. Na língua portuguesa, *empatia* vem do inglês *empathy*, termo criado em 1909 pelo psicólogo inglês Edward Bradford Titchener (1867-1927) para traduzir *Einfühlung*. Mais tarde o termo foi retraduzido para o alemão como *Empathie*.

Essa forma de ligar a empatia com a experiência estética parece ter sido relevante para Vygotsky, a ponto de se referir a ela em seus escritos, principalmente quanto à possibilidade do indivíduo de sair de si mesmo em direção ao social por meio da arte. Em sua obra *Psicologia da Arte* (1925), Vygotsky aborda rapidamente o conceito de empatia. Sua menção a essa concepção, embora breve, constitui importante elemento que nos leva a atribuir a esse pensador papel relevante na história da empatia, pois aponta explicitamente para seu desdobramento futuro. Em particular, a presença do conceito de empatia associado à estética da arte, da literatura e do teatro revela aspectos interessantes que, eventualmente, podem servir para se pensar nas funções da arte na educação e no desenvolvimento das pessoas. Na obra *Psicologia da Arte* já podem ser constatados sinais do nascimento do sistema psicológico que Vygotsky viria a desenvolver mais tarde. (TOASSA, 2009)

Professor de literatura, Vygotsky interessava-se intensamente pela arte, em especial pela literatura, pelo teatro e pela teoria estética. Seu olhar sobre os fenômenos ligados à psicologia da arte destaca elementos que consideramos importantes para a história da empatia. Trata-se de um olhar que demonstra uma característica importante das obras de Vygotsky, principalmente da fase inicial de seu impressionante processo criativo, que é a conjugação de várias ideias

novas com a intenção de rever outros autores e apresentá-los ao leitor na forma, muitas vezes, de divulgação científica. Conceitos ainda em fase de exploração por ele marcam esses “[...] trabalhos mais precoces e relativamente imaturos [...]” (YASNITSKY, 2011, p. 63). Alguns escritos de Vygotsky trazem certa imaturidade teórica e um ecletismo (TOASSA, 2013) que são características esperadas em um processo de criação original. Vemos ali um sincretismo com alguma unidade (TOASSA, 2013), muitas vezes manifestando sua visão verdadeiramente monista de ciência. (MOUTINHO; CONTI, 2010)

Por outro lado, os escritos de Vygotsky sobre arte, literatura e teatro traduzem esforços teóricos enormes de alguém que vivenciava o que estava descrevendo. Ou seja, seus escritos dessa fase parecem transparecer muito de sua vivência pessoal como homem do teatro e da literatura. Além dos estudos dos textos, Vygotsky atuou como diretor de teatro e mesmo como ator, interpretando, por exemplo, o próprio Hamlet (BARROS; CAMARGO; ROSA, 2011). Assim, pode-se afirmar que sua vivência prática fundamenta seus trabalhos teóricos e lhe dá o colorido vivo que é sua característica particular.

Na obra *A psicologia da arte* (1925), Vygotsky examina, entre outras, a então chamada *teoria da empatia*, associada ainda à formulação inicial de Lipps. Embora aplique a empatia em sua análise da estética da arte e em particular ao fenômeno da relação entre leitor/personagem/autor na literatura, ele parece apontar precocemente para os enormes desdobramentos futuros do conceito. O pensador bielorusso percebe a limitação da teoria, segundo a formulação incipiente de Lipps, e parece apontar para os aspectos que o próprio conceito de empatia irá desenvolver em sua ampliação futura. Vygotsky examina a reação estética, e assim a descreve, agrupando tudo o que já lera a respeito em duas teorias opostas. A primeira afirma que é a arte e seus objetos que provocam em nós uma reação estética:

[...] a reação estética lembra o ato de tocar piano: é como se cada componente da obra de arte tocasse a respectiva tecla sensorial em nosso organismo, recebendo como resposta um som ou tom sensorial, e toda reação estética fosse constituída de impressões emocionais que surgem como resposta aos toques nas teclas. [...] Como vimos, nenhum dos elementos da obra de arte é importante

em si. Não passa de uma tecla. O importante é a reação estética que suscita em nós. (VYGOTSKY, 1999, p. 262)

Afirma o autor que essa teoria é insuficiente para explicar o fenômeno da estética e apresenta a teoria oposta, em que se volta o olhar não para a obra de arte em si e seus elementos, mas para o apreciador. Essa segunda teoria apresentada por Vygotsky (1999, p.262) é a *teoria da empatia*:

Segundo essa teoria, a obra de arte não suscita sentimentos em nós como as teclas de piano suscitam os sons, cada elemento da arte não introduz em nós o tom emocional, mas a questão se dá exatamente ao contrário. De dentro de nós mesmos nos inserimos na obra, projetamos nela esses ou aqueles sentimentos que brotam do mais profundo do nosso ser e, evidentemente, não estão na superfície dos nossos próprios receptores mas relacionados à mais complexa atividade do nosso organismo.

Vygotsky mostra que tampouco essa teoria seria suficiente para explicar a relação interna entre o sentimento e os objetos percebidos. A teoria da empatia ainda estava em fase inicial, incluindo elementos metafísicos, pouco definidos em termos científicos. Entretanto, sobre a empatia, ele afirma:

Se deixarmos de lado as construções e princípios puramente metafísicos, que Lipps inseriu frequentemente em sua teoria, e ficarmos apenas com os fatos empíricos que ele descobriu, poderemos afirmar que essa teoria é, sem dúvida, muito fecunda e que alguns dos seus elementos integrarão a futura teoria psicológica objetiva da estética. (VYGOTSKY, 1999, p. 263).

O olhar e a avaliação de Vygotsky sobre a teoria “muito fecunda” da empatia e sua consideração de que, avançando nas explicitações iniciais de Lipps, alguns dos seus elementos integrariam a futura teoria psicológica da estética, permite considerar que esse termo, se fosse mais ampliado, seria eventualmente utilizado em outras áreas da produção vygotskyana então nascente. Em vários sentidos, ele irá desenvolver ideias que acabariam por integrar-se, para além da sua época, ao

próprio conceito de empatia. Em primeiro lugar, Vygotsky apresenta a empatia como forma de ampliação de experiências, um alargamento da realidade acessível para cada um por meio da arte, do teatro e da literatura. Coerentemente, ele procura dar um caráter cognitivo, cultural e social às emoções e manifestações artísticas, características que seriam, mais tarde, incorporadas à teoria da empatia.

Na construção literária, afirma Vygotsky, a capacidade de um autor de “entrar” numa personagem e descrevê-la por dentro pode ser medida pela possibilidade que o leitor tem de compreender completamente o estado de alma do personagem, identificando-se com ele e com suas ações. Ele apresenta o psiquiatra e psicólogo da personalidade Alexandre Lazursky (1874-1917), que encontra um exemplo clássico desse tipo de empatia na obra de Leon Tolstói (1828-1910), *Ana Karênina*. Afirma Vygotsky (LAZURSKI, 1925 apud VYGOTSKY, 1999, p. 314):

O mesmo observa Lazurski quando elucida a teoria da empatia, citando o romance de Tolstói. “Em Anna Karenina de Tolstói há uma passagem em que se narra como Ana lê algum romance e quer fazer o que fazem as personagens desse romance: lutar, vencer com eles, partir com o herói desse romance para sua fazenda, etc.”

A empatia seria, então, uma forma de se ampliar o universo pessoal, por meio da arte, fenômeno a partir do qual o homem pode completar sua vida incorporando experiências alheias. Citando o historiador de arte Konrad Lange (1855-1921), ele afirma:

Há muito tempo se externava a ideia segundo a qual a arte parece completar a vida e ampliar suas possibilidades. K. Lange diz: “O homem culto moderno tem uma triste semelhança com os animais domésticos; as imitações e a monotonia, em que transcorre a vida de um indivíduo por injunção da vida burguesa regulada e fundida a certas formas sociais, leva a que todas as pessoas, pobres e ricas, fortes e fracas, dotadas ou infelizes, vivam uma vida incompleta e imperfeita. Efetivamente, surpreende o quanto é limitado o número de concepções, sentimentos e atos que o homem moderno pode experimentar e realizar” (LANGE, 1901 apud VYGOTSKY, 1999, p. 315)

A realidade aumentada, digamos assim, que a literatura e a arte em geral permitem ao indivíduo, ultrapassa a simples experimentação. Ela altera, de certo modo, o próprio apreciador. A perspectiva cognitiva que, mais tarde, seria incorporada ao fenômeno da empatia, parece estar contida nas análises de Vygotzky sobre a força da arte, para além da simples empatia nos moldes de Lipps. A apreciação artística inclui ampliação de conhecimentos, isto é, envolve aspectos cognitivos e não apenas emocionais. (BICUDO; ROSA, 2013)

Vygotzky nunca mais voltou ao tema da estética da arte em sua trajetória (PRESTES; TUNES, 2012). Provavelmente, sua insatisfação com as teorias vigentes em sua época e que poderiam servir de base para uma teoria psicológica da estética – incluindo aí a própria teoria da empatia – o teria desmotivado a seguir nessa linha e o levado a novos pontos de partida (PRESTES; TUNES, 2012) que acabariam por se constituir em foco de seus trabalhos posteriores. A própria obra *Psicologia da arte* viria a ser publicada em russo somente em 1965. (PRESTES; TUNES, 2012)

Mas é possível encontrarmos elementos interessantes da teoria da empatia presentes também em outras ideias mais valorizadas e melhor exploradas pelo autor, ainda dessa mesma fase de produção, como catarse e vivência. Vygotzky explica que a empatia é uma ação pela qual, a partir de dentro de nós mesmos, nos inserimos em uma obra, projetando nela nossos próprios sentimentos mais profundos, a partir da complexidade do nosso organismo. É importante frisar que, ao criticar Tolstoi, por exemplo, Vygotzky defende claramente que quando interagimos com uma obra de arte estabelecemos uma relação social que vai além do simples contágio emocional (TOASSA, 2009). Portanto, aspectos da empatia que podem ser coadunados com as ideias de Vygotzky devem estar à altura dos conceitos mais sofisticados que ele utilizava para descrever a experiência estética como catarse e vivência.

Empatia e catarse

O envolvimento da reação estética com a arte não contém, para Vygotzky, apenas componentes intelectuais, mas também emotivos (BARROS; CAMARGO; ROSA, 2011). A relação entre esses componentes é dialética, e Vygotzky apresenta um novo olhar sobre a contradição da emoção dos espectadores do teatro com a

estrutura da peça, teoria ainda pouco conhecida pela recepção teatral. (BARROS; CAMARGO; ROSA, 2011)

O êxtase da reação estética, a possibilidade do arrebatamento emocional não é apenas, para Vygotsky, um fenômeno biológico. Na reação estética, a estrutura da obra de arte propicia emoções antagônicas superadas apenas em um ponto culminante da própria obra, que seria capaz de provocar a catarse: a transformação das emoções (BARROCO; SUPERTI, 2014). O cientista bielorrusso toma o termo catarse de Aristóteles, para quem ela serviria “[...] para denotar a essência da experiência estética como a limpeza da alma afeta e dar prazer ‘inofensivo’”. (YAROSHEVSKY, 1989 apud SMAGORINSKY, 2011, p. 332)

De origem médica, o termo “catarse” significa “purgação”. Aristóteles utilizou amplamente o significado médico deste termo nas obras sobre história natural atribuindo-lhe o sentido de purificação, sendo o primeiro a utilizá-lo também no sentido estético, designando a libertação e a serenidade que a poesia e, em particular, o drama e a música, provocam no homem. Todas as emoções podem sofrer catarse, sem anular-se, mas se tornando compatíveis com a razão. Goethe usa acepção semelhante, despidendo o termo do seu sentido médico. Vygotsky, contudo, faz coro a Aristóteles, ao reproduzir sua concepção quase médica de efeito artístico. (TOASSA, 2009, p. 95)

Freud e seus seguidores apropriaram-se também do termo catarse, utilizando-o para caracterizar a utilização da arte como meio de vivermos desejos proibidos. Mas, para Vygotsky, o que produz a catarse é o elemento social subconsciente do efeito da arte no indivíduo. A transformação na catarse conjugaria a elevação das emoções com outras funções mentais, ao nível consciente, social e universal, configurando-a como contradição afetiva (BARROCO; SUPERTI, 2014). Seria a própria obra de arte que deveria oferecer as condições para a catarse, para essa superação das emoções em conflito trabalhadas na obra. (BARROCO; SUPERTI, 2014)

A arte serviria como um meio pelo qual se pode antecipar um futuro social, canalizada por uma mediação cultural. Ou seja, Vygotsky se afasta um pouco da visão freudiana de catarse como uma resposta de cunho biológico e individualista,

visceral. Para ele, as respostas estéticas à arte, “[...] as emoções causadas pela arte, são emoções inteligentes” (VYGOTSKY, 1999, p. 272). A catarse envolveria “[...] uma contradição afetiva, causando sentimentos conflitivos, e leva ao curto circuito e destruição dessas emoções.” (SMAGORINSKY, 2011, p. 332)

Uma reação de catarse, argumenta Yaroshevsky (1989), é transformacional para os espectadores que a vivenciam conscientemente, como sugerido pela crença de Vygotsky que cada leitor de Hamlet torna-se seu novo autor. (SMAGORINSKY, 2011, p. 333)

A visão de Vygotsky sobre a catarse, envolvendo os aspectos cognitivos, sociais e culturais, traduz seu olhar sobre o envolvimento total do leitor que se torna um novo autor do romance que lê. Sua forma de entender a participação do sujeito nas experiências estéticas se alinha de forma bastante promissora ao desenvolvimento do conceito de empatia, o qual viria a tomar alguns desses aspectos em épocas posteriores a Vygotsky.

Podemos considerar ainda que a catarse, além de acumular energia e preparar o indivíduo para ações posteriores, contribui para que a vivência artística tenha função organizadora do comportamento, ou seja, possibilita um processo de generalização que amplia o domínio do sujeito sobre si e o mundo. (BARROCO; SUPERTI, 2014, p. 30)

A forma como Vygotsky aborda o tema da *catarse*, atribuindo a esse fenômeno um lado mais cultural e social, e menos visceral, como em Freud, vai ao encontro das próprias concepções de vygotskyanas sobre o caráter inteligente das emoções:

[...] é a catarse dos sentimentos depositados na obra pelo próprio apreciador, de sua empatia para com o sofrimento do herói. Neste processo, a tarefa do estilo e da forma consiste em superar o tema referencial real e transformá-lo em algo novo. (TOASSA, 2009, p. 96)

Sem essa empatia, não há catarse. A capacidade de se colocar no lugar de um personagem ou de uma obra de arte, sentindo-os por dentro, essa capacidade de sair de si em direção ao social é uma das formas fundamentais de relação com a arte. Ele visava compreender a função da arte na vida das pessoas e na sociedade, e resume isso em uma frase impactante: “A arte é o social em nós” (VYGOTSKY, 1999, p. 315), dado que:

[...] a arte tem a função de superação do sentimento individual, e seu aspecto criativo está no fato de ela possibilitar a transferência de uma vivência comum. O termo vivência (em russo *pereživanie*) tem enorme significado para Vygotsky. (PRESTES; TUNES, 2012, p. 331)

A empatia tem seu lugar nessa interação entre o que experimentamos e o que pensamos e sentimos. As emoções e sentimentos são, para Vygotsky, manifestações inteligentes. Uma das características a se apreciar, hoje em dia, na obra desse autor, é sua defesa, em sua época, da suposição de que as emoções são reações inteligentes.

Nesse sentido, é preciso explorar, ainda que brevemente, um conceito-chave na teoria de Vygotsky que é o de vivência.

Empatia e vivência

Uma ideia importante é que Vygotsky considera que a imaginação é construída por meio de elementos da realidade tomados da experiência do sujeito. Por outro lado, as experiências que as pessoas têm são determinadas, em sua forma, pela imaginação criadora das mesmas. A simples leitura de notícias no jornal fornece informações a respeito de acontecimentos em geral não testemunhados, assim como quando se toma conhecimento do que está se passando com outra pessoa por meio da leitura de uma carta. Nesses casos, a imaginação está servindo para dar substância à própria experiência. (PRESTES; TUNES, 2012)

No livro *A psicologia da arte* (1925) aparece pela primeira vez o termo *pereživânie*, e a palavra em português que traduz melhor esse termo é vivência (PRESTES; TUNES, 2012). O termo em russo é usado no cotidiano, mas Vygotsky o utiliza com sentidos singulares que são, inclusive, variados em sua obra. Ele

não define o termo, mas o utiliza, em geral, para representar a ideia de que uma situação objetiva pode ser interpretada, vivida, percebida ou experimentada diferentemente por diversos sujeitos. Em depoimento pessoal apresentado em Toassa (2009), uma aproximação entre os conceitos de vivência e empatia é expressa por um dos principais tradutores do pensador bielorrusso:

O professor Paulo Bezerra, tradutor de várias obras de Vygotsky, afirma que *pereživânie* é um estado psicológico especial, é a presença das sensações ou sentimentos vividos por alguém. Tanto pode ser o resultado de sensações e sentimentos experimentados, e aí eu traduzo tranquilamente como vivência (que, aliás, é como está em todos os quatro livros de Vygotsky que traduzi), como o ato de experimentar tais sentimentos e sensações, que traduzo como vivenciamento. Este último conceito se aplica também em estética (ver minha tradução de estética da criação verbal de M. Bakhtin), onde se aproxima e quase se confunde com empatia. (TOASSA, 2009, p. 57)

Portanto, é possível, ainda que de modo sutil, associar o termo vivência ao termo empatia, e o estudo dessa associação, na obra de Vygotsky, precisa ser mais aprofundado.

Conclusões

Na história do construto *empatia* é possível encontrar uma referência à obra de Vygotsky, um dos mais importantes pensadores da psicologia e da educação do século 20. No livro *A Psicologia da Arte* (1925), leitura necessária para compreender seu pensamento e também para quem se interessa pelos estudos teóricos sobre a arte (PRESTES; TUNES, 2012), Vygotsky aborda o termo empatia diretamente, mas de modo breve e, até certo ponto, negativo. Ele considera a chamada teoria da empatia insuficiente para explicar a reação estética, embora destaque que elementos dessa teoria deveriam, no futuro, ser incorporados à psicologia da arte.

Entretanto, nos conceitos bastante utilizados por Vygotsky de *catarse* e *vivência*, mais explorados e mais importantes para ele, podem ser percebidos

alguns desses elementos da empatia. Para haver catarse, é preciso entrar de algum modo na obra de arte ou na alma dos personagens. E para entender a sutileza do termo vivência, é preciso considerar que ela é dependente da forma como o indivíduo percebe e experimenta as diversas situações e perspectivas.

A forma como Vygotsky aborda o tema da arte e o relaciona com questões da formação das pessoas é bastante relevante nos dias de hoje. Ao trabalhar a empatia no contexto da estética da arte ele associa esse tema à sua contribuição fundamental para a construção da percepção da síntese entre o biológico e o cultural (BARROCO; SUPERTI, 2014), elevando as questões ligadas ao desenvolvimento humano a temáticas mais complexas.

Gigante do pensamento que liga os estudos das funções cerebrais aos estudos da história, da cultura e da sociedade humana, Vygotsky, ainda que abordando o tema da empatia de forma passageira, empresta a ele um pouco do caráter geral de sua obra, em particular sua defesa do aporte inteligente e construtivo das emoções.

Referências

- ARAÚJO, M. A. L. de. Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 199-122 ago. 2009.
- BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vygotsky e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 22-31 2014.
- BARROS, E. R. O. de; CAMARGO, R. C. de; ROSA, M. M. Vygotsky e o teatro: descobertas, relações e revelações. *Psicologia em Estudo*, v. 16, n. 2, p. 229-240, 2011.
- BATSON, C. D. These Things Called Empathy: Eight Related But Distinct Phenomena. In: DECETY, Jean; ICKES, William (Ed.). *The social neuroscience of empathy*. Cambridge: The MIT Press, 2009. p. 3-15.
- BICUDO, M. A. V.; ROSA, M. A. Presença da Tecnologia na Educação Matemática: efetuando uma tessitura com situações/cenas do filme Avatar e vivências em um curso a distância de formação de professores. *ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, Florianópolis, SC, v. 6, n. 1, p. 61-103, abr. 2013.
- COELHO JUNIOR, N. E. Ferenczi e a experiência da Einfühlung. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jan. 2004.
- DE WAAL, F. *A era da empatia: lições da natureza para uma sociedade mais gentil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- DECETY, J.; JACKSON, P. L. The functional architecture of human empathy. *Behavioral and cognitive neuroscience reviews* 3.2, Washington, v. 3, n. 2, p. 71-100, june 2004.

- FERREIRA, N. B. de P.; DUARTE, N. As artes na educação integral: Uma apreciação histórico-crítica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, SP, v. 6, n. 3, 2011.
- FREEDBERG, D.; GALLESE, V. Motion, emotion and empathy in esthetic experience. *Trends in Cognitive Sciences*. Cambridge, Massachusetts, v. 11, n. 5, p. 197-203, 2007.
- GALLESE, V. The roots of empathy: the shared manifold hypothesis and the neural basis. *Psychopathology*, Basel, Switzerland, v. 36, n. 4, p. 171-180, 2003.
- MARQUES, P. N. O Vygotsky incógnito: escritos de 1915 a 1923. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA, 12., 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Abralic, 2011. p. 112-118
- MOUTINHO, K.; CONTI, L. Considerações sobre a psicologia da arte e a perspectiva narrativista. *Psicol. estud.*, Maringá, PR, v. 15, n. 4, p. 685-694, 2010.
- OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1995.
- PRESTES, Z.; TUNES, E. A trajetória de obras de Vygotsky: um longo percurso até os originais. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 29, n. 3, p. 327-340, jul./set. 2012.
- SAMPAIO, L. R.; CAMINO, C. P. dos S.; ROAZZI, A. Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, DF, v. 29, n. 2, p. 212-127, 2009.
- SMAGORINSKY, P. Vygotsky's Stage Theory: The Psychology of Art and the Actor under the Direction of Perekhivanie. *Mind, Culture, and Activity*, California, v. 18, p. 319-341, 2011.
- TOASSA, G. Certa unidade no sincrético: considerações sobre educação, reeducação e formação de professores na "Psicologia Pedagógica" de LS Vygotsky. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 18, n. 3, p. 497-505, 2013.
- _____. *Emoções e vivências em Vygotsky: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. 2009. Tese (Doutorado) — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- YVYGOTSKY, L. S. *Psicologia da arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- YASNITSKY, A. O Vygotsky que nós (não) conhecemos: os principais trabalhos de Vygotsky e a cronologia de sua composição. Tradução de A. Delari Junior. *PsyAnima, Dubna Psychological Journal*, Dubna, Russia, n. 4, p. 62-70, 2011.

recebido em 10 maio 2014 / aprovado em 16 jul. 2014

Para referenciar este texto:

BROLEZZI, A. C. Empatia em Vigotski. *Dialogia*, São Paulo, n. 20, p. 153-166, jul./dez. 2014.

Trabalho docente: a transposição didática, como fazê-la?

Teaching work: a didactic transposition, how to do it?

Márcia Donizete Leite Oliveira

Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Professora da Diretoria de Gerenciais da Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil.

marcialeite@uninove.br

Resumo

Este artigo objetiva investigar como é realizado o processo de “transposição didática” de um conteúdo programático de língua portuguesa, mais especificamente, conceitos ligados à análise textual discursiva, por um professor de ensino superior. O propósito deste trabalho é levantar possíveis modificações e procedimentos na prática docente diária que podem mudar ou reformular o “*savoir enseigner*” (saber ensinado). Neste estudo, de abordagem qualitativa, utilizaremos os aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), Bronckart e Plazaolla Giger (1998), Machado (1999), Machado e Cristovão (2006) para as questões ligadas ao trabalho docente; Clot (2006, 2010) para as questões voltadas ao “trabalho real do professor” e Chevallard (1985, 1991, 1988) e Brousseau (1986) para as questões voltadas à transposição didática. Os resultados mostram que o processo de transposição didática realizado pelo professor pode ser dividido em três etapas, envolvendo um conjunto de transformações compatíveis e variadas como a contextualização e a intertextualidade. Essa transposição, se realizada de forma efetiva pelo professor, pode auxiliá-lo em sua prática docente e, se apropriada pelos alunos, pode levá-los ao desenvolvimento de suas competências leitora e escrita.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Trabalho Real. Trabalho Realizado. Transposição Didática.

Abstract

This article aims to investigate how is the process of “didactic transposition” of a curriculum of Portuguese language, more specifically, conducted by a teacher at a private university. Our purpose is to raise possible modifications and procedures in daily teaching practice that can change or redesign the “*savoir enseigner*” (to know taught) in the classroom. In this study of qualitative approach, we use the theoretical and methodological contributions Sociodiscursive Interacionism (ISD): Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), Bronckart e Plazaolla Giger (1998), Machado (1999), Machado e Cristovão (2006) for questions related to the teaching work; Clot (2006, 2010) for questions related to the “real work of teachers” and Chevallard (1985, 1991, 1988) e Brousseau (1986) for questions on the didactic transposition. The results show that the process of didactic transposition can be divided into three steps, involving a set of compatible and varied changes as the contextualization and intertextuality. This transposition if performed effectively can help the teacher in your teaching practice and if appropriate by students can cause them to develop their reading and writing skills.

Key words: Didactic Transposition. Real Work. Teaching Work. Work Performed.

Introdução

Este artigo tem como objetivo investigar como se dá o processo de transposição didática de um conteúdo curricular de língua portuguesa, mais especificamente, os conceitos ligados à análise discursiva textual¹, realizado pelo professor em um curso de ensino superior em uma determinada universidade particular. O intuito deste trabalho é descrever e analisar o que “realmente ocorre” durante esse processo, buscando levantar possíveis modificações ocorridas, bem como alguns procedimentos realizados na prática docente como: ações, recursos didáticos e objetos (materiais ou simbólicos) utilizados por esse professor e eventuais dificuldades e superações que possam ocorrer na realização do trabalho docente. Dessa forma, poderemos detectar como os procedimentos realizados pelo professor podem mudar ou reformular o “*savoir enseigner*” em sala de aula. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, tem como base aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), Bronckart e Plazaolla Giger (1998), Machado e Cristovão (2006), Machado e Bronckart (2009), Machado (1999) para as questões relacionadas ao trabalho docente, e Clot (2006, 2010), para as questões voltadas ao trabalho realizado e ao “real da atividade”. Tais correntes são provenientes de vertentes compatíveis entre si, pois compartilham do mesmo referencial teórico (vertente vygotskiana) e, para as questões sobre a transposição didática, os aportes teóricos de Chevallard (1985, 1991, 1988) e Brousseau (1986).

A geração de dados consiste em uma entrevista entre professor e pesquisador, gravada em áudio, em que o professor verbaliza seu trabalho previsto e realizado em sala de aula; gravação em áudio de uma das aulas do professor, em que ocorre a transposição didática de um conteúdo programático (conceitos ligados à análise textual discursiva); sessão reflexiva entre professor/pesquisador e orientador da pesquisa, em que ocorre uma ação dialógica² intitulada neste trabalho de “pensarmos juntos”. Esta sessão visa desenvolver reflexões sobre os problemas que podem ocorrer durante um processo de transposição didática, buscando encontrar eventuais formas, métodos, meios e procedimentos que possam auxiliar o professor em sua prática docente.

Quanto à seleção de dados apresentada neste artigo, foram selecionados os trechos da gravação (entrevista) que constituem evidências das etapas do processo de transposição realizado pelo professor, para detectarmos como

os procedimentos realizados por ele podem mudar ou reformular o “*savoir enseigné*” em sala de aula.

Assim, com esses procedimentos teórico-metodológicos é possível encontrar características do que chamamos “o real da atividade docente”³ do professor e de seu coletivo de trabalho, que vai muito além daquilo que podemos empiricamente observar como “trabalho realizado”, em relação ao modo como os professores realizam uma transposição didática. Lembrando que, se essa transposição for realizada de modo efetivo e se apropriada pelos alunos, pode levá-los ao desenvolvimento de suas competências leitora e escrita.

Dessa forma, este artigo busca contribuir para uma maior compreensão do trabalho docente, visando desenvolver reflexões sobre os problemas que possam ocorrer durante um processo de transposição didática, como, ainda, contribuir com o “*pensarmos juntos*”⁴, em uma “ação dialógica”, em que professor e seu coletivo possam encontrar eventuais formas, métodos, meios de se buscar soluções viáveis para eventualidades que surgem durante nossa prática docente, assim como meios possíveis de nos ajudar a exercer nossa profissão com mais eficácia e menos desgaste com relação ao nosso “trabalho real” em sala de aula, principalmente durante um processo de transposição.

1 A transposição didática e os problemas encontrados nesse processo

Nesta seção, serão apresentados os conceitos norteadores referentes à transposição didática pautados em estudos que julgamos serem compatíveis a nossa corrente teórica, com o objetivo de investigarmos como se dá o processo de transposição com base nos conceitos discutidos por Yves Chevallard (1985, 1991), que inicialmente estudou e teorizou esse processo, mas também pesquisado e teorizado por outros estudiosos como: Brousseau (1986); Shubauer-Leoni (1988); Philippe Perrenould (1999); Dolz, Pasquier e Bronckart (1993); Bronckart e Plazaolla Giger (1998); Machado e Cristovão (2006); Brito Menezes (2006); Almeida (2011).

Para uma melhor compreensão da problemática a respeito do processo de transposição didática, começaremos por seu surgimento. O termo transposição didática surgiu em 1975, criado pelo sociólogo Michel Verret, devido ao movimento de reconceptualização da didática, sendo depois rediscutido por Yves Chevallard

(1985, 1991) em sua obra *Transposition Didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*, que apresenta as transformações que um saber sofre quando passa do campo científico para o ambiente escolar. É importante ressaltar que o autor nos alerta para a importância de compreendermos esse processo ao lidarmos com o ensino das disciplinas científicas, como descreve em sua primeira definição sobre transposição didática:

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O “trabalho” que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (CHEVALLARD, 1991, p. 39)⁵.

Particularmente, nosso interesse é investigar o que o professor *faz* com esse “conteúdo de saber” ou “saber científico”; o que ele ensina a respeito desse saber; quais situações de aprendizagem que elabora e propicia a seus alunos ao transpor um conteúdo programático; qual a forma de interação com seus alunos no momento da transposição didática e como é feita essa “negociação de saber”.

Segundo os conceitos de Chevallard (1988, 1991), a transposição didática envolve mais especificamente a transposição interna e a transposição externa. A transposição interna ocorre em sala de aula, em um contexto de estreita relação entre *professor/aluno/saber*, em que esses elementos interagem a partir de mecanismos que lhe são próprios, denominados pelo autor como “funcionamento didático”, esquematizado no triângulo didático.

Podemos observar que, nessa relação, o professor não é um simples reprodutor de saberes científicos, pois, ao fazer parte do triângulo didático, ele está dentro desse processo e não fora, ou seja, no contexto externo. O professor é o elemento que realiza o processo de transposição didática. Podemos inferir que o professor tem um papel fundamental nesse processo, pois é ele que propicia, transpõe ou realiza a passagem do “conhecimento científico” para o conhecimento a ser ensinado em sala de aula.

Quanto à transposição externa, compreendida por Chevallard (1988, p. 5) como noosfera, é definida por ele da seguinte maneira:

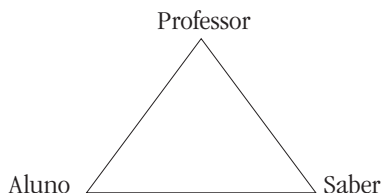


Figura 1: Triângulo didático⁶

O ponto de partida da nossa análise [...] pode referir-se ao esquema a seguir. O objeto do discurso submetido a exame é (aqui) o sistema de ensino. O próprio discurso se produz não do interior do sistema de ensino, mas de um ponto situado em sua periferia, em uma zona intermediária entre o sistema de ensino e a sociedade, que eu chamo de **noosfera**. “A esfera a qual se pensa” – entende-se: onde se pensa sobre o sistema de ensino. É uma área em que se encontra todos aqueles que “se interessam” pelo sistema de ensino, além do estrito cumprimento do propósito ato de ensino (professores militantes, membros do IREM, pesquisadores de todos os estilos) dentre os quais estão, naturalmente, os didatas (grifo da autora)⁷.

Em outras palavras, a noosfera pode ser definida como um espaço de debate de ideias, não no sentido físico, mas um espaço ocupado por conceptores de políticas governamentais educativas, conceptores de teorias, pesquisadores que têm o poder de definir e direcionar políticas educacionais, propostas curriculares e planos de ensino, como também propagar as expectativas da sociedade em relação à escola e à cultura. Assim, a noosfera é a “zona intermediária” entre o *sistema escolar* (escolhas que o professor realiza no processo de transposição interna) e o contexto social mais amplo (ambiente externo à escola).

Em relação a essa questão, Machado e Cristovão (2006), com base em Bronckart e Plazaolla Giger (1998), ressaltam que a transposição didática não pode ser compreendida como uma simples aplicação de um conjunto de conhecimentos científicos quaisquer ao ensino, mas como o conjunto das transformações que um determinado conhecimento sofre com o objetivo de ensiná-lo, o que implica, invariavelmente, deslocamentos, rupturas e transfor-

mações diversas. As autoras ressaltam ainda que a transposição didática ou pedagógica ocorre quando medidas são tomadas por instâncias de governo em busca de solução para uma crise do ensino, quando há uma insatisfação gerada por diferentes fatores como: constatação de fracasso escolar diante de certos objetivos precisos; necessidade de modificar os objetivos para poder adaptá-los a uma nova situação social; necessidade de renovar conteúdos ou métodos que estão defasados e vontade de integrar ao ensino as novas concepções das ciências de base.

Entretanto, sabemos que propostas curriculares e currículos visam à construção de saberes (sociais, escolares e científicos), mas nem todos os currículos e/ou veículos de informação visam ao ensino escolar; por isso, nem sempre a passagem de um conteúdo programático é feita de forma didatizada e contextualizada. Nessa discussão, podemos considerar que ao realizarmos um processo de transposição didática (interna) estamos realizando ou estabelecendo um **contrato didático**, que segundo (BROUSSEAU, 1986) são “[. . .] cláusulas, em partes explicitadas, na grande maioria das vezes, implícitas, que regulam a divisão de papéis do professor e do aluno em relação à gestão de um saber.” Contrato esse que, a nosso ver, o professor ensina ao aluno um saber ao realizar um processo de transposição didática que supostamente ele não conhece ou domina, mas aceita essa situação de aprendizagem.

Dessa forma, podemos notar que a ação languageira⁸ de ensinar um conteúdo programático parece estar indissociada desse processo de transposição ocorrida no ambiente escolar, pois um professor, ao transpor um conteúdo, realiza várias ações como: ler, expor, explicar, dar exemplos, renormalizar, contextualizar e intertextualizar conceitos teóricos. Podemos notar ainda que esse processo de transposição didática envolve ações e recursos de transposição variados como contextualização e intertextualidade dos conteúdos a serem ensinados; obrigatoriedade de atender às prescrições dos documentos oficiais (propostas curriculares, currículos, planos de ensino e outros); elaboração de um plano individual de aula considerando o agir coletivo dos professores. Além desses recursos, podemos acrescentar domínio vocabular e interação professor/aluno. É preciso considerar ainda que em todo processo de transposição didática há implicações diferenciadas para cada tipo de ensinamento ou aprendizagem. O professor, principal sujeito responsável por esse processo, divide a responsabilidade de ensinar com outrem ao propagar diversas informações referentes a

conteúdos programáticos a ensinar aos alunos que serão também propagados ao meio social.

Ao analisar esses fatores podemos concluir que, em um processo de transposição didática, o professor realiza várias ações como: monitorar, investigar, ensinar um conteúdo programático e repassar informações que precisam ser “didatizadas” a uma linguagem acessível a um público heterogêneo. Assim, é necessário perceber que, didatizada a linguagem, ela sofre transformações e o professor assume o papel de mediador nesse processo quando apresentar sinônimos e/ou versões a cada realidade surgida. Lembre-se que os alunos também têm um papel de suma importância nesse processo: como protagonistas de seu próprio agir, eles precisam interagir com o professor, expor suas dúvidas, pensamentos e opiniões para que haja uma ação dialógica entre esses protagonistas (professor/alunos). Porém, o professor, ao realizar as ações “linguageiras” que precisam ser didatizadas e contextualizadas, pode estar diante de problemas encontrados no processo de transposição didática que muitas vezes são ignorados por muitos.

1.1 Os problemas encontrados no processo de transposição

Segundo Machado e Cristovão (2006), um dos problemas existentes em um processo de transposição didática se encontra no ensino de línguas. Neste, os objetivos se relacionam tanto com as práticas sociais orais ou escritas quanto com um conhecimento propriamente dito (um saber fazer quanto a um saber). Dessa forma, a seleção dos conteúdos a serem ensinados se opera levando em consideração tanto o conhecimento científico quanto as práticas verbais sociais (de ler, de escrever, de opinar etc.), que devem ser reconhecidas como objeto de leitura, compreensão e explicação e operadas no campo científico, para que o seu ensino não fique submetido ao senso comum e à ideologia.

Nesse sentido, segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), o primeiro procedimento fundamental para iniciar uma transposição didática seria a realização de uma análise da atividade educacional em que a transposição está inserida. Para os autores, essa análise deve incidir sobre os três níveis constitutivos dessa atividade. O primeiro nível é o do *sistema educacional*, isto é, do conjunto de instruções oficiais e de textos que expressam as expectativas da sociedade em

relação às questões educacionais, ou, que buscam propor um plano geral de ações que idealmente levem os alunos a se tornarem cidadãos críticos e participativos na sociedade.

Já o segundo nível, o dos *sistemas de ensino*, ou seja, o das instituições escolares que pertencem a esta sociedade, que se diferenciam em função da idade do aluno, de seu nível cognitivo, de seu estatuto socioeconômico e que também produzem discursos sobre objetivos, programas, conteúdos e métodos de ensino que acabam dando forma às intervenções didáticas.

Quanto ao terceiro e último nível, o dos *sistemas didáticos*, são estruturas particulares constituídas por *professor/alunos/objetos de conhecimento* e pelas relações que há entre esses elementos. Para os autores, há uma interdependência muito forte entre esses elementos e qualquer intervenção sofrida por um deles pode causar consequências direta e/ou indireta nos sistemas didáticos.

Dessa forma, poderíamos observar os princípios mais específicos da transposição didática referentes ao ensino-aprendizagem em geral dos alunos, sabendo que vários problemas podem surgir dessa observação, a saber:

- A questão da legitimidade do conhecimento científico a ser transposto, visto que a credibilidade deste põe em questão sua ciência de base;
- A questão de certas disciplinas - ciências da natureza, ciências humanas e ciências sociais - apresentarem um corpo de conhecimentos já relativamente estáveis e organizados, mesmo que possam surgir conceitos ainda em discussão;
- A questão de a linguística dispor de teorizações particulares que são frequentemente questionadas e/ou contestadas, ou ainda, se encontrarem em estado de concorrência com outras teorias sobre o mesmo objeto, a exemplo dos diferentes tipos de análise de textos⁹ à disposição dessa ciência.

É importante ressaltar que este último exemplo pode ser tanto uma problemática quanto um fator decisivo, na medida em que a escolha da teorização de base traz consequências decisivas para as outras relações da transposição. Como podemos constatar, a escolha de um objeto a ser transposto não é simples, pois sua própria identificação como objeto de conhecimento científico legítimo não é transparente. Esse objeto não está pronto, uma vez que vai ser transposto para

o ensino; sua definição implica determinar escolhas epistemológicas marcadas pelas ideias dominantes em uma determinada época.

Nesse sentido, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e Machado (1999) apontam que, em relação à transposição para o ensino de línguas, ocorre outro problema: a falta de estudos sobre muitas práticas de linguagem ou estudos que ainda não foram difundidos ou finalizados. Assim como no ensino das ciências exatas, os programas de ensino de línguas se baseiam quase que exclusivamente nas teorias científicas sobre esse ensino e seus objetivos nas práticas sociais (orais ou escritas) e nos conhecimentos científicos.

Portanto, a escolha ou seleção dos conteúdos curriculares a serem ensinados se faz considerando, ao mesmo tempo, conhecimento científico e práticas sociais de linguagem, em que as práticas sociais de leitura e de escrita não podem ser vistas apenas como responsabilidade da linguística. É importante ressaltar que, ao surgir a transposição de um conhecimento científico que envolve essas práticas sociais, surge outro problema: o de o ensino ficar submetido ao senso comum e à ideologia, que ocorre porque essas práticas sociais, como qualquer fenômeno, devem ser objeto de leitura, compreensão e explicação com a construção de conhecimento sobre elas operada no campo científico, não como geralmente acontece.

2 A transposição didática, como fazê-la?

Como sabemos, a transposição didática exige do professor um conhecimento profundo do conteúdo que será transposto ou ensinado. Não dominar esse conteúdo implica um risco muito sério de a transposição não acontecer realmente, ou não se realizar, levando o aluno a uma visão sem aprofundamento e sem consistência e, ainda, o professor ao desgaste em sua atuação.

Como pressupomos, o aluno faz avaliações sobre a atuação do professor. Essa ação pode ser visível no momento que esse aluno interfere, aponta os meios ou ajustes para melhor compreender a transposição que o professor está realizando. Talvez muitos professores não percebam que essa interferência do aluno pode contribuir para o bom andamento e desempenho profissional do professor, porém, para que isso aconteça, é preciso dar “voz aos alunos”. Entretanto, ao dar essa voz a eles é necessário respeitar sua linguagem. Segundo Almeida

(2011, p. 46), ao transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar, é preciso que haja uma “*transmutação dos conhecimentos*” para uma linguagem mais próxima daquela usada pelos alunos. Para o autor, eles possuem um código de linguagem que precisa ser respeitado: antes de interferir nessa linguagem, é preciso lembrar-se das variações linguísticas e das variações nos níveis de linguagem, bem como no tempo em que o aluno demora para absorver o código mais formal. Ainda mais cuidado deve-se ter quando se trata de ensino básico, pois o distanciamento entre conhecimento científico e escolar é muito grande, e muitas vezes pode estar ligado à questão de adaptação da linguagem (id.ib., p. 47). Para ressaltar, o autor afirma que o aluno não precisa sofrer para aprender, que o conteúdo pode se tornar mais “palatável, para que ele possa digeri-lo.” Sugere que o professor torne esse conteúdo mais acessível ao aluno, sem sujeitá-lo a “sofrimento desnecessário só para mostrar sua autoridade”. Afirma ainda que é necessário construir uma relação de confiança mútua com o estudante.

Outra questão importante se dá em relação à escolha do conteúdo a ser ensinado. O primeiro passo seria a definição da parte primordial que deve ser absorvida. Para tanto, é preciso observar que, quando uma parte do conteúdo programático é priorizada ou definida, a transposição já está ocorrendo. Lógico que de maneira fragmentada e muitas vezes dissociada de seu contexto científico, o que pode gerar um problema para a transposição realizada, caso o professor ignore ou despreze partes importantes desse contexto, podendo gerar, ainda, lacunas na aprendizagem do contexto transposto. Para solucionar tal problema, Almeida (2011) propõe que se faça um “apanhado da totalidade do conteúdo científico” a fim de mostrar sua amplitude, o que a nosso ver seria uma revisão ou uma retomada dos conceitos estudados que farão parte da transposição de um novo conteúdo a ser ensinado. Predica o autor que esse “apanhado” precisa ser “retomado” e, principalmente, que o professor o domine e compreenda bem seu conteúdo, para que possa trabalhá-lo com propriedade e ter condições de ampliar os conhecimentos que os alunos já possuem, associados à absorção do novo conteúdo a ser ensinado. Lembrando que o professor deve levar em consideração a apropriação desse conteúdo pelo aluno.

Como podemos perceber, há sempre um recorte dos conteúdos programáticos ou curriculares na passagem do conhecimento científico ao conhecimento escolar, dada a necessidade de o professor ter que priorizar um determinado

conteúdo. É importante ressaltar que esse “recorte” muitas vezes se junta a outros conceitos, outros conteúdos, emergindo, assim, a importância da contextualização, que envolve outro processo de transposição variado, o qual se pode chamar de *intertextualidade*. Esse processo se dá porque, ao realizarmos o recorte de um conhecimento científico, ele se juntará a outros conteúdos e/ou conceitos; estes precisam ter relações lógicas e de sentido para que possam *dialogar mutuamente*. Porém, para que esse processo de intertextualidade se complete, o aluno deverá perceber essa relação e associá-la a seus conhecimentos para poder usar em prol de sua aprendizagem e desenvolvimento social.

Ressalte-se ainda que, ao fazermos esse recorte, estamos priorizando um objeto, um conteúdo. Como dito anteriormente, esse objeto irá conduzir à transposição didática, pois ele é parte integrante desse processo, é a base das relações lógicas e de sentido. Mesmo que esse objeto seja concreto (conteúdo gramatical: pronomes pessoais a serem ensinados), ele será associado a objetos abstratos e subjetivos, pois, ao ensinarmos esses objetos (conteúdos programáticos) aos alunos, estamos simultaneamente os associando a pessoas, por exemplo, ao nosso próprio eu e a outros seres animados ou inanimados, presentes ou não em nosso mundo real. Essa associação traz significação e entendimento ao aluno, que verá sentido em aprender algo que já usa ou que sempre fez parte de seu contexto, mas que nunca havia estudado dessa forma, ou seja, com caráter científico. Assim, esse aluno estará assimilando esse “objeto ou conteúdo” com base nas relações que fez ou fará com seu contexto social, principalmente com suas próprias experiências de vida, percebendo melhor o significado desses objetos ensinados e aprendidos.

Outro fator importante para que ocorra de fato um processo de transposição didática é o *atrelamento de forma efetiva do conteúdo programático a ser ensinado com o projeto pedagógico da instituição*. Sabemos que o projeto político-pedagógico ou currículo oficial das instituições educacionais é o que direciona, prescreve, norteia, comanda as intenções ou as práticas pedagógicas e, principalmente, as ações e o trabalho educacional. Dessa forma, o projeto pedagógico e/ou currículos oficiais só existem ou darão bons resultados se tiverem objetivos traçados a serem concretizados. Entretanto, esses projetos precisam ser compartilhados e postos em prática ao lado dos elementos envolvidos (direta e indiretamente) com a instituição escolar. Isso evitará que o projeto ou planejamento

pedagógico fique só no papel e possa ser vivenciado por todos, principalmente por professores e alunos.

Quanto aos professores que planejam seu trabalho de forma individual, essa ação poderá gerar não só prejuízo a eles, mas também uma falta de direcionamento de suas ações, visto que não seguem um plano de ensino coletivo atrelado às suas atividades. Cabe ressaltar que planejar o trabalho docente de forma coletiva propicia maior direcionamento das ações didáticas e, consequentemente, maior facilidade para realizar um processo de transposição didática, pois há compartilhamento de ações, resultados e experiências. Assim, para que se possa realizar um processo de transposição didática é necessário ter como base o projeto pedagógico ou o plano de ensino da instituição atrelado ao planejamento coletivo do professor. Recordamos que documentos institucionais são norteadores dos conteúdos programáticos a serem ensinados em sala de aula, e que, por serem recortes de conteúdos científicos, devem merecer a maior atenção dos “transpositores”, para que se mantenham os objetivos delineados a partir dos objetivos gerais e específicos desses projetos pedagógicos.

Dessa forma, podemos associar o planejamento escolar com a atuação do professor em sala de aula e os resultados que o docente busca atingir. Esses elementos devem estar associados ao objetivo específico de cada instituição educacional. Desse modo, o professor com objetivos (institucionais e profissionais) bem definidos e atrelados a suas ações e a seu trabalho poderá perceber com mais facilidade quais tipos de habilidade e competências precisará desenvolver em seus alunos para que a transposição didática realizada em sala de aula tenha melhores resultados. No entanto, vale lembrar que o trabalho do professor deve ser visto de forma coletiva, e não individual, sempre em conjunto com o coletivo de trabalho e com a instituição como um todo. Tal posicionamento pode contribuir não só com um melhor desempenho do quadro profissional da instituição, como também leva a perceber que o processo de transposição didática precisa estar associado aos projetos pedagógicos, planos de ensino e currículos.

Entretanto, não são apenas esses fatores que são importantes para que a transposição ocorra. É preciso ainda mais. O professor, a partir *do planejamento da instituição*, precisa traçar seu próprio **planejamento diário**, que levará em conta os objetivos e as determinações do planejamento escolar. Esse planejamento diário do docente precisa ser feito de forma clara e objetiva

e poderá conter: observações do professor e seus apontamentos, conteúdos programáticos de ensino, métodos e estratégias bem definidos para serem usados no momento da transposição didática. Dessa forma, o professor poderá ter condições de lidar com as particularidades, prioridades e especificidades de cada transposição a ser ensinada em sala de aula, acrescentando-se os recursos simbólicos e materiais na hora de ensinar. Poderá ainda conhecer e criar um ambiente educativo favorável e significativo à realização da transposição a partir dos obstáculos, desafios e ganhos.

3 Metodologia e resultado das análises

Conforme descrevemos na Introdução, a geração de dados consiste em uma entrevista com um professor em que ele foi interpelado sobre trabalho previsto e trabalho realizado em sala de aula. A entrevista foi gravada em áudio e posteriormente transcrita para análise. Além dessa entrevista, foi gravada, também em áudio, uma das aulas do professor com o objetivo de verificar como se dava a transposição didática de conceitos ligados à análise textual discursiva. Por fim, realizou-se uma sessão reflexiva entre professor/pesquisador e orientador da pesquisa, por nós intitulada “*pensarmos juntos*” *por ter o* propósito de propiciar uma ação dialógica; a sessão visava desenvolver reflexões sobre os problemas que ocorrem em sala de aula, principalmente durante um processo de transposição didática, buscando encontrar eventuais formas, métodos, meios e procedimentos que pudessem auxiliar o professor em sua prática docente.

Quanto à seleção de dados, *em razão* dos limites deste artigo, foram selecionados trechos de entrevista que constituem evidências das etapas do processo de transposição percorridas pelo professor, para detectarmos como os procedimentos desenvolvidos por ele podem mudar ou reformular o *savoir enseigné* em sala de aula. Assim, apresentamos, neste texto, parte das análises realizadas a partir do levantamento do plano global da entrevista e parte da aula transcrita, utilizando os três níveis de análise: discursivo, enunciativo e semântico, tal como propostos pelo ISD. Com esse levantamento, conseguimos detectar que o professor divide o processo de transposição didática em três etapas, como veremos a seguir.

3.1 Primeira etapa da transposição

Nessa etapa, o professor pretendia transpor conceitos ligados à análise textual discursiva. Porém, deparou com alguns problemas nesse processo, pois antes de ensinar esses conceitos percebeu que precisaria fazer um resgate do conhecimento prévio dos alunos, ou, em suas palavras, investigar “a história parcial de leitores dos alunos” para saber realmente o que eles conheciam sobre o conteúdo a ser ensinado.

Dessa forma, ao propor essa ação “linguageira” de levantar o conhecimento prévio dos alunos, o professor realizou o primeiro passo do processo da transposição, compreendido por ele como um meio, um processo que parte de um levantamento, de uma investigação da “história parcial de leitores dos alunos”, para descobrir quais conhecimentos eles têm sobre um “*savoir savant*”, para que possam aprender e compreender um “*savoir enseigner*” na interação professor/alunos:

<p>Entrevista: Turno (13) Professor</p>	<p><i>A primeira preocupação está relacionada à linguagem que vai ser utilizada em determinada aula. Por exemplo, se eu vou falar com o aluno de “tópico frasal”, eu preciso saber primeiro se ele sabe o que é uma “frase”, quais elementos que constituem uma frase, uma oração. Entendeu? Se ele tem os conhecimentos básicos. A primeira pergunta que faço para ele é: “Quais os conhecimentos que você tem que estruturam uma oração?”.</i></p>
---	--

3.2 Segunda etapa da transposição

É o segundo passo desse processo de transposição didática, que pode ser compreendido como uma estratégia, um procedimento metodológico que o professor escolhe e realiza para fazer com que seus alunos compreendam melhor o conteúdo programático a ser ensinado. Nessa segunda etapa, o professor faz escolhas, como previsto em todo processo de transposição didática, para estabelecer a passagem de um “conteúdo científico” a um “conhecimento em sala de aula” (CHEVALLARD, 1991, p. 39). Nesse processo, o professor, antes de começar a transposição didática do conteúdo a ser ensinado, elabora um planejamento de aula, intitulado neste trabalho como “plano individual de aula”; a seguir, traça

e determina um objetivo a ser atingido por ele e pelos alunos nesse processo, em que direciona o agir desses alunos por meio de uma “atividade direcionada”, com etapas a serem seguidas.

Para exemplificarmos essa etapa, apresentamos a seguir um recorte da entrevista em que o professor descreve como realiza um trabalho em conjunto com seus alunos. Nesse recorte, o professor descreve a realização desse trabalho, o qual parte da apresentação de modelos do gênero textual “notícia”, veiculados em jornais de circulação da época, para que os alunos possam conhecer a temática discutida nesse contexto. Em seguida, o professor determina um objetivo para a leitura e propõe aos estudantes uma leitura direcionada como forma de atender ao objetivo traçado.

Entrevista: Turno (25) Professor	Meu objetivo era que... Primeiro... eles entendessem alguns conceitos econômicos. Alguns conceitos econômicos porque eles são alunos de um curso de administração... Mas como eu expliquei para eles, tudo partia do <i>texto</i> . Para construir essas aprendizagens, para adquirir esses conhecimentos, era necessário acesso a textos públicos [...].
Turno (28) Pesquisadora	E você acha que esse conceito teórico fica claro para o aluno, mesmo a gente tendo certo domínio de nossa área?
Turno (29) Professor	Não fica claro. Em princípio... Não fica claro. Ele vai compreendendo o que é contexto à medida que vai exercendo a atividade de leitura. LEITURA DIRECIONADA. Sendo uma <i>atividade de leitura totalmente direcionada, com objetivos a serem perseguidos</i> . Certo?

Entretanto, para que o professor possa direcionar o agir dos alunos e acompanhar o trabalho que está sendo realizado por eles (atividade direcionada), precisa realizar algumas intervenções como: dar explicações sobre o conteúdo a ser ensinado e sobre o que deveria ser aprendido pelos alunos; resgatar conceitos não aprendidos; e direciona-los de modo que possam compreender melhor o conteúdo a ser ensinado. Enfim, prescrever o agir dos alunos para que possam usar “artefatos”¹⁰ que futuramente possam se tornar “instrumentos”¹¹ nas mãos desses alunos, se forem apropriados por eles.

Todas essas ações de direcionar, acompanhar, guiar, prescrever estão presentes na atividade docente, as quais podem ser percebidas na realização de uma análise do percurso que vai do “trabalho prescrito ao trabalho

realizado”, intervenções contidas no que Clot (2006, 2010) chama de “real da atividade”, ou seja, o que realizamos ou deixamos de realizar por causa dos impedimentos e conflitos presentes em qualquer atividade de trabalho, mas que gostaríamos de ter feito e, muitas vezes, somos amputados em nosso poder de agir. Ações essas que são muito significativas em nosso trabalho, que não são vistas no resultado do “trabalho realizado”, porém estão contidas ou imbuídas no “trabalho real ou no real da atividade”, determinando o resultado do trabalho realizado, segundo Clot. (2006)

3.3 Terceira etapa da transposição

Nessa etapa, o professor tem como objetivo verificar se realmente os alunos conseguiram compreender o conteúdo programático ensinado. Ela tem como objetivo verificar a compreensão leitora dos alunos e qual instrumento deve ser usado para facilitar ou propiciar essa compreensão. Segundo o professor:

Entrevista: Turno (41) Professor	[...] o <i>terceiro passo</i> foi verificar a compreensão deles diante dessa leitura e que instrumento eles devem utilizar para facilitar a: compreensão nesse processo leitor [...].
--	---

A seguir, nesse mesmo conteúdo temático, em um discurso interativo, a pesquisadora pergunta ao professor qual foi o resultado dessa terceira etapa realizada por ele em sala de aula. Ele responde que esse resultado foi extremamente positivo, pois durante esse processo, na “interação com os alunos”, ele também conseguiu aprender novos conceitos que não são de sua área de atuação:

Entrevista: Turno (43) Professor	[...] nas duas turmas... eu tinha duas turmas apenas. O resultado foi extremamente... para mim, foi proveitoso, porque, inclusive eu aprendi conceitos econômicos com eles [...].
--	---

Podemos notar ainda que, ao realizar essa transposição, o professor divide com seus alunos a responsabilidade de dar conta da tarefa, ou seja, de pesquisarem conceitos que não são de sua área de atuação, colocando-os, assim, como atores/

protagonistas que realizaram a ação de pesquisar um conteúdo desconhecido para eles (professor/alunos):

Entrevista: Turno (45) Professor	[. . .] Pois eles pesquisaram os conceitos econômicos, porque eu não sou economista, eu não sei conceitos econômicos. Era um trabalho onde nós descobriríamos juntos esses conceitos econômicos. . . , você está entendendo? [. . .].
--	---

Ao ser questionado pela pesquisadora sobre sua “real preocupação” durante a execução desse processo, o professor responde que sua preocupação e seu objetivo não estavam em transpor os conceitos econômicos que os alunos pesquisaram, e, sim, em transpor os conceitos voltados a sua área de atuação, mas com foco no curso a que pertenciam os estudantes, como uma forma de *intertextualidade*:

Entrevista: Turno (46) Pesquisadora	[. . .] Nessa transposição. . . <i>sua preocupação não era transpor conceitos econômicos?!</i>
(47) Professor	Não!
(48) Pesquisadora	Seria. . . ?
(49) Professor	Não. <i>Era transpor conceitos ligados à análise textual discursiva.</i>
(50) Pesquisadora	Da qual você tem DOMÍNIO!
(51) Professor	Da qual eu tenho domínio! <i>Esse é o meu objetivo, fazer a transposição do processo de análise textual discursiva. Entendeu? Como eles são de uma área específica, nós buscamos para ter sentido a análise textual discursiva, esses conceitos que eu disse para você!</i>

A seguir, a pesquisadora parte para uma particularidade do processo de transposição didática: saber se o professor realiza esse processo de uma mesma forma, independentemente dos conteúdos a serem ensinados:

Turno (52) Pesquisadora	Interessante! E aí, a partir dessa “sua transposição”, como foram, assim, seus trabalhos? É o mesmo processo que você utiliza para qualquer outro conteúdo?
Turno (53) Professor	Não, não! Para um conteúdo específico! Para estudar especificamente “texto e contexto”.

O professor, como resposta, afirma que o processo varia conforme o conteúdo a ser ensinado, mas esclarece que se deve seguir as prescrições contidas no documento oficial da instituição onde leciona: o planograma¹². Ressalta ainda que alguns conteúdos a serem ensinados estão ultrapassados, mas que devem ser cumpridos. A seguir, faz uma minuciosa descrição de como transpõe certo conteúdo programático previsto no planograma:

Turno (55)
Professor

[. . .] eu *costumo trabalhar outros gêneros* em que predominantemente existam na tipologia textual, por exemplo, quando eu vou trabalhar com a parte da descrição. *O que é predominante na descrição, quais as coisas que são predominantes*, quais os gêneros textuais que são predominantemente descritivos: “*anúncio de emprego, currículo vitae*”. *Eles NÃO são tipos de textos, eles são GÊNEROS de textos. Só que é. . . , o que é. . . só que a sequência textual predominante nesses gêneros textuais são exatamente as descritivas*. Então, por exemplo, a gente *PARTE* para que eles entendam o processo descritivo. . . *parte-se primeiro da concepção do gênero* que é predominante ali dentro. “*O que é um currículo? Qual a função do currículo? Pra que serve? Como ele deve ser elaborado?*”. E aí *eles vão entendendo* que o processo descritivo ocorre predominante dentro desses gêneros exatamente, *para que eles possam utilizá-los de modo eficiente*. Porque, como Bazerman diz: “*os gêneros refletem as nossas práticas sociais diárias*”. Entendeu? As nossas práticas sociais são organizadas por intermédio de âmbitos textuais. Então, *eu parto desse princípio para trabalhar* os outros conteúdos que estão relacionados ao planograma do curso [. . .].

Na análise desse segmento, encontramos duas especificidades da terceira etapa do processo de transposição didática: a contextualização e a intertextualidade, além de se destacar a importância de se ter um plano individual de aula pautado no planograma da instituição. Ressaltando que o objetivo específico dessa terceira etapa, segundo texto do professor, é verificar a compreensão leitora dos alunos e qual instrumento deve ser usado para facilitar essa compreensão.

Como pudemos ver, essas especificidades fazem parte dessa terceira etapa, apresentadas no turno 55, no momento em que o professor realiza uma transposição didática de um conteúdo específico a ser ensinado aos alunos: a tipologia descritiva. Em seu texto, o professor descreve esse processo em que teria que trabalhar com os alunos a tipologia textual descritiva; para isso, parte da distinção entre tipos de textos e gêneros textuais, em que relaciona os gêneros textuais que se utilizam da descrição: anúncio de emprego, curriculum vitae.

Podemos notar que há uma preocupação maior em contextualizar o conteúdo a ser ensinado, verbalizada pelo professor como concepção do gênero. Ele explicita que é algo predominante dentro do gênero em questão, o que para nós pode ser compreendido como uma especificidade a ser trabalhada no processo de transposição didática, ou seja, ao trabalhar/ensinar um conteúdo programático o professor precisa mostrar ao aluno “o que é este conteúdo, qual a sua função, qual a sua utilização e como ele deve ser elaborado” [Turno 55]. Além disso, percebe-se a preocupação em utilizar gêneros que transitam no contexto social a que os alunos pertencem, propiciando, assim, uma intertextualidade. Dessa forma, segundo o professor, os alunos irão compreender qual a real função desse conteúdo e poderão utilizá-lo com mais eficiência.

Ao analisarmos essa terceira etapa, podemos concluir que ela vai além da verificação do que foi ensinado ao aluno e de qual instrumento a ser utilizado para facilitar a compreensão leitora deles. Essa etapa nos mostra que, ao desenvolvermos as ações descritas e realizadas pelo professor como “apresentar a função, a utilização, a elaboração e a importância de um conteúdo programático a ser ensinado”, estamos, na verdade, realizando ao mesmo tempo um processo de contextualização e um processo de intertextualidade - a contextualização envolve o conteúdo a ser ensinado e o contexto social do qual os alunos fazem parte; já a intertextualidade abrange um diálogo com outros conteúdos e gêneros que se associam ao conteúdo a ser ensinado.

É importante ressaltar que a contextualização, segundo o professor, é necessária durante um processo de transposição didática porque ao realizá-la deparamos com vários contextos disciplinares que dialogam entre si e que são de suma importância para que o aluno compreenda de fato o conteúdo a ser ensinado, o qual tem uma base teórica ou científica e ligação com outros conteúdos, como podemos visualizar no texto do professor:

Turno (124) Pesquisadora	[...] Podemos chamar isso de uma CONTEXTUALIZAÇÃO?
Turno (125) Professor	Sim! É uma contextualização, que eu preciso fazer trocas de contextualização para eles compreenderem a importância disso! Eu posso dizer para eles que eles não podem falar ou escrever assim se não houver o processo de contexto. Eles têm que entender o porquê, o como, o quanto, o quando, o antes e o porquê. . . têm que entender todo esse processo. Esse processo é um processo de contextualização! Que eu procuro fazer com eles, entendeu?

Segundo o professor, durante o processo de contextualização, o aluno precisa compreender de fato: “o porquê, o como, o quanto, o quando e o antes” desse processo de contextualização que relaciona esses conteúdos. Para esse professor, a contextualização surge da necessidade dos alunos no momento de aprendizagem, durante o processo de transposição de um conteúdo. E é essa necessidade que o faz rever sua “prática docente diária”, como podemos constatar nos trechos abaixo:

Turno (126) Pesquisadora	[...] E isso você já tem, já no seu planejamento individual ou essa contextualização surge da necessidade?
Turno (127) Professor	Surge da necessidade. A necessidade faz com que eu venha replanejando constantemente a minha prática!
Turno (129) Pesquisadora	E essa contextualização, você percebe que é muito importante e necessária? Ela sempre fez parte da sua prática em sala de sala?

<p>Turno (130) Professor</p>	<p>Sempre fez parte, porque no ensino médio. . . nós tínhamos <i>a liberdade de produzir projetos de intervenção pedagógica interdisciplinar</i>. Então, isso vem exatamente desse contato que eu tive com o ensino médio, dessa experiência, na medida em que se construía <i>um projeto a partir de um determinado eixo temático</i>. Normalmente são institucionais os eixos temáticos. . . A partir de um eixo temático, mesmo institucional, eu sempre procurei desenvolver um trabalho, o meu trabalho docente. O trabalho docente que eu realizo, acho que fica melhor assim! Porque a prática vai se construindo mais na interação com eles do que propriamente comigo mesmo! [. . .] Eu fui <i>aprendendo a olhar as necessidades por intermédio de projetos, era a forma que eles chamavam o “planejamento”</i>. Porque existia planejamento e existiam os projetos, que é outra forma de planejamento, mais direcionado, direcionado para temas mais específicos que eles chamam lá nos parâmetros de temas transversais, certo! [. . .] E assim, foi dentro desse processo que eu fui construindo [. . .].</p>
<p>Turno (131) Pesquisadora</p>	<p>Esse processo de contextualização!</p>
<p>Turno (132) Professor</p>	<p>Esse processo de contextualização.</p>

Enfim, esses processos de contextualização e intertextualidade presentes na terceira etapa da transposição didática, se compreendidos e apropriados pelos alunos, poderão levá-los ao desenvolvimento da competência leitora e à compreensão do conteúdo ensinado.

Considerações finais

O resultado das análises dos textos transcritos do professor (entrevista e aula) nos permitiu detectar como o processo de transposição didática sofre um conjunto de transformações compatíveis e variadas ao se determinar o que será ensinado (*savoir a enseigner*). Nesses textos, o professor expõe, renormaliza e explica o conteúdo a ser ensinado e aprendido pelo aluno. Detectamos também que esse processo de transposição didática envolve outros recursos de transposição variados como a contextualização e a intertextualidade.

Podemos concluir que, durante o processo de transposição didática, mais especificamente em sua primeira etapa, o professor renormaliza seu agir,

buscando um meio ou uma forma de investigação para levantar os conhecimentos trazidos pelos alunos. Ao realizar essa investigação, denominada por ele como história de leitores dos alunos, o professor busca levantar quais os conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre o conteúdo a ser ensinado. Embora não apareça verbalizada, nos textos do professor, como a “voz dos alunos”, podemos perceber que ele tenta propiciar uma interação entres eles para melhorar a competência leitora.

É importante ressaltar que esse processo de transposição se completa com o desenvolvimento da segunda e terceira etapas, nas quais desenvolver “estratégias, procedimentos metodológicos, fazer escolhas, utilizar-se de planejamento escolar e plano individual de aula, como, também, verificar a compreensão leitora dos alunos e escolher o instrumento certo”, podem propiciar uma transposição didática eficaz, capaz de levar os estudantes ao ensino e aprendizagem de conhecimentos científicos de forma didatizada, conhecida como “saber ensinado”, que propicie a eles ensinamento, desenvolvimento de competências leitora e escrita e compreensão de seu contexto social.

Entretanto, é preciso desenvolver reflexões sobre os problemas encontrados no processo de transposição, para que esta se concretize de fato. Para isso, é necessário “pensarmos juntos” em uma ação dialógica em que professor e seu coletivo de trabalho possam encontrar eventuais formas, métodos e meios de alcançar soluções viáveis para possíveis situações que possam surgir durante a prática docente de transposição.

Trata-se de possíveis meios de nos ajudar a exercer nossa profissão com mais eficácia e menos desgastes em relação ao nosso trabalho real em sala de aula.

Notas

- 1 Conforme texto verbalizado pelo professor nos turnos de fala 49 e 51, apresentados na terceira etapa do processo de transposição realizada pelo professor, na seção referente à análise e aos resultados da transposição.
- 2 O termo “ação dialógica” está sendo usado com base no conceito teórico de Pontecorvo; Ajello; Zucchermaglio (2005, p. 71) intitulado *Pensar em conjunto no discurso coletivo: a co-construção do conhecimento*, numa construção social pautada nas perspectivas vygotskiana e bakhtiniana.
- 3 O termo “real da atividade docente” está relacionado ao conceito teórico “real da atividade” defendido por Yves Clot. (2006, 2010)

- 4 “Pensarmos juntos”: uma proposta da autora para contribuir com uma ação dialógica, em uma sessão reflexiva entre professor e seu coletivo de trabalho, para melhorar a interação em sala de aula.
- 5 Tradução: PUC/Rio – Certificação Digital n. 0212105/CA.
- 6 Reprodução da autora a partir do triângulo didático proposto por Chevallard. (1988)
- 7 Tradução de Maria Cristina Bonomi. (ver D'AMORE, 2007)
- 8 Ação linguageira: conceito teórico que trata de ação que implica a linguagem desenvolvida dentro de um contexto geral, envolvendo enunciador, situação material de produção ou enunciação (oral ou escrita), receptor eventual, bem como espaço/tempo e outros parâmetros não hierárquicos. Para maior compreensão, ver Bronckart. (1997)
- 9 Texto: usado como unidade de produção linguageira. (ver Bronckart, 1997)
- 10 Artefatos e instrumentos – estão sendo usados tais como propostos por Rabardel (1995). Para uma maior compreensão, ver Machado e Bronckart (2009).
- 11 Já explicitado no item [10] anterior.
- 12 Refere-se ao Plano de Ensino da Instituição.

Referências

- ALMEIDA, G. P. *Transposição Didática: Por Onde Começar?* São Paulo: Cortez, 2011.
- BRITO MENEZES, A. P. *Contrato didático e transposição didática: inter-relações entre os fenômenos didáticos na iniciação à álgebra na 6ª série do Ensino Fundamental*. Tese de doutorado. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.
- BRONCKART, J. -P. *Atividade de Linguagem, textos e discursos por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, p.101-112, 1997.
- _____; PLAZAOLLA GIGER, I. La transposition didactique: histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, Genève, n. 97/98, p. 35-58, 1998.
- BROUSSEAU, G. Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches em Didactique des Mathématiques*, Grenoble, v. 7, n. 2, p.33-115, 1986.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.
- _____. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. (2ª éd. Revue et aug.). Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.
- _____. *Sur l'analyse didactique: deux études sur les notions de contrat et de situation*. Marseille: Irem, 1988. (Irem d'Aix-Marseille, n. 14).
- CLOT, Y. *A Função Psicológica do Trabalho*. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.
- _____. *Trabalho e Poder de Agir*. (trad) Guilherme João de Freitas Teixeira & Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

D'AMORE, B. *Elementos de didática da Matemática*. Tradução de Maria Cristina Bonomi. São Paulo: Livraria da Física, 2007.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, Scielo-Brazil, n. 102, p. 23-37, 1993.

MACHADO, A. R. La construction d'une séquence didactique pour La production de textes dans Le cadre de La formation continue des enseignants. *Cahiers de l'Education de La FAPSE*, Genebra, v. 91, p. 215-248, 1999.

_____; BRONCKART, J.-P. (Re-) *Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: A perspectiva Metodológica do Grupo ALTER-LAEL*. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *Linguagem e Educação: O trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Posfácio Jean-Paul Bronckart. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____; CRISTOVÃO, V. L. *A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros*. *Linguagem em (Dis) curso UNISUL – Florianópolis - SC*, v. 6, p. 547-573, set./dez. 2006. Edição especial.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Fontes: São Paulo: Artmed, 1999.

PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Tradução de Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RABARDEL, P. *Les hommes et les Technologies*. Approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Armand Colin, 1995.

SCHUBAUER-LEONI, M. L. Le contrat didactique dans une approche psychosociale des situations d'enseignement. *En Le contrat Didactique: différentes approches*, Collection Interactions Didactiques, n° 8, Université de Neuchatel, Suisse, 1988.

recebido em 27 abr. 2014 / aprovado em 25 jun. 2014

Para referenciar este texto:

OLIVEIRA, M. D. L. Trabalho docente: a transposição didática, como fazê-la? *Dialogia*, São Paulo, n. 20, p. 167-190, jul./dez. 2014.

Tendências e concepções de professores sobre Arte e Educação no Brasil

Trends and conceptions of teachers of Art and Education in Brasil

Geraldo Eustáquio Moreira

Doutor em Educação Matemática pela PUCSP. Professor Adjunto do Departamento de Educação da UFG, Regional Catalão, Goiás, Brasil.
geust2007@gmail.com

Resumo

O presente artigo integra-se, epistemologicamente, no âmbito da Arte-Educação em geral e, em termos mais restritos, alicerça-se nas concepções do ensino de Arte. Teve como objetivos investigar como os professores de Arte concebem a importância desse componente curricular e como identificam seu *lôcus* em relação às demais disciplinas, e, por fim, verificar se conhecem e utilizam a Proposta Triangular. A recolha dos dados se deu a partir de perguntas semiestruturadas, utilizadas como disparadores temáticos. Os resultados evidenciaram, por um lado, a presença de insatisfação quanto ao *lôcus* que a disciplina ocupa quando comparada às demais, bem como a falta de atenção necessária à área. Relataram ainda que as dificuldades da profissão e a falta de condições adequadas de ensino prejudicam a aprendizagem em Arte, que já dispõe de pouco prestígio social. Por outro lado, evidenciaram o orgulho em trabalhar com a disciplina e demonstraram disposição em defender a importância desse componente curricular.

Palavras-chave: Ana Mae Barbosa. Arte-Educação. Concepções de Professores. Proposta Triangular. Tendências em Arte.

Abstract

This article integrates, epistemically, as part of Art Education in general and in more restricted terms, based on conceptions of Art Education. Aimed to investigate how Art teachers conceive of the importance of this curricular component, as its locus identified in relation to other disciplines and, lastly, verify that know and use the Triangular Proposal. Data collection took place from semi-structured questions, used as triggers. The results showed, on the one hand, the presence of dissatisfaction regarding the locus that discipline occupies when compared to the other, as well as the lack of attention to the area. Reported that the difficulties of the occupation and the lack of adequate teaching conditions, hinder the learning in Art, which already has little social prestige. On the other hand, showed pride in working with the discipline and demonstrated willingness to defend the importance of the curricular component.

Key words: Ana Mae Barbosa. Art Education. Teachers' conceptions. Trends in art. Triangular Proposal.

1 Introdução

1.1 Conhecendo Ana Mae Barbosa

A pesquisadora e educadora da Universidade de São Paulo (USP) Ana Mae Tavares Bastos Barbosa é carioca, mas radicada em Pernambuco. Apesar de sua brilhante atuação acadêmica na área de Arte-Educação, graduou-se em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), carreira que abandonou logo após sua formatura. cursou Mestrado na Southern Connecticut State College em Arte-Educação e doutorado em Educação Humana, subárea de Arte e Educação, na Universidade de Boston (1978). Fez dois pós-doutoramentos, um na Universidade Central da Inglaterra (1982) e outro na Universidade de Columbia (1992), ambos com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Em 1990, alcançou a Livre-Docência na área de Arte e Educação.

É autora da Proposta Triangular, um programa educativo de Arte-Educação desenvolvido no Brasil que consiste num tripé do programa para produzir conhecimentos diversos em Arte. Segundo a pesquisadora, inicialmente é preciso fazer a contextualização histórica da Arte, ou seja, conhecê-la por meio de sua história; depois, passar pela apreciação artística, isto é, analisar a obra de arte e descobrir as qualidades que levam o apreciador a transferir tudo o que apreciou para seu mundo real, e, por fim, o fazer artístico, que diz respeito a capacidades de desenvolver sua expressão criadora.

A seguir, detalharemos as contribuições de Ana Mae Barbosa para a Arte-Educação.

1.2 Arte-Educação no Brasil a partir da década de 1970

A comunidade escolar¹, de um modo geral, atribui a algumas disciplinas um valor menor, muitas vezes em função da importância que dão a ela. A disciplina de Arte foi, por muito tempo, um exemplo do desmerecimento dessa importante área para a formação integral do indivíduo.

Como sinalizamos em outros momentos (MOREIRA, 2012), durante a década de 1970, estendendo-se até a de 1990, os interesses da Educação passaram a envolver a pedagogia crítico-social, a teoria crítica da educação, por meio da

didática crítica e de uma profissionalização docente capaz de atender às novas demandas sociais. É no bojo desses acontecimentos que o rompimento com as más práticas educacionais tem ganhado diversos reforços ao longo dos anos por parte de distintos pesquisadores, tendo Freire (1982) à frente, seguido por diversos outros estudiosos tais como Demo (1992) e Fazenda (2006), que também criticam a ideia de se ter um ensino do tipo formalista, tendo o aluno como o ser passivo do processo de ensino e aprendizagem, enquanto o docente era visto como o grande conhecedor das coisas, o detentor do conhecimento a ser depositado no aluno.

Impulsionados pelos acontecimentos do referido período, outras áreas ganharam destaque. Mediante a valorização da bagagem e das vivências dos alunos inseridas em suas práticas sociais, o ensino de Arte toma fôlego e se acentua como disciplina no currículo escolar. A área de Arte-Educação esteve, por muito tempo, orientada por modelos e padrões determinados pelos países europeus e, segundo Barbosa (2002), atendeu interesses políticos. A pesquisadora lembra que foi a partir de 1971 que o ensino de Artes passou a ser obrigatório nas escolas públicas dos extintos 1º e 2º graus. Assim, a necessidade de formação de educadores artísticos se fez presente e várias universidades passaram a oferecer o curso de Licenciatura em Educação Artística.

Na década de 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/71), o ensino de Arte passou a ser obrigatório (BRASIL, 1971). Contudo, o Conselho Federal de Educação, na década de 1980, descredenciou a disciplina de Arte do grupo de disciplinas da Educação Básica das escolas públicas e, contraditoriamente, manteve sua oferta no currículo, causando revolta aos seus defensores, como a pesquisadora Ana Mae Barbosa. Consentaneamente, o ensino da Arte limitava-se, à época, ao ensino do desenho, principalmente do desenho geométrico, da pintura, da impressão e das atividades artísticas livres. Havia ainda a valorização do desenvolvimento da autoexpressão e da autodescoberta, com muitos ganhos, mas também com muitos erros e atropelos para essa prática educativa. (BARBOSA, 1999)

Para passar a atender às novas exigências, como dissemos, foram criados os cursos de Licenciatura em Educação Artística, uma vez que as escolinhas de Arte do Brasil não podiam formar professores. Começaram então os questionamentos dos educadores sobre a proposta escolar da Educação Artística, revelando sua vontade de direcionar o ensino para o conhecimento da Arte como um todo e para sua apreciação.

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas, estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento. Essa decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado. (BARBOSA, 1991, p. 34)

Nas salas de aula, a disciplina de Educação Artística não era considerada para o conjunto de avaliações dos estudantes. Por muito tempo, as avaliações eram feitas por um desenho que o aluno entregava ao professor, ou por uma autoavaliação, ou ainda por intermédio do comportamento do aluno.

Cabe ressaltar que, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) determina que a disciplina de Arte passe a ser obrigatória na Educação Básica (BRASIL, 1996). No ano seguinte, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam que o seu ensino seja desenvolvido por meio das artes visuais, teatro, dança e música (BRASIL, 1997). A partir de sua obrigatoriedade, abrem-se as possibilidades de atendimento à prática educativa em Arte, podendo ser realizada por meio de dramatizações didáticas; da cantoria de músicas da rotina escolar; das apresentações artísticas; dos jogos teatrais e dramáticos; do desenho, do desenho geométrico, dos elementos da linguagem visual e da aplicação desses conteúdos a objetos; da pintura de desenhos e figuras mimeografadas; das apresentações artísticas e objetos de comemoração de datas históricas e festivas; da leitura e releitura de obras de grandes artistas e pesquisa sobre a vida e obra de artistas famosos. (SILVA; ARAÚJO, 2007)

2 Tendências no ensino de Arte

Considerando a História da Arte e da Educação no Brasil, entendemos que o professor de Arte-Educação deve compreender os fatos e marcos que levaram ao desenvolvimento das diferentes tendências educacionais na área, uma vez que estas influenciam o modo de professar o conhecimento (FREIRE, 1982); mais ainda, elas determinam o comportamento do professor na linha que escolheu para atuar.

Como sabemos, os diferentes motivos que buscam a melhoria da qualidade do ensino de uma determinada área, impulsionados pelos movimentos sociais e filosóficos, originam as tendências pedagógicas daquela área (LIBÂNEO, 1994). Constatamos que o ensino de Arte vem sendo desenvolvido mediante três tendências conceituais, classificadas em Ensino de Arte Pré-Modernista, Ensino de Arte Modernista e Ensino de Arte Pós-Modernista (ou Ensino de Arte Pós-Moderna).

O Pré-Modernismo, que vai do final do século XIX às duas primeiras décadas do século XX, representa as ideias gregas de equilíbrio, fundamentadas na Filosofia e na Ciência de Platão e Aristóteles, centrada na Terra. Marca a transição entre o Simbolismo e o Modernismo. Nesse período, houve uma junção de elementos importantes de escolas literárias anteriores como o Parnasianismo, o Simbolismo, o Realismo e o Naturalismo. Contudo, na tendência pré-modernista encontramos a concepção de ensino da Arte como técnica, ligada à origem do ensino da Arte em nosso País, cuja aplicação se deu para a indústria. Para Barbosa (1991), o Pré-Modernismo não se conceitua como corrente definida, sendo considerado um período de transição entre tendências antes vividas e aquelas que sinalizavam sua existência, em busca da liberdade e soltura das amarras de uma ideologia dominante.

Barbosa (1999) entende que liberais e positivistas encaravam a educação como um campo estratégico para a efetivação de inúmeras mudanças. Assim, o ensino de Arte passou a ter uma importante função: o ensino do desenho como linguagem da técnica - ensino preparatório para o design - e da ciência, sendo “[...] valorizadas como meio de redenção econômica do país e da classe obreira, que engrossara suas fileiras com os recém-libertos” (BARBOSA, 2002, p. 30). Consoante a Silva e Araújo (2007, p. 5), “[...] aproximadamente, quatro séculos do ensino de arte no Brasil foram baseados, exclusivamente, na concepção de arte como técnica.” Para os autores, essa concepção de ensino não ficou no passado:

Ainda hoje encontramos nas práticas escolares essa concepção de ensino de arte, que vem se manifestando através do ensino do desenho, do ensino do desenho geométrico, do ensino dos elementos da linguagem visual, descontextualizada da obra de arte; na produção de artefatos, utilizando-se de elementos artísticos para a sua composição; na pintura de desenhos e figuras mimeografadas. (id. ib.)

Desse modo, as técnicas artísticas adotadas à época serviram à preparação para a vida no trabalho e para a utilização da arte como ferramenta didático-pedagógica no ensino de disciplinas consideradas mais importantes como Matemática e Língua Portuguesa. Por outro lado, o Modernismo foi lapidado nos trabalhos de Descartes e Newton que, como Platão e Aristóteles, representam os ramos racionalista e empiricista. Nesse sentido, na tendência modernista, vamos encontrar a concepção de ensino da Arte como expressão e também como atividade transpostas para o campo educacional. No entanto, a Semana de Arte Moderna, que introduziu o Brasil no Modernismo, não repercutiu concomitantemente no ensino da Arte, o que só aconteceu mais tarde com a modernização no ensino.

Como mencionado, as escolinhas de Arte, tidas como atividades extraescolares e que contribuíram imenso para a formação inicial e continuada dos professores, ajudaram a legitimar a concepção de ensino de Arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade. Nessa tendência, o desenho infantil foi tomado como livre expressão da criança, como uma representação de um processo mental passível de investigação e interpretação. Barbosa (1991) ressalta que Mário de Andrade e Anita Malfatti foram fundamentais na introdução das ideias da livre-expressão no ensino de Arte para os miúdos, considerando a expressão e a espontaneidade da criança:

A ideia da livre-expressão, originada no expressionismo, levou à idéia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à idéia de que a Arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mais do que aos educadores, entusiasmaram artista e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação. (BARBOSA, 1975, p. 45)

No azo, a nova concepção de criança adotada a partir do movimento escolanovista (John Dewey e Anísio Teixeira), na década de 1930, que respeita seu desenvolvimento natural e seu modo de pensar e agir, contribuiu para a criação da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) no Rio de Janeiro e, posteriormente, em vários outros estados brasileiros e no estrangeiro. Para Barbosa (1975, p. 46), a abertura dessas escolinhas foi fundamental, uma vez que “[...] novos horizontes se abrem

para novas concepções, e o objetivo mais difundido da Arte-Educação passou a ser, entre nós, o desenvolvimento da capacidade criadora em geral.” Recorde-se que a Escola Nova defendia a ideia da Arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar, conectando imaginação e inteligência, conforme salienta Moreira (2012). Conclusivamente, concordamos com Silva e Araújo (2007, p. 9) e entendemos que a Arte-Educação “[. . .] buscou valorizar a arte da criança, a partir de uma concepção de ensino baseada no desenvolvimento da livre expressão e da liberdade criadora.” As marcas deixadas por essa concepção de ensino de Arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade trabalhadas livremente estendem-se até os dias atuais, pois, no dia a dia, vemos professores desenvolvendo suas aulas a partir da simples produção de desenho, pintura e apresentações artísticas, ou em museus, sem o estabelecimento de objetivos, planejamentos e estratégias adequados.

A partir da obrigatoriedade do ensino de Arte nos extintos 1º e 2º graus (BRASIL, 1971), mediante a Educação Artística, houve um retrocesso na terminologia utilizada. Para além disso, a Lei nº 5.692/71 não reconheceu a Arte como área do conhecimento constituída de objetivos, conteúdos, metodologias e processo de avaliação específicos, reduzindo-a à ideia simplista de atividades baseadas no desenvolvimento de práticas e procedimentos ministrados pelos professores que não detinham a formação em Arte-Educação, servindo como expediente de preenchimento de carga horária e cumprindo função tecnicista e polivalente. Essa concepção de ensino da Arte trouxe para as escolas muitas atividades, também utilizadas na atualidade. O lúdico passou a ser visto como meio de aprendizagem: cantar músicas da rotina escolar, preparar apresentações artísticas, fazer murais e objetos decorativos, preparar para as festas cívicas e religiosas, entre outros. Ademais, desprezou a Arte-Educação, definindo para ela um lugar inferior quando comparada às demais áreas do conhecimento.

Por seu turno, o Pós-Modernismo vem lutando para superar o modernismo. Todavia, na tendência pós-modernista, a concepção de ensino da Arte como conhecimento busca seu *locus*, uma vez que defende a Arte na Educação a partir da própria Arte:

O pós-modernismo, como o hífen indica, presta atenção ao passado e ao mesmo tempo transcende o passado. Isso significa que o novo é construído, muitas vezes, literalmente, a partir do antigo. Neste relacionamento complexo, o futuro não é tanto um rompimento

com ou uma síntese do passado como sua transformação. A Arte e a Arquitetura pós-modernas têm assim um “duplo código” ou duas caras, indicando um presente entrelaçado com seu passado. (DOLL JÚNIOR, 1997, p. 23)

E para se referir a essa nova tendência, que não foi criada por leis ou decretos e que entende a Arte como forma de conhecimento ligada à cognição, calcada no interculturalismo, na interdisciplinaridade e na aprendizagem dos conhecimentos artísticos, Barbosa (1975, p. 33) extravasa: “[...] trata-se do prefixo ‘pós’ do pós-modernismo, do pós-colonialismo, do pós-feminismo etc. Queremos explicitamente ultrapassar o passado sem deixá-lo de lado.”

Segundo os PCN, “[...] considerando-se a arte como conhecimento, é função da escola introduzir os alunos na compreensão dessas questões, em cada nível de desenvolvimento, para que sua produção artística possa se enriquecer” (BRASIL, 1997, p. 36). Nessa direção, a aprendizagem de Arte envolve, entre outros elementos, “[...] um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos, que geram diferentes significações, exercitando no aluno a possibilidade de perceber-se como agente de transformações” (BRASIL, 1997, p. 37). Há que se ressaltar que, de acordo com Silva e Araújo (2007), a partir de 1988, quando estava sendo editada a nova LDBEN, por três vezes consecutivas a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas foi retirada. Todavia, os denominados arte-educadores protestaram, organizaram-se e travaram uma longa luta política e conceitual para tornar a Arte uma disciplina curricular obrigatória, com todas as suas especificidades (objetivos de ensino, conteúdos de estudo, metodologia e sistema de avaliação), obtendo êxito na promulgação da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que posteriormente deixa claro que uma das várias contribuições do ensino de Arte escolar é promover o desenvolvimento cultural dos alunos, devendo constituir componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica.

Também no Pós-Modernismo o ensino da Arte formulou propostas que buscavam refletir sobre os diversos acontecimentos, concretizados nos estudos culturais e na Pedagogia Crítica. Dessa maneira, os fatores de mudança no contexto da cultura contemporânea foram a ampliação da ideia de Arte, as transformações no campo das pesquisas em teorias e história da Arte e a evidência da influência educativa da cultura visual nas sociedades tecnológicas. Desse

modo, assumir um compromisso com a diversidade cultural é dar ênfase à Arte-Educação pós-moderna, impulsionada pela educação para a cultura visual e a Proposta Triangular, que deve ser interdisciplinar, resultado do amadurecimento de um campo de conhecimento que desenvolve pesquisas e busca se aproximar da esfera das práticas artísticas. (BARBOSA, 1991)

A partir dessa ideia, distintos pesquisadores vêm trabalhando para o resgate dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de Arte, entre os quais se destaca a pesquisadora Ana Mae Barbosa com sua Proposta Triangular, a ser detalhada na seção seguinte.

3 A abordagem triangular de Ana Mae Barbosa

Como dissemos na seção anterior, muitos estudiosos e pesquisadores tiveram que ir ao embate para assegurar a obrigatoriedade da disciplina de Arte na Educação Básica quando da elaboração da LDBEN nº 9.394/96. (BRASIL, 1996)

Os resultados foram tão significativos que não só conseguiram o feito, como também os legisladores se apoiaram nas ideias de Ana Mae para a construção final do documento. Inclusive, para a elaboração dos PCN da área de Arte (BRASIL, 1997), adotaram os eixos norteadores para o ensino desse componente curricular presentes em suas pesquisas: produção, fruição e reflexão, estendendo-os a todo o ensino de Arte. Evidentemente, esse estado de coisas demonstra um avanço e a utilização do bom senso dos responsáveis pela edição dos PCN, principalmente porque recorreram a pesquisas reconhecidas como as propostas por Ana Mae; além disso, ouviram os ecos da categoria, que reclamava o *locus* de sua área nos referidos documentos governamentais que serviram e servem de orientação a todo o País. Ao adotarem a Proposta Triangular, reconheceram sua natureza epistemológica, com o fazer artístico, a leitura da obra de arte e a contextualização como sistematizadores, o que possibilita a ampliação da capacidade cognitiva, estética e social.

Mas, neste momento, cabe perguntar: O que é a Proposta Triangular? Como pode ser utilizada nas escolas atualmente?

Como dissemos, Ana Mae Barbosa vem desenvolvendo pesquisas na área de Arte-Educação desde a conclusão de seu doutoramento em Educação Humana

na Universidade de Boston, em 1978. Nesse período, evidentemente, lidou com inúmeros movimentos e reformas educacionais, convivendo com as ideias de distintos pesquisadores e pensadores que propuseram mudanças na Educação, principalmente a partir da implantação da renovação escolar que culminou no movimento da Escola Nova, durante a década de 1930 (LIBÂNEO, 1994). Influenciado por distintos movimentos educacionais, pela elaboração de documentos governamentais e pelas propostas de pesquisadores como John Dewey e Anísio Teixeira, o movimento pela obrigatoriedade da Arte como componente curricular obrigatório saiu vitorioso e conquistou expressão legal nas LDBEN 5.692/71 e 9.394/96 - o educador Paulo Freire, entre outros, contribuiu para o feito. Ana Mae Barbosa, além de sua atuação no Museu de Arte Contemporânea (MAC) da Universidade de São Paulo (USP), na década 1980, apresentou a Proposta Triangular de Ensino de Arte. Vejamos o que a pesquisadora diz sobre sua Proposta Triangular de Ensino de Arte:

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar aos componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutinação de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano. (BARBOSA, 1998, p. 35)

Segundo a Proposta Triangular, a criação refere-se ao trabalho das salas de atelier, ao fazer artístico, mediante o domínio da técnica e das qualidades dos materiais, consistindo na aplicação prática da teoria, responsável pela internalização e automaticidade do conhecimento, levando ao despertar da inovação. Por outro lado, a contextualização, que amplia as possibilidades de diálogo, corresponde a uma ampliação da disciplina História da Arte, “[. . .] associando-se o pensamento não apenas a uma disciplina, mas a um vasto conjunto de saberes, disciplinares ou não” (BARBOSA, 1998, p. 37), uma vez que o aluno pode estabelecer relações

da obra com as ideias de seu autor e o contexto sócio-histórico-cultural em que foi gestada. Para completar a triangulação, devem-se ler as obras de arte, resultado das análises das áreas da estética e da crítica que valoriza a produção, sem, contudo, cultuá-la, ressaltando a cognição e a importância emocional dada à obra lida.

Ao considerarmos os aspectos da Proposta Triangular, é imprescindível que a escola esteja preparada, que o professor esteja preparado, que deixe sua posição bancária (FREIRE, 1982), seu jeito “tarefeiro” (FAZENDA, 2006) e sua posição de “ensinador” (DEMO, 1992), uma vez que a referida proposta vai mexer com toda a sala de aula e, conseqüentemente, com a escola:

Esta abordagem propõe que a composição do programa de ensino de Arte seja elaborada a partir de três ações básicas que executamos quando nos relacionamos com Arte. São elas: fazer arte, contextualizar (“A contextualização pode ser a mediação entre percepção, história, política, identidade, experiência e tecnologia”) e ler obras de arte. (BARBOSA, 1998, p. 337)

Ou seja, o tipo de educação cultural que se pretende com a utilização da Proposta Triangular “[...] é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma ‘educação bancária.’” (BARBOSA, 1998, p. 40).

Destarte, entendemos então que diferentes fatores podem prejudicar a implantação eficiente da Proposta Triangular nas diversas escolas do País. É preciso, entre outras coisas, transformar a cultura da escola, impregnada de formalismo; flexibilizar o espaço escolar; mudar ideias; apropriar-se dos conceitos e das fases da Proposta; romper com paradigmas; reconhecer a área de Arte-Educação como área de conhecimento e não de atividades; dinamizar o pouco tempo que as escolas propõem para o ensino de Arte - em suma, é preciso mudar a realidade do ambiente escolar.

Não intencionando concluir, deixamos nossa contribuição diante desse quadro. Acreditamos que se deve privilegiar a formação contínua como principal instrumento de disseminação e o combate a atitudes que atuam na linha do menor esforço, o que pode ser um fator que contribui para a disseminação de ideias contrárias à implantação da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa.

Dada a complexidade da temática, temos ciência de que a importância do assunto nos levaria a muitas outras discussões, com exigência de uma profundidade superior em nossas arguições. Porém, deixamos para travar um diálogo mais profundo e consistente noutra ocasião. Advoga-se a necessidade de investigações em distintas áreas e setores educacionais que trabalhem com a Arte-Educação.

4 Metodologia

Em tempos hodiernos, muito se tem discutido acerca da indissociabilidade entre a teoria e a prática. A associação entre essas duas formas de produzir conhecimento tem ganhado adeptos, principalmente na área da Educação, que vem, cada vez mais, associando o conhecimento acadêmico ao conhecimento de mundo, ao conhecimento empírico. Esse tipo de pesquisa propicia um envolvimento direto com a realidade psicossocial dos participantes envolvidos no estudo, como predicam Ponte e Oliveira (2002, p. 21):

A investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento. A investigação sobre a prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente.

Todavia, privilegamos uma visão dinâmica de pesquisa, focalizando principalmente os processos e as interações entre as pessoas participantes do estudo e o ambiente em que estão inseridas, pois “[...] os fenômenos educativos não podem ser pesquisados fora da interação dialógica entre teoria e prática” (ESTEBAN, 2002, p. 10).

Para tanto, apresentamos neste artigo, também de forma sucinta, o universo histórico-social da investigação, bem como os perfis dos sujeitos de pesquisa. Fazemos ainda a descrição do instrumento utilizado na recolha dos dados, com os respectivos procedimentos metodológicos adotados na investigação, e a análise dos dados, até chegarmos às nossas considerações finais.

4.1 Caracterização da escola e dos participantes do estudo

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) localizada na Asa Norte, região central de Brasília. É considerada escola inclusiva e possui atendimento a alunos com deficiência (MOREIRA, 2012). Sua estrutura física é composta de nove salas de aulas; uma sala de recursos² para alunos com deficiência; uma sala de coordenação, que atende às professoras e aos professores do Ensino Fundamental; duas salas que servem à direção e vice-direção; uma sala para secretaria escolar; uma sala de leitura, onde funciona a biblioteca; uma sala de informática; quatro banheiros para alunos; um banheiro adaptado para pessoas com deficiência; dois banheiros para professoras e professores; um banheiro para servidores; uma cantina; um almoxarifado; uma sala destinada ao depósito do material; uma copa; uma cozinha e uma sala para servidores.

Constatamos que o Centro de Ensino Fundamental (CEF) apresenta uma edificação que abrange inúmeros itens dos requisitos de acessibilidade, com condições favoráveis à inclusão do aluno que apresenta deficiência. No entanto, alguns ambientes restringem a entrada de cadeirantes, por exemplo, por não terem portas mais largas, o que contraria as normas de acessibilidade (MOREIRA; MANRIQUE, 2012). No ano de 2013, a unidade de ensino atendeu 302 alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 6º ano). Alunos com atendimento educacional especializado foram atendidos de acordo com as necessidades apresentadas: três deles com deficiência auditiva e 11 com deficiência intelectual/mental³ ou outros transtornos.

Em relação ao número de docentes, o CEF de Brasília possui 48 professores atuando nesse nível de ensino. Quanto aos demais profissionais, constatamos que três pessoas atuam na direção, uma na supervisão, duas na secretaria escolar, duas na coordenação, dois na orientação educacional (com um psicólogo), três na portaria, uma na cantina e quatro na equipe de conservação, limpeza e merenda escolar.

Do total de professores, três atuaram com a disciplina Arte no 6º ano. Uma professora tinha 34 anos de idade e oito de atuação docente; a segunda tinha 38 anos e dezesseis de profissão, e o terceiro, 39 de idade e quinze anos de experiência na docência. Dois docentes tinham especialização em Arte, uma delas era mestra em Expressão Corporal; dois professores atuavam nas classes regulares de ensino

e uma professora atuava exclusivamente na Sala de Recursos com os alunos que apresentavam alguma necessidade educativa especial (NEE).

4.2 Instrumento de pesquisa

Para a realização desta investigação, construímos um guião de pesquisa constituído de duas partes: a primeira foi utilizada para o levantamento de informações pessoais dos participantes como gênero, idade, tempo de experiência profissional, entre outras; a segunda parte é um inventário com questões referentes à temática, sendo três questões abertas respondidas livremente pelos entrevistados, a saber: 1) *Como você vê a disciplina de Arte no cenário educacional que atua?*; 2) *Você conhece e utiliza a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa?* e 3) *Qual a importância que você atribui à sua disciplina em relação às demais?*

Nesse terreno, Bauer e Gaskell (2000) sustentam que é primordial, durante a coleta dos dados, enfatizar a confidencialidade das informações e do próprio entrevistado. Segundo os autores, isso faz com que os participantes deem respostas consistentes, gerando uma relação de confiança entre entrevistado e entrevistador, o que pode garantir a fidedignidade e precisão das respostas obtidas, bem como propiciar condições para a fluidez dos discursos dos indivíduos participantes do estudo.

4.3 Resultados e análise

Os resultados mostraram que os professores de Arte participantes da pesquisa, ao responderem à primeira questão (Como você vê a disciplina de Arte no cenário educacional que atua) demonstraram uma certa insatisfação com o *locus* que a disciplina ocupa. Para eles, similarmente às constatações de Barbosa (2002), muitos professores não dão a necessária atenção à disciplina por entenderem que é de menor importância, que não serve para tomada de decisões e que apenas tem o propósito de preencher a carga horária dos alunos, o que reflete diretamente na execução da disciplina pelos docentes e na falta de compreensão de seu sentido prático para os estudantes, privilegiando a Matemática e a Língua Portuguesa, por exemplo.

Contudo, há que se ressaltar a atual conjuntura na qual a sociedade se encontra, em meio a um processo de reconfiguração da educação e do trabalho docente (BARRETO, 2004). Nesse sentido, as exigências de uma nova sociedade afetam diretamente a formação e a prática dos profissionais em todas as áreas do conhecimento (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000), sobretudo aqueles que atuam com Arte na Educação Básica. Esse novo tempo desafia o professor ao estudo, ao trabalho e à pesquisa para renovar e, principalmente, para aprender a ensinar de uma forma diferente daquela em que foi formado, isto é, de uma forma que torne o sujeito construtor de sua autoria. (MOREIRA, 2012)

Em relação à segunda pergunta (Você conhece e utiliza a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa?), relembramos que a proposta aponta para uma composição do programa de ensino de Arte elaborada a partir do tripé: fazer arte, contextualizar e ler obras de arte (BARBOSA, 1998). Todos responderam que conhecem, que estudaram na graduação ou que ainda leem sobre o assunto. Todavia, em relação a sua utilização, deixaram claro que nem sempre é possível. Enumeraram as dificuldades da profissão, alertando para a necessidade de terem ambientes mais adequados ao ensino e aprendizagem de Arte. Na realidade, desabafaram, demonstrando angústia e sentimento de desvalorização profissional.

Para nós, o professor que ensina Arte, assim como outros componentes curriculares, tem a função de ressignificar a Educação, entendendo-a num contexto social em movimento. Com base nessa nova ação, o professor se torna um mediador, um facilitador, que motiva, estimula, problematiza e ajuda os alunos a interpretar as informações, relacioná-las e contextualizá-las, oferecendo uma oportunidade de apreciar a Arte existente no meio que o circunda.

Paralelamente, observamos que os professores agem para que as novas informações se tornem significativas para os estudantes, possibilitando que eles as compreendam, as reelaborem e as adaptem aos seus contextos pessoais. Atuam com base numa perspectiva emancipadora (FREIRE, 1993) ao utilizar recursos pedagógicos que consideram os alunos agentes críticos de sua realidade, como designado no ensino de Arte proposto pelos PCN da área. (BRASIL, 1997)

Por fim, ao questionarmos: Qual a importância que você atribui à sua disciplina em relação às demais?, já tínhamos a resposta desde o momento em que começamos a falar da disciplina de Arte. Quando discorreram acerca da desvalorização da profissão, da falta de lócus da disciplina e das angús-

tias que lhes afligem, deixaram clara a importância social da disciplina. Consentaneamente, os depoentes evidenciaram o orgulho que têm em trabalhar com a disciplina de Arte e, ao mesmo tempo, esclareceram que continuarão fazendo de tudo, dentro de suas possibilidades, para defender a importância do componente curricular, atitudes que caracterizam seu “papel de mediação pedagógica” (MASETTO, 2000, p. 142). Enfim, esse novo papel, embora mais flexível, exige a reconstrução de sua prática com maior atenção e sensibilidade, e demanda que se estabeleça um equilíbrio entre flexibilidade e organização. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000)

5 Considerações finais

Este estudo teve como objetivos investigar como os professores de Arte de uma escola pública da região central de Brasília concebem a importância do componente curricular de Arte e como identificam o *locus* da disciplina em relação às demais, e verificar se conhecem e utilizam a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa.

Necessitamos esclarecer que, mesmo concebendo a escola como um lugar altamente complexo, composto de subsistemas sociais internos hierarquizados, solidificados e com regras sociais preestabelecidas, diante de nosso objeto limitamo-nos a considerar tão somente as três entrevistas realizadas com os docentes de Arte. Suas respostas não representam a opinião do grupo, embora sinalizem para uma discussão que deve ser iniciada.

A metodologia utilizada permitiu-nos não somente destacar as concepções dos envolvidos, mas também captar respostas que fugiram ao estereótipo “politicamente correto”, emaranhado em uma complexa rede de difusão de interesses constituintes de uma comunidade escolar que busca orquestrar um ensino equânime. Evidente que o reduzido número de entrevistados permitiu disponibilizar maior tempo e atenção a cada um, o que enriqueceu as respostas.

Não ter dúvidas acerca da importância de sua disciplina, apoiar a formação contínua como forma de dirimir eventuais dúvidas, conceituar e enxergar a disciplina de Arte como área de conhecimento, constituidora de todo o conhecimento da sociedade e da diversidade, revelam concepções saudáveis em relação ao objeto investigado, uma vez que os resultados sugeriram o envolvimento dos profissio-

nais que ensinam Arte com suas atribuições e com o processo emancipatório da liberdade artística.

Embora preocupados com algumas questões, notamos que os depoentes apresentaram altas expectativas em relação ao desenvolvimento de suas aulas e à aprendizagem dos alunos, respondendo às necessidades pessoais e sociais da área. Ademais, ter a disciplina de Arte como passatempo, para ocupar espaços vazios da grade curricular ou pelo simples cumprimento da legislação, não colabora com a manutenção dos ideais de desenvolvimento artístico e cultural do País, menos ainda com a legitimação da área de conhecimento como área de pesquisa.

Os resultados apontaram ainda que os profissionais da área necessitam de condições de trabalho e de ações que sejam capazes de combater o preconceito existente em sua prática profissional. Consequentemente, tais concepções refletem um retrocesso nas conquistas adquiridas e solidificadas ao longo das ações que buscam lugar para todas as disciplinas, caso da disciplina de Arte.

Os resultados obtidos na pesquisa sugerem a necessidade de estudos com uma amostra maior de professores de Arte, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o Médio. Ademais, julgamos importante realizar atividades com os professores participantes do estudo a fim de minimizar os sentimentos negativos relativos à área de atuação.

Deixamos claro que as observações que tecemos ao longo desta análise não devem ser entendidas como críticas negativas, mas como contribuições que procuramos apresentar na condição de pesquisadores da área de Educação.

Notas

- 1 Em consonância com Moreira. (2012)
- 2 Segundo o Ministério da Educação, a sala de recursos “[...] é um local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes de ensino comum. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que frequenta o ensino regular.” (BRASIL, 2001, p. 35)
- 3 Segundo Moreira e Manrique (2012), com o advento da Declaração de Montreal (UNESCO, 2004), a terminologia deficiência mental (DM) foi substituída pela terminologia deficiência intelectual (DI). Segundo os pesquisadores, deve-se usar a primeira somente quando se tratar de citação.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. (Org.) *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Ed. Com/Arte, 1998.
- _____. *A imagem no ensino da Arte: Anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva: Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- _____. *Arte-Educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limond, 1984.
- _____. *Teoria e prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004.
- BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC, SEESP, 2001.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 5692/71. Brasília, DF, 1971.
- _____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília, DF, 1996.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.
- DOLL JR., William. *E. Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A Formação do professor pesquisador – 30 anos de pesquisa. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, s/p, 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em 14 out. 2013.
- FREIRE, Paulo. *Professor sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1993.
- _____. *Sobre educação: Diálogos/Paulo Freire e Sérgio Guimarães*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MASETTO, Marcos Tarciso. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 6ª Ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2000.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. *Representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência*. 2012. 204 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____; MANRIQUE, Ana Lúcia. O que pensam os professores que ensinam Matemática sobre a inclusão de alunos com NEE? In DORNELLES, L. V.; FERNANDES, N. *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho. 2012. p. 544-564.

PONTE, João Pedro da; OLIVEIRA, Hélia. Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista de Educação: Universidade de Lisboa, Lisboa*, v. 11, n. 2, p. 145-163, 2002.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. *Tendências e concepções do ensino de Arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da Arte/Educação*. In: REUNIÃO DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. *Anais*. . . Caxambu: ANPED, 2007. p. 1-18.

UNESCO. *Declaração de Montreal*. Montreal: Organização Mundial de Saúde, 2004.

recebido em 2 jun. 2014 / aprovado em 24 jul. 2014

Para referenciar este texto:

MOREIRA, G. E. Tendências e concepções de professores sobre Arte e Educação no Brasil. *Dialogia*, São Paulo, n. 20, p. 191-209, jul./dez. 2014.

Escola e o diálogo sobre corporeidade e educação sexual

School and dialogue on education and sexual corporeality

Gabriella Rossetti Ferreira

Mestranda da Faculdade de Ciência e Letras - Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho" – UNESP
gaby_gabriella13@hotmail.com

Cassiano Ferreira Inforsato

Doutorando da Faculdade de Ciência e Letras - Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho" – UNESP.
cassianoferin@hotmail.com

Andreza Marques de Castro Leão

Docente do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e
Letras - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP
andrezaaleao@fclar.unesp.br

Resumo

A proposta deste trabalho é propiciar aos profissionais da educação uma reflexão sobre a forma como o corpo vem sendo visto e tratado na escola. Para a corporeidade e a educação sexual, o corpo e o movimento por ele realizado tem recebido um novo tratamento no nosso tempo, superando a visão dicotômica e mecanicista herdada do paradigma estruturado por Newton e Descartes e predominante nos últimos séculos. Sabemos que essas mudanças são a consequência do surgimento da AIDS e do avanço da incidência da gravidez não desejada entre jovens em idade escolar. Sendo assim, essa discussão vem reforçar a necessidade de capacitação do professor para a promoção de discussões sobre sexualidade e corporeidade num enfoque mais amplo, dialogado, traçando caminhos para abordar os aspectos biopsicossociais a partir de uma contextualização sócio-histórica, da equidade entre os gêneros, o respeito à diversidade sexual, a diminuição de preconceitos e a violência contra as chamadas "minorias" sexuais.

Palavras-chave: Corporeidade. Educação sexual. Escola.

Abstract

The purpose of this work and to provide education professionals regarding the way a reflection of how the body has been seen and treated at school. In view of embodiment and sexuality education body and movement performed by him has received a new treatment in our time, overcoming the dichotomy inherited from the mechanistic paradigm and structured by Newton and Descartes and predominant in recent centuries. We know that these changes are consequences of the emergence of AIDS and the advancement of the incidence of unwanted pregnancies among young people of school age. Therefore, this discussion reinforces the need for training of teachers in promoting discussions about sexuality and corporeality with broader focus, dialogues, be traced paths to address the biopsychosocial aspects from a socio-historical context of gender equity, respect for sexual diversity, the reduction of prejudice and violence against the so-called "minorities" sex.

Keywords: Embodiment. School. Sex education.

Introdução

O século XX foi marcado por profundas transformações, ressignificações e mudanças paradigmáticas que influenciaram a sociedade, quer na ciência, quer na educação. Mais especificamente sobre esta última, notamos transformações relacionadas a uma educação voltada para o diálogo, a escuta e o debate que culminam em reflexões e discussões no meio acadêmico. Esse repensar e proceder educativo tem sido referenciado no pensar de autores como Paulo Freire. Ele reconhece no diálogo a condição necessária para a prática educativa. Então, ao analisar produções bibliográficas sobre corporeidade e educação sexual, percebemos ser possível construir um referencial teórico consistente e contextualizado sobre esses dois temas. Pretendemos propiciar aos profissionais da educação um refletir sobre como o corpo vem sendo visto e tratado na escola.

A formação da corporeidade é totalmente influenciada pelas mudanças ocorridas ao longo da história cultural de cada civilização. O corpo do ser humano, antigamente, era marcado por uma visão idealista, em que ele constituía a fonte do pecado. A teologia católica pregou que todo homem era fruto do pecado carnal, ou seja, o corpo é a decadência moral, controlado por paixões e desejos, os quais a alma (superior) não consegue controlar. Outra visão que marca a corporeidade humana é a sua materialização, ocasionada pela lógica mercadológica que impõe padrões de corpo perfeito e incute hábitos no comportamento das pessoas que as faz sempre procurar a beleza física. Tudo isso fez com que os produtos que as pessoas consomem sejam mais valorizados do que a própria pessoa - há, portanto, uma banalização do ser e a decorrente perda da identidade.

Família, Igreja, Mídia, Sociedade e Escola, em seus discursos e práticas, trabalham na produção dos corpos, daquilo que o ser humano deve ser e de como este deve se reconhecer como pessoa. Esses espaços sociais, em especial a escola, apresentam determinadas representações de gênero para que o homem se construa, tornando-o sujeito a partir de tais representações culturais, que delimitam e habilitam o que deve ser.

Gênero, de acordo com Bourdieu (1999) e outros estudiosos da área, é a distinção que estrutura todos os aspectos da vida social e que faz parte de um sistema de dominação que é constantemente institucionalizado e internalizado. Na concepção da corporeidade e da educação sexual, o corpo e o movimento por ele realizado passam a ter um novo tratamento, superando a visão dicotômica

e mecanicista herdada do paradigma estruturado por Newton e Descartes, predominante nos últimos séculos. No nosso tempo, essas questões têm sido questionadas tanto pela Educação quanto pela Ciência, desencadeando uma crise de paradigmas (CAPRA, 1988). Um dos temas colocados em xeque nessa possível mudança no padrão de pensamento é o do trato com o corpo, na medida em que o homem redescobriu que é corpo e não que possui um corpo.

Apesar de o foco deste trabalho estar voltado para os profissionais da educação, os temas envolvendo essas questões são discutidos em outras áreas, principalmente aquelas que se preocupam em conhecer de forma integrada e dinâmica o corpo, o movimento, o ser humano, a vida e suas relações sociais, culturais e educativas. Na atualidade, sabemos que essa preocupação é consequência do movimento de mudanças que começou nas últimas duas décadas do século passado.

Dentre as transformações percebidas, uma em especial, ocorrida na década de 1980, tornou-se um marco, devido aos debates acerca do trato com o corpo e das iniciativas de orientação sexual nas escolas. Sabe-se que todo esse movimento foi consequência do surgimento da AIDS e do avanço da incidência da gravidez não desejada entre jovens, acontecimentos estes que instigaram a discussão da educação como um todo. (SAYÃO, 1997)

Corporeidade e educação sexual: discussões e reflexões

O corpo é uma produção híbrida, ou seja, é construído no entrelaçamento entre o cultural e o biológico, e possui múltiplos significados nas diferentes culturas, portanto, os corpos são diversos e produzidos historicamente. Eles são formados por músculos, ossos, órgãos, pelas roupas que vestimos, pelos adereços, marcas corporais, acessórios e aparelhos eletrônicos que se tem acoplado a esse corpo. Esses e outros aspectos que estão no corpo fazem parte, falam e constroem os corpos dos sujeitos. A essa capacidade de o indivíduo sentir e utilizar-se do corpo como ferramenta de manifestação e interação com o mundo é chamada de corporeidade.

Existe uma diversidade de corpos que se agrupam, a exemplo das tribos urbanas: emos, punks, patricinhas, esportistas. Todos possuem adereços, marcas corporais, roupas iguais aos mesmos membros do grupo, isto é, enquadram-se a padrões que aproximam o corpo dos sujeitos aos demais do grupo social.

Apesar de todos esses fatores que envolvem o corpo, no ensino esses corpos são considerados apenas em sua anatomia e fisiologia. Embora tais aspectos sejam importantes, existem outras questões que precisam ser levadas em consideração, pois pelo fato de a escola dar ênfase à mente e à racionalidade dos sujeitos, o corpo é muitas vezes desconsiderado. Há quem defenda que essa discussão está na escola, mas bem sabemos que, de forma anatômica ou fisiologicamente simples, trata-se de um conteúdo restritamente comprometido com processos de seleção para os níveis seguintes de formação dos sujeitos. É como se a mente fosse à escola e o corpo fosse deixado de fora da escola. O próprio professor age assim. Bell Hooks (2001) comenta que o professor, ao entrar na sala de aula, anula seu corpo e se entrega por inteiro à mente, como se o corpo e tudo que frui dele, incluindo emoções, prazer e mesmo sexualidades não emanassem dele. A autora afirma que o controle que tentamos fazer de nossos corpos é tamanho que a repressão e a negação permitem-nos esquecer de nós mesmos ao ponto de, ao sairmos do ambiente escolar, tentar desesperadamente recuperar nossos sentimentos e paixões em algum lugar privado, depois da aula.

Além do domínio do pensamento crítico, é igualmente crucial que aprendamos entrar na sala de aula “inteiros” e não como “espíritos descorporificados” [...]. Um dos princípios centrais da pedagogia crítica feminista tem sido a insistência em não reforçar a divisão mente e corpo.

A postura docente é orientada pela busca de uma centralidade na mente e descentralização do corpo. Essa é uma verdade escolar que percebemos no cotidiano. Quanto ao aluno, as coisas não são menos complexas, impostas ou diferentes. Louro (2007, p. 22) assim descreve o corpo do aluno e aluna na escola:

[...] um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos

e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas.

Embora o citado seja verdade, há, no ambiente escolar, possibilidade de romper com essa postura: a Educação Física escolar. O trabalho nessa área pode possibilitar que o corpo fale, expresse, interaja com os outros corpos de diferentes formas e expressões, e isso não significa dizer que as outras disciplinas não podem trabalhar as questões relacionadas à corporeidade de maneira contextualizada e significativa para o(a) educando(a).

Toda essa discussão e reconhecimento da importância do corpo, na atualidade, embora presente nas discussões acadêmicas desde o final do século XX, tem gerado novas reflexões. Isso se deu no momento histórico em que o homem descobre que é corpo, e não que possui um corpo.

Daí a dificuldade de tratar o tema, pois recorreremos a escrita [...] tendo conhecimento de que possuímos um hábito tatuado em nosso corpo que é o de grafar palavras num paradigma cartesiano, onde tudo se divide e se opõe, onde somos frequentemente levados a simplificar o conhecimento e as explicações sobre o corpo, como forma de facilitar o entendimento. (MOREIRA, 1998, p.143)

Com base nessa dificuldade, torna-se um assunto de extrema abrangência discutir e analisar corporeidade. Para Morin (1998), o tema deve ser concebido como uma motivação para pensar, um esforço para entender o desafio que a realidade lança à nossa mente. Nesse sentido, o problema do pensar complexo é a incompletude do conhecimento, ou seja, tentar entender a articulação, a identidade e a diferença de todos os aspectos da realidade. Assim,

[...] a complexidade não coincide com uma parte de incerteza, quer mantendo-se nos limites de nosso entendimento quer inscrita nos fenômenos. Mas a complexidade não se reduz à incerteza, é a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados. Ela relaciona sistemas semialeatórios cuja ordem é inseparável dos acasos que lhes dizem respeito. (MORIN, 1998, p.52)

Metaforicamente, a teoria da complexidade apresenta-se como um conhecimento em forma de espiral, no qual se vislumbra um todo com a consciência de que cada volta representa uma parte específica do saber sem fragmentar-se da teia da qual faz parte, facilitando e não negando o entendimento do todo.

A compreensão da corporeidade somente será possível se aliarmos as definições e conceitos extraídos de manuais às observações, desse modo superando a visão do homem unidimensional, técnico, um ser separado, para uma visão em que o homem apareça como um ser imaginativo, sonhador, criador, aliando a sabedoria da técnica e da ciência à arte e à poesia, tendo como consequência um modelo existencializado e multidimensional de ser humano. Nesse sentido, Moreira (1998, p.147) afirma que

[...] a vida é multidimensional, pois como indivíduos ou como interagentes da sociedade e da cultura, somos seres que não se reduzem à política, embora nada escape a essa dimensão, à economia, à tecnologia. Mas verdade também é que nada escapa das dimensões subjetivas, afetivas e lúdicas. Essa multidimensionalidade não se encontra em nós de forma harmoniosa, mas coexistem no conflito, na contradição. A corporeidade é, assim, multifacetada, contraditória, energia que leva ao movimento impulsionado pelo conflito.

Outra forma de pensar a corporeidade seria analisar suas diferentes dimensões ontológicas, expressando o objetivo dela, seu espaço e tempo, submetendo o tema a uma reflexão apurada do ser enquanto interagente e participante ativo no mundo. A primeira dimensão ontológica da corporeidade trata o corpo como importância essencial do homem, afirmando sua existência e colocando-o como única alusão em relação ao mundo. Dessa maneira, o corpo

[...] assume então um espaço objetivo, o mesmo espaço onde coloco os objetos externos. Refiro-me ao meu corpo, apenas como uma ideia, o pensamento objetivo forma-se e permite perder contato com a experiência. (VENÂNCIO, 1998, p.130)

Para que a segunda dimensão ontológica da corporeidade seja definida, é necessário que o corpo seja interpretado numa “[...] perspectiva dialética de ser sujeito/objeto” (VENÂNCIO, 1998, p.131), sendo este corpo aproveitado, manipulado e conhecido não só pelo eu, mas também pelo outro, podendo o corpo, dessa forma, sentir e ser sentido, ver e ser visto, tocar e ser tocado. Nos termos desse autor:

[...] meu corpo um ser no mundo é a fonte inesgotável de minha possibilidade de relação com o mundo; assim, ele não é nunca um em si por ser esta constante abertura a essa possível relação. Neste sentido é que meu corpo não pode ser tratado como objeto no sentido de coisa; o objeto em si não traz esta intencionalidade, este apelo em direção a um fora dele, mas minha corporeidade sim, por isso, ter um corpo não é ser um objeto no mundo, mas ele é o mediador de minha comunicação com o mundo. (VENÂNCIO, 1998, p.131)

Portanto, diante dessa relação corpo-objeto e corpo-sujeito, o ser humano busca ser reconhecido como sujeito que é, sem retirar-se da condição de objeto, aliando formas de consciência como a afetividade às formas de presença como a sexualidade, em busca de uma compreensão dele mesmo. Com essa compreensão e o rompimento do efeito sujeito e/ou objeto aflora a terceira dimensão ontológica da corporeidade, livre da dicotomia imposta pelas ciências mecanicistas, mas baseada na facticidade de cada um. Nas palavras de Venâncio (1998, p.132), “Ser uma consciência ou, mais certamente, ser uma experiência é comunicar-se interiormente com o mundo, o corpo e outros, estar com eles em vez de estar ao lado deles.”

Para trabalharmos e vivenciarmos o conceito corporeidade no meio escolar é necessária a apropriação de novas propostas, relacionadas com novas opções teóricas, não deixando que a história da civilização ocidental, condizente com um aspecto lógico racional, interfira na tentativa de associar a sabedoria, a compreensão e a racionalidade à sensibilidade perceptiva, ou seja, aliar o concreto ao abstrato, intensificando as relações humanas existencializadas na corporeidade.

Essa existencialidade manifestada no corpo se transforma em alvo de interesse ligado ao seu uso, sua eficiência e utilidade, dando a ele uma visão de objeto

manipulado pelo poder dentro de uma sociedade dominadora, cujas imposições a esse corpo são de proibição, obrigação e limitação.

De qualquer forma, investimos muito nos corpos. De acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos. As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas, nas mais variadas culturas e são também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens ou de mulheres. Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam. (LOURO, 2007, p. 32)

É um corpo que, o tempo todo, representa e adquire significados. É um “Corpo pensado, perfeito, esquadrinhado, determinado, explicado, com reações previsíveis, disciplinado, que jamais compreenderá a insustentável leveza do ser” (MOREIRA; SIMÕES, 2000, p.56). E mesmo assim a escola quer enquadrar esses corpos em meninos e meninas, fazer a padronização dos mesmos. Querem que eles sejam dóceis, úteis, disciplinados, submissos e exercitados para atuarem na sociedade.

São posturas contraditórias porque embora sejam alvo de controle, domesticação e dominação, na escola o corpo é apenas uma substância física, matéria orgânica, não relacionado a emoções, sentimentos, identidades e nem com experiências vividas no cotidiano de cada indivíduo. Com essas características impostas ao corpo ocorre uma desvalorização das atividades corporais, separando o corpo da mente, valorizando o desenvolvimento da inteligência e desprezando a corporeidade vivida em busca do prazer. Portanto, nas palavras de Santin (1992, p.55), percebe-se a questão do seguinte modo:

[...] imagem da corporeidade de nossa cultura racionalizada, cientificada e industrializada em nada garante o cultivo do corpo, ao contrário, o reduz a um objeto de uso, um utensílio, uma ferramenta, a ser usada segundo a vontade de cada um ou, o que é pior, conforme os interesses econômicos, políticos e ideológicos de outros grupos.

Cabe ainda ressaltar que produção intelectual não se restringe ao momento em que o corpo está parado, sentado, refletindo. Os gestos, diálogos, movimentos corporais e sentimentos expressos por esse corpo são as ferramentas cotidianas que possibilitam uma melhor e maior riqueza de aprendizagem. Somos uma extensão do nosso corpo e aprendemos por meio das sensações captadas por ele.

Ao mesmo tempo, o cultivo do corpo e os investimentos sobre ele estão em grande evidência, o perfil corporal é definido de acordo com os valores exigentes e interesses de grupos sociais do poder vigente. Desse modo, o corpo aparece como foco de interesse social, como visto a seguir:

[...] a “onda do corpo” vem se avolumando a cada dia em todos os meios de comunicação de massa. De repente, a moda passou a ser o curtir, o moldar, o cuidar do corpo. Várias providências foram tomadas e, claro, colocadas no mercado para que estas mais recentes “necessidades” das pessoas fossem atendidas. (SIMÕES, 1994, p. 71)

Com esse cultivo exacerbado do corpo aliam-se a moda de roupas, os cosméticos e a alimentação, transformando-o em uma indústria rentável. Sendo assim, o caráter saudável do corpo é substituído por métodos de emagrecimento, ginásticas, terapias e outras práticas, inserindo esse corpo nas regras e nos padrões preestabelecidos e construídos no ambiente social. “Cada sociedade particular efetua sobre o corpo uma série de ações que são operacionalizadas com base em técnicas corporais, tais como: posturas, movimentos na alimentação, na higiene, nas práticas sexuais.” (LUCERO, 1995, p. 45)

Ao legitimar os procedimentos racionais nas práticas sociais, essa mesma ordem social referida estabeleceu as bases para que o corpo fosse visto e tomado como uma máquina que apresentasse reações e, neste sentido, ele

poderia submeter-se a processos de otimização em seus aspectos funcionais: poderia ingerir mais ou menos calorias, ser submetido a essa ou aquela manipulação. Esse modo de ver e de pensar de maneira cientificista entende que o corpo deve ser submetido a mensurações, a tratamentos matemáticos e estatísticos e a análises de correlações, para que se possa perceber a variância ou a invariância entre eles. Na visão positivista, o corpo sempre deve ser tratado quando sofre danos (caso das ciências médicas), descrito quanto à funcionalidade e composição (caso do ensino biológico) ou treinado para adquirir aptidão e capacidade (caso da Educação Física).

A corporeidade subjacente a essas práticas é aquela que a qualifica como disciplinadora e que, por isso mesmo, estabelece o controle externo do uso do corpo. Segundo Bruhns e Gutierrez (2000, p.80),

[...] o biopoder, figura indispensável para o desenvolvimento do capitalismo, exige um investimento massivo do poder sobre a vida e os corpos: saúde, sexualidade, higiene e bem-estar corporal transformam-se em preocupações fundamentais para o controle ou a disciplina das populações e tendem a ocupar o centro dos afetos de cada indivíduo.

Nessa perspectiva, a educação quase sempre se pautou pela preparação de corpos disciplinados e submissos, formado como um soldado, com o corpo treinado para atender às exigências da sala de aula: ficar parado, quieto, prestando atenção. Nos dizeres de Foucault (1977, p. 126), o corpo é visto a partir de ações de manipulação e submissão: “Os métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de disciplina.”

Uma racionalidade que valoriza o controle, a ordem instituída e a otimização das coisas impõe ao corpo uma docilidade que atenda a esses valores. Nos dizeres de Couto (1995, p.61), “Foi degradando e violentando o corpo que se conseguiu ‘domar’ os instintos do homem, execrando tudo o que havia de espontâneo.” A separação cartesiana mente-corpo, como foi dito, sujeita o corpo ao serviço da mente, um apêndice do conhecimento. Com isso, os mais afeitos ao raciocínio frequentemente chegam a nutrir desprezos pelo corpo.

A posição crítica que aqui se esboça procura enfatizar que o(a) educador(a) deva superar essa perspectiva dual do ser humano, visualizando o(a) educando(a) como um ser uno, que se relaciona consigo, com o outro e com o mundo, divergindo de outras propostas e atitudes que muitas vezes encontramos no interior da escola e que revelam uma concepção dualista, privilegiando o gesto perfeito, adestrando as ações dos corpos envolvidos, contribuindo, assim, para a eficiência do movimento feito de forma mecanizada.

Diante de todo um saber construído sobre corporeidade, fica evidente que um conteúdo que discuta cuidados de saúde, além da Educação Física, pode contribuir para qualificar essa discussão. A educação sexual tem, dentre seus inúmeros compromissos, o papel de discutir tais questões. Nesse sentido, Lajes (2009) afirma que, em educação sexual, é fundamental favorecer espaços de reflexão e discussão sobre possibilidades e necessidades, de modo a fortalecer a autonomia do sujeito sobre o cuidado consigo e com seu corpo. A autora reforça a necessidade de um trabalho mais efetivo no campo da educação sexual e que o papel do(a) educador(a) nesse processo é o de construir espaços de convivência com o(a) adolescente, de modo que, juntos, estejam dispostos e despertados para estabelecerem espontaneamente um diálogo.

É importante que o profissional [...] tenha compreensão clara quanto à amplitude da sexualidade, não se restringindo a orientar sobre fisiologia e prescrever formas de prevenir DST e gravidez. [...] a sexualidade representa um conceito amplo e transversal do desenvolvimento humano, englobando aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais. (LAJES, 2009, p. 91)

Sobre a importância do espaço escolar e as possibilidades dialógicas no ensino, Maturana (1993) afirma que o educar constitui-se num processo em que o conviver com o(a) outro(a) é importante. Ao conviver com o(a) outro(a), ambos se transformam. E é nesse espaço de convivência escolar que se acha o diálogo promotor do conhecimento de si e do(a) outro(a), a partir das próprias emoções e valores. É no conviver com o(a) aluno(a) que o educador(a) o(a) reconhece e dá a ele(a) possibilidade de se revelar como indivíduo de conhecimento histórico. Essa postura dialógica para o processo do aprender e do ensinar é importante, segundo Freire (1990, p.78), porque,

[...] trata-se de uma atitude dialógica à qual os coordenadores devem converter-se para que façam realmente educação e não domesticação. Precisamente porque, sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converte o tu desta relação em mero objeto, ter-se-á pervertido e já não se estará educando, mas deformando.

O(a) professor(a) por profissão é levado(a) ao encontro com o(a) outro(a), já que seu ofício acontece na interação entre os seres humanos, na relação com o(a) educando(a), no encontro de subjetividades: a do(a) professor(a) e do(a) aluno(a). Para Freire (1990), possibilitar ao homem e à mulher a conquista de sua subjetividade é ato de amor necessário que precisa ser vivido em sua plenitude, na sua existencialidade. Segundo o autor, a escola, como parte desse universo social do(a) aluno(a), deve exercer seu papel como ato de coragem, sem temer o debate: “A análise da realidade não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1990, p. 104). O processo educativo deve, então, ser essencialmente dialógico para possibilitar, no caso da educação sexual no contexto escolar, que os(as) educandos(as) descubram quem são.

Referenciado nos trabalhos de Silva (2004), compreendemos que, se levado a sério, o trabalho de educação sexual e corporeidade com alunos(as) de qualquer ciclo escolar possibilita construção de conceitos e valores ligados aos direitos humanos, à cidadania. Tal discussão é importante para que tais conceitos os ajude a entender seus processos de forma correta e sem entraves culturais; torna-se de grande valor para sua construção como indivíduo consciente e crítico.

Desenvolver, no âmbito escolar, discussões acerca da corporeidade e da educação sexual numa perspectiva dialógica é um grande desafio que, para ser levado a termo, demanda tempo. Diante desse desafio escolar, apoiamos-nos em Altmann (2005, 2007) e em Cruz (2008), quando afirmam que o trabalho de professores(as) ensinando especificamente o conteúdo de Biologia, pode muito contribuir nesse processo e se consolidar na educação sexual desafiadora e desmistificadora de conceitos culturalmente estabelecidos.

Exemplo interessante para pensar a força da biologia na educação sexual são as intervenções docentes sobre masturbação. Merece ser ressaltada a atitude desmistificadora [...] em relação a alguns

preconceitos em torno dessa prática, como de que ela provocaria alguns danos ao organismo ou que não poderia ser praticada por mulheres. Se por um lado esse discurso supera preconceitos em torno da masturbação e aborda-a com equidade de gênero, por outro, cabe notar que os argumentos adotados para tal estão plenamente inscritos dentro do campo do saber biológico, tomado como padrão científico de verdade. (ALTMANN, 2005, p. 172)

Como descrito pela autora, a discussão realizada no conteúdo de Biologia, ao se apropriar de uma abordagem dialógica, contribuirá para a construção de valores importantes para o(a) adolescente. São saberes que, mesmo estando cientificamente restritos ao campo biológico, abrir-se-ão a outras dimensões possibilitadoras de uma leitura mais crítica feita pelo sujeito sobre si e, conseqüentemente, sobre os outros que estão em seu meio e convivem com ele.

Além da disciplina de Biologia, citamos a Educação Física como outro espaço propício para a discussão de tais temáticas. Essa disciplina, por permitir uma maior liberdade de expressão por parte dos(as) alunos(as), pode contribuir para que esses conceitos sejam discutidos de forma prazerosa e motivante.

Alguns estudos defendem que o diálogo é importante para o processo educativo em geral e imprescindível às abordagens de educação sexual escolar e também da corporeidade. Louro (2003), Castro, Abramovay e Silva (2004), Paredes, Oliveira e Coutinho (2006), Altmann (2005), Moreira (1998), que se aliam a essa perspectiva, têm procurado favorecer e incentivar a educação sexual e a corporeidade dialogada na escola, elucidando motivos que expliquem as dificuldades de uma relação aberta e franca no trabalho desses temas.

Referente à prática docente no cotidiano da escola, concordamos com Silva (2004) quando afirma que conseguir abordar a educação sexual transversalmente e as temáticas referente ao corpo, como proposto nas diretrizes oficiais (PCN), requer uma formação para isto, e constitui desafio complexo e quase inacessível. A formação continuada também deveria ser um espaço para o constante aprofundamento, aperfeiçoamento e supervisão dos(as) professores(as). A autora afirma que é preciso assegurar que os futuros profissionais recebam formação adequada para abordarem a educação sexual e as temáticas referente ao corpo, para que não se tenha de “correr atrás do prejuízo”.

É fundamental que novas pesquisas debruçem-se sobre, entre outros, temas relativos aos docentes da educação superior e do Ensino Médio e a Educação Sexual nos seus diversos aspectos; programas/projetos que contemplem estes níveis de ensino e possam apontar propostas de trabalho na formação inicial. (SILVA, 2004, p. 145)

Nesse sentido, Louro (2003) confirma que as origens das dificuldades em relação às discussões da educação sexual escolar podem ser encontradas no processo de formação inicial de educadores(as), no qual ainda se discute muito pouco a temática sexual. Reforça que a realidade cotidiana do(a) professor(a) ainda é desprovida de recursos que o(a) capacite a desenvolver uma educação sexual ética e dialogada. Diante desse desafio, a autora propõe que educadores e educadoras deixem de considerar toda essa adversidade como um problema e passem a enfrentar as questões de sexualidade como assuntos constituintes de nosso tempo e como desafios a superar, assim caminhando para um diálogo que permita conhecimento mútuo.

Ainda sobre o desafio da educação sexual escolar, Castro, Abramovay e Silva (2004), por exemplo, entendem que as dificuldades relativas a essa temática, embora comecem em casa, devido ao restrito diálogo entre pais e filhos, avolumam-se na escola. Para as autoras, os(as) alunos(as) encontram no ensino um conteúdo restrito aos conteúdos obrigatórios, com rara liberdade de diálogo que lhes possibilite sanar dúvidas e necessidades.

A vulnerabilidade junto a jovens no campo da sexualidade é registrada na [...] falta de diálogo na família. [...] no espaço laico da escola – necessário – para a formação do indivíduo e de sua saúde. Importa que a escola bem lide com a sua função de aliar ensino de qualidade à afetividade e respeito nas relações entre os diversos atores e assim, bem desempenhar [...] a reflexão, o exercício da razão crítica, a comunicação, o conhecimento, a ética e a estética, [...] tanto para uma cultura escolar como para uma cultura juvenil, como a sexualidade, a afetividade e as relações de gênero. (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 314)

Embasadas em pesquisas com adolescentes e professores(as) de instituições educacionais públicas da cidade de Cuiabá, Paredes, Oliveira e Coutinho (2006) explicam que as dificuldades da educação sexual na escola envolvem elementos de ordem cultural e moral de diversas conotações. As pesquisadoras afirmam haver constrangimento dos(as) educadores(as) quando questionados pelos(as) alunos(as) sobre temas da sexualidade, e instigam-nos a pensar na importância fundamental da prática dialógica no trabalho de educação sexual com adolescentes.

Independente de qualquer dificuldade, a iniciativa docente torna-se fundamental ao oportunizar o espaço para o desenvolvimento do tema de sexualidade. [...] isso se reflete, então, nas oportunidades para conversas informais que esclareçam dúvidas, orientem ou, pelo menos, permitam a explicitação de inquietações. (PAREDES; OLIVEIRA; COUTINHO, 2006, p. 145 e 212)

O desafio está na dificuldade de estabelecer o ensino dialogal. Freire (2003) afirma que esse desafio requer do(a) educador(a) uma visão global e crítica, que se envolva com sentimentos e emoções e que torne relevante o estudo da dimensão ética e estética. Uma ética que nos torne responsáveis por nossas ações, condições de atuação, reações e suas consequências, e que esteja preocupada com o ensino para a valorização humana estabelecido de forma dialógica. Por decorrência, o ensino como atividade humana consciente e intencional compreende, além da instrução, o compromisso com a formação do indivíduo, um compromisso com a ética.

Todos os aspectos já discutidos nos confirmam a imperiosa necessidade de o(a) docente conhecer e entender a corporeidade dos(as) seus(suas) alunos(as) e a educação sexual destinada a eles, de modo a desenvolver e poder evidenciar uma prática dialógica como defendida nos PCN. Na busca por elucidar as condições dessa corporeidade e dessa educação sexual, apoiamo-nos novamente em Freire (2000). O autor reforça a necessidade de respeitar a dificuldade do(a) educando(a), sua autonomia, sua identidade em processo; cita a importância de uma prática educativa em que aquele respeito ao(ã) educando(a) se realize em lugar de ser

negado. Isso exige uma reflexão crítica permanente sobre a prática pela qual se faz a avaliação do próprio fazer com os(as) educandos(as).

Também sobre o desafio do(a) educador(a) em estabelecer espaço educativo de convivência, Tardif (2002) descreve uma dinâmica específica para a tarefa docente. Ele entende que a ação do(a) professor(a) articula duas séries de condicionantes: os ligados à transmissão do conteúdo e os relacionados às interações com os(as) alunos(as). O autor observa que a transmissão do conteúdo e a gestão das interações não constituem elementos do trabalho docente, mas o próprio cerne da profissão. É, portanto, nesse sentido que o saber relacional como habilidade necessária ao(à) educador(a) ganha papel transversal na integração dos saberes. Encontramos essa ideia na afirmação de Freire (2006), quando insiste que os(as) alunos(as) só aprendem de maneira voluntária, consentida e dialogada:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2006, p.79)

Essa habilidade dialógica docente deve ser despertada na formação inicial. Não obstante, concordamos com Benites (2006), Louro (2003) e Silva (2004) quando afirmam que apesar da vivência de algumas disciplinas que falam sobre corporeidade na formação inicial e continuada, elas, em muitos casos, são optativas. Esses fatos contrastam com uma prática escolar na qual, certamente, será chamado a intervir quando do trato de tais temáticas no processo de formação de professores(as); há pouca preocupação no preparo dos(as) educadores(as) para a educação sexual e para o (con)viver com a corporeidade, incluída a deles mesmos. Benites (2006) afirma que, embora existam oportunidades para o(a) professor(a) ter acesso ao entendimento sobre a educação sexual, cabe aos(as) alunos(as) apresentarem questões, dúvidas, situações que envolvam corpo, sexo, sexualidade, prevenção de doenças e relações de gênero.

A falta de preparo das (os) docentes para lidar no ambiente escolar com as demandas trazidas pelos alunos sobre sexo, corpo, sexualidade e DST/AIDS estão de certa forma detectadas [...] pela ausência de um espaço na graduação que possibilitasse a discussão, a pesquisa e a reflexão a fim de ressignificar os conteúdos que envolvem a educação sexual. As lacunas que a graduação deixa na formação docente sobre os conteúdos de educação sexual repercutirão na prática profissional no contexto escolar. (BENITES, 2006, p.91 e 94)

A autora valoriza a necessidade de investimento na formação inicial de docentes e Cruz (2008) reforça essa importância ao sugerir que seja ampliada a oferta de disciplinas que discutam sexualidade, questões relativas ao corpo, gênero e diversidade nos cursos de licenciatura em geral. É necessário que se incluam tópicos na graduação que propiciem a discussão dessa temática nas várias disciplinas que compõem a proposta curricular dos cursos de formação de professores. A necessidade de formação profissional que capacite o professor na promoção de discussões sobre sexualidade e corporeidade com enfoque mais amplo, abordando os aspectos biopsicossociais a partir de uma contextualização sócio-histórica, da equidade entre os gêneros, o respeito à diversidade sexual, a diminuição de preconceitos e a violência contra as chamadas “minorias” sexuais vão se tornando fato incontestável.

Considerações finais

Finalizamos este texto reforçando a necessidade de uma formação capaz de possibilitar uma prática docente que veja a sala de aula como espaço de informação, debate e mudanças, que dialogue sobre corporeidade e educação sexual em seus diversos aspectos e contribua para vivências mais conscientes.

Ainda com Cruz (2008), afirmamos que não basta somente atuar na formação de futuros docentes, mas contribuir também para o grupo de profissionais que está trabalhando no ensino, propondo, a partir de ações continuadas, atividades que visem estimular e dar suporte à mediação dos conteúdos.

É importante reforçar que a prática educacional, ao reconhecer os méritos do saber que o(a) aluno(a) construiu ao longo de sua vida, está também reconhecendo o sujeito. Ainda sobre a importância do diálogo na educação, Sousa (2003) sugere que a sua influência sobre a aprendizagem recaia, no processo de integração dos novos conhecimentos, no corpo estruturado dos saberes já armazenados. O que é visto ou explicado em situações do dia a dia é traduzido e interpretado de acordo com o sentido dado por cada um. Tal sentido é resultante de experiências individuais. A escola é um local onde essas individualidades se encontram e o(a) professor(a), ao dialogar, viabiliza a interação do(a) aluno(a) com o conhecimento e cria formas de agir e perceber o mundo.

Referências

- ALTMANN, H. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. In: *Revista On-line Educ.* n. 46, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982007000200012&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 de novembro de 2011.
- _____. *Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola*. 2005. 226 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- BENITES, M. J. de O. *Educação sexual e formação docente: Um estudo a partir de concepções discentes*. 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, 2006.
- BOURDIEU, P. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- _____; PASSERON, J.-C. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRUHNS, H. T.; GUTIERREZ, G. L. (Org.). *O corpo e o lúdico: ciclo de debates lazer e motricidade*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- CAPRA, F. *O Ponto de mutação*. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1988.
- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. *Juventude e sexualidade*. Brasília, DF: Unesco, 2004. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicacoes/livros/juvsexualidade/mostra_documento>. Acesso em: 15 de novembro de 2011.
- COUTO, L. N. A Deserotização do corpo: um processo histórico-cultural. In: ROMERO, E. (Org.). *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas: Papirus, 1995. p. 55-70

- CRUZ, I. S. Educação Sexual e Ensino de Ciências: dilemas enfrentados por docentes do ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Feira de Santana, 2008.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Nascimento da Prisão. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.
- HOOKS, B. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 113-123.
- LAGES, M. N. *Sexualidade na adolescência: intervenção, em contexto educativo, para a promoção do autocuidado*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- LOURO, G. L. Currículo gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: _____; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p.41-52.
- _____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LUCERO, N. A. A. O Corpo Redescoberto. In ROMERO, E (org.). *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas: Editora Papirus, 1995.
- MATURANA, H. As Bases Biológicas do Aprendizado. *Revista Dois Pontos*, v.2, n.18, 1993.
- MORAIS, J. R. R. de. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. In: MOREIRA, W. W. (Org.). *Educação Física & Esportes: Perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez, 1998.
- MOREIRA, W. W. VENÂNCIO, S. Corporeidade e a busca de novas palavras para o saber: uma das tarefas da educação motora. In: Anais do I Congresso Latino Americano e II Congresso Brasileiro de Educação Motora, Foz do Iguaçu, 09 a 13 de outubro de 1998.
- _____; SIMÕES, R. (Org.). *Fenômeno esportivo no início de um novo milênio*. Piracicaba: Unimep, 2000.
- PAREDES, E. C.; OLIVEIRA, R. A.; COUTINHO, M. M. T. *Sexualidade: o que têm a dizer alunos e professores da rede pública de ensino cuiabana*. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2006. (Educação e Psicologia).
- SANTIN, S. Perspectivas na visão da corporeidade. In: MOREIRA, W. W. (Org.). *Educação Física & Esportes: Perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992.
- SAYAO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: QUINO, J. G. (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

SILVA, R. C. P. *Pesquisas sobre formação de professores: educadores para abordagem da educação sexual na escola*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SIMÕES, R. *Corporeidade e terceira idade: a marginalização do corpo idoso*. Piracicaba: Unimep, 1994.

SOUSA, A. B. *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VENÂNCIO, S. Corporeidade e suas dimensões ontológicas. In: Anais do I Congresso Latino Americano e II Congresso Brasileiro de Educação Motora, Foz do Iguaçu, 09 a 13 de outubro de 1998.

recebido em 1º abr. 2014 / aprovado em 26 maio 2014

Para referenciar este texto:

FERREIRA, G. R.; INFORSATO, C. F.; LEÃO, A. M. C. Escola e o diálogo sobre corporeidade e educação sexual. *Dialogia*, São Paulo, n. 20, p. 211-230, jul./dez. 2014.

Práticas educativas, linguagens e produção da diferença

Educational practices, languages and production of difference

Flávia Cristina Silveira Lemos

Doutora em História. Professora do Programa de Pós-graduação de Psicologia da Universidade Federal do Pará, Belém, PA – Brasil
flaviacslemos@gmail.com

Franco Farias da Cruz

Mestre em Psicologia. Universidade Federal do Pará, Belém, PA – Brasil
francofcruz@yahoo.com.br

Giane Silva Santos Souza

Mestre em Psicologia. Universidade Federal do Pará, PA – Brasil
gissouza@hotmail.com

Resumo

Neste artigo é proposta uma análise das práticas educativas para problematizar a produção da diferença, tendo em vista a dimensão da cultura nas discussões da Nova História Cultural. Busca-se tratar analiticamente a escola como espaço disciplinar, biopolítico e de gestão das histórias de vida, que tenta restringir as diferenças e forjar consensos utilitários. Questiona-se a história linear e contínua que alimenta a linearidade da vida e interroga-se a tentativa de adestrar estudantes e corpos por meio de estratégias de controle racistas. Ainda visamos debater a respeito da relevância da cultura como processo de disputa de valores e de um conjunto de práticas sociais, bem como colocamos em xeque a confissão como captura dos desvios de normas culturais pelos registros escolares. Por fim, apresentamos uma descrição da história como perspectiva genealógica, em Foucault, e suas inflexões com o campo da subjetividade e da diferença na educação, na modernidade.

Palavras-chave: Diferença. História Cultural. Práticas Educativas.

Abstract

In this article, an analysis of educational practices to discuss the production of difference, in view of the culture through discussions New Cultural History is proposed. Seeks to analytically treat the school as a disciplinary, and biopolitical management of life stories that try to restrict the differences and forge consensus utilities space. Questions the linear and continuous story that feeds the linearity of life and wonders if the attempt to train students and bodies through strategies of racist control. Also in the article, we aim to discuss about the importance of culture as a contest of values and a set of social practices process and put into question the confession as capturing shifts in cultural norms by school records. Finally, we present the story as a genealogical perspective, Foucault and their inflections with the field of subjectivity and difference in education, modernity.

Key words: Cultural History. Difference. Educational Practices.

Com este artigo, pretende-se abordar uma breve descrição e análise das práticas educativas escolarizadas, no presente, no que tange aos processos de diferenciação e aos sistemas de repartição culturais, em termos de linguagens operacionalizadas em discursos, em relações de poder e subjetivação.

Hoje, podemos falar de uma fragmentação de saberes e diversidade de definições do objeto cultura, baseando-nos nos estudos culturais, na história cultural, na antropologia cultural, na sociologia da cultura (BURKE, 2001). Para a história cultural clássica, cultura era sinônimo de arte erudita, especificamente no campo da literatura, do teatro, da dança, da pintura, da escultura e da produção de conhecimento. É como se somente alguns ilustrados, gênios, heróis canonizados e figuras célebres criassem bens culturais, e estes fossem aceitos sem nenhuma transformação. Em contraposição a essa definição de cultura, Burke (2001) assinala como o processo de canonização de artistas, de diversos autores e dos denominados cientistas/pesquisadores vem sendo estudado pelos historiadores.

Com efeito, a Nova História ou História Cultural, renovada pelas contribuições das ciências sociais, pretendeu colocar em causa os objetos históricos e deu primazia ao questionamento dos modos como os construímos, ao estabelecermos relações entre os acontecimentos. Conforme Chartier (1990), a história cultural passa a buscar o confronto, localizar as lutas nas relações de saber-poder formuladoras dos objetos culturais. Também enfatiza o ponto de ruptura da história cultural com um sujeito universal e abstrato e com os processos de continuidade das formações sociais e culturais modernas.

Anteriormente, era bastante comum pensar a cultura sob a perspectiva de um legado recebido e como transmissão de hábitos e costumes de uma geração a outra, acriticamente e sem mutações, de sorte a configurar uma continuidade de tradições com suas raízes e finalidades lineares. Porém, a história cultural vem problematizar essa maneira de tratar a cultura. Chartier (1995) ressalta em seus trabalhos como os objetos não são aceitos de modo passivo e recebidos como se fosse uma herança perpetuada por uma tradição. Os processos de recepção e de apropriação cultural dos objetos são utilizados de diferentes formas e não apenas transmitidos como arquivos congelados, em uma memória estanque e fragmentada. Em decorrência das apropriações e deslocamentos, a cultura seria plural e transformada permanentemente em um jogo de valores sem fim e jamais simplesmente repassada de geração em geração ou de um grupo social para outro.

Podemos declarar que a memória também é multiplicidade qualitativa e não totalidade e reminiscência. A memória, como a cultura, é um conjunto de forças, e não um monumento do passado cristalizado em uma vida ressentida, que reduz a pluralidade dos acontecimentos ao semelhante e às analogias classificatórias. Os objetos são configurações provisórias de uma tensão de forças que nunca finda. (CHARTIER, 1990)

Por isso, podemos destacar que a “[. . .] marca da metafísica é a crença na duração” (MOSÉ, 2005, p. 35). A linguagem é um instrumento da cultura que, ao nomear os objetos, os paralisa em supostos territórios de existências estáveis, como *kits* de subjetividades fixadas por contornos duros e enrijecidos. O modo de ser da civilização ocidental tem-se pautado na perspectiva metafísica de mundo e de ser, afirmando a imutabilidade dos objetos, em uma suposta unidade e na possibilidade de controlar tecnicamente os eventos.

Nomear, categorizar, classificar, distribuir os indivíduos em grupos de pertença, divididos por semelhanças como as de raça, gênero, faixa etária e classe social é operar um congelamento dos processos de produção da subjetividade em identidades estáticas, fechando a pluralidade em guetos, impedindo a possibilidade de diferenciação. A proposta de Certeau (2003), em consonância com a de Chartier, é que pensemos a cultura no plural, ao invés de percebê-la como um objeto natural ou como uma unidade. Na linha dos estudos culturais, tanto Chartier (1990) quanto Certeau (2003) propõem a realização de uma sociologia da cultura em que nos preocuparíamos em interrogar os modos de produção da cultura, como ela é difundida e quais são seus meios de circulação e recepção. Os vários etnocentrismos têm-se mantido em função de práticas que classificam modos de existir primitivos, não civilizados, privados culturalmente e carentes, não desenvolvidos frente às práticas de grupos específicos que se agenciam para controlar a produção e reprodução dos bens simbólicos.

Romper os sistemas divisórios da cultura letrada versus cultura popular

A divisão entre cultura letrada e cultura popular tem sido alvo de interrogações pelos historiadores e estudiosos das ciências sociais. Para Certeau (2003), não há uma cultura de elite homogênea, assim como não há uma cultura popular oposta

igualmente homogênea e compartilhada por classes sociais distintas. Os costumes e hábitos, comportamentos, modos de ser e modos de existir entrecruzam-se. Há um processo de circulação das práticas culturais entre os diversos grupos sociais. Chartier (1995) afirma que a categoria “cultura popular” é uma classificação erudita, produzida para separar as condutas situadas fora de um modelo tomado como referência que é o da cultura erudita.

Por outro lado, também encontramos práticas que enfatizam a existência de uma cultura popular homogênea, que não se comunicaria com a cultura letrada. Mas há estudos que sustentam um projeto de aculturação das camadas populares com a emergência dos Estados modernos. As duas afirmações anteriores são reducionistas e foram duramente criticadas pela Nova História Cultural. De acordo com Chartier (1995), não podemos mais pensar a cultura popular como carente e dependente da cultura dominante, assim como não devemos romantizá-la. Não haveria um sistema simbólico unificado e aceito de forma igual pelos membros de uma determinada classe, de um gênero específico, de uma faixa etária ou de qualquer outro grupo. As regras podem ser compartilhadas por um grupo, mas cada um as vivencia de uma maneira diferente: um indivíduo cumpre algumas, rompe com outras, segue normas de outros grupos, apropria-se de modos de existência de outras categorias sociais, produz bifurcações, linhas de fuga às práticas instituídas.

A crítica de Chartier é dirigida ao processo de homogeneização cultural, pois, “[. . .] tanto os bens simbólicos como as práticas culturais continuam sendo objeto de lutas sociais, em que estão em jogo sua classificação, suas hierarquizações, sua consagração (ou, ao contrário, sua desqualificação)” (CHARTIER, 1995, p. 184-185). Os discursos, para ele, seriam constrangidos por determinadas regras, quais sejam: as dos grupos que se apresentam como os representantes dos saberes da ciência, da política, dos trabalhadores – como os sindicalistas, entre outros, os quais pretendem falar em nome de. As práticas de poder, discursivas e de subjetivação seriam imanentes aos processos sociais, culturais, políticos, econômicos e históricos. Logo, não teria sentido falar de “cultura” enquanto uma unidade, ou seja, não partiríamos de um objeto *a priori*, mas tentaríamos mapear um diagrama de forças que se entrecruzam. Tratar-se-ia de cartografar o jogo de relações que forma os objetos-acontecimentos que são raros e singulares. Daí a importância das práticas culturais ancoradas nas práticas vizinhas (imanentes), como já mencionamos. Hall (2005) salienta como não podemos classificar os

processos de discriminação a partir de uma única categoria — gênero, raça ou classe. No entanto, falar de uma determinação cultural seria permanecer em um ponto de vista causal.

Foucault, ao analisar as práticas culturais do Ocidente, rejeitava as concepções totalizantes de cultura. Ele estava preocupado com a singularidade dos eventos, com a raridade dos objetos, voltando-se para as práticas que produzem determinado objeto que não pode ser transposto para outras épocas. É relevante apontar as rupturas e não fazer uma história de um objeto natural, o qual iria se deslocando rumo a um apogeu. As relações de poder eram o foco, para Foucault. Como efeitos delas, emergiam os novos acontecimentos e não o agrupamento de categorias por semelhança — tratava-se de observar as heterogeneidades (MARTON, 2001). Por conseguinte, não teria sentido buscar nos documentos-acontecimentos vestígios de culturas anteriores para costurar uma linha reta do tempo, apontando as continuidades de certas tradições ao longo da história. Foucault não afirmou uma política da diferença como identidade alternativa; o que defendia era a existência como obra de arte, em um processo de subjetivação criador de diferenciação (DELEUZE, 1992). Assinalava a diferença entre subjetividade e subjetivação, pautando-se nas perspectivas foucaultiana e deleuzeana, ambas, em certos aspectos, atualizações de Nietzsche. Subjetivação é um processo de composição de modos de vida que se realiza no domínio dos encontros de corpos.

A subjetividade seria um momento de paradas provisórias da subjetivação, seria um movimento de desaceleração. “Um eu, uma identidade, outros nomes da subjetividade, se, por um lado, são pontos de parada no processo de subjetivação, por outro lado, são ancoradouros que garantem a navegação desse mesmo processo.” Subjetividade e subjetivação não se opõem, mas interligam-se em um mesmo processo. O problema político e provocador de intenso sofrimento seria viver arrastado pelos fluxos de subjetivação sem paradas ou cristalizar-se em uma subjetividade desvitalizada.

O controle, por mais sutil que seja, nunca é total. A vida escapa ao controle, os fluxos escoam pelos lados, transbordam. Não chegamos a um momento catastrófico, em que não poderíamos vislumbrar novidade no mundo; a estilística da existência é possível e imanente a uma ética e a uma política.

Captura da diferença: linguagens na escola enquadradas pela disciplina e biopolítica

Para Foucault (1999), podemos pensar como os processos de individualização e totalização seriam efeitos dos mesmos mecanismos de biopoder articulador da disciplina e da biopolítica. A individualização teria nas tecnologias disciplinares sua expressão mais evidente, pois essas tecnologias são mecanismos que fabricam o indivíduo, engendrando-o. Além das tecnologias disciplinares que individualizam os corpos, Foucault (1999) cartografou outro modo de gestão que ele denominou biopolítica – governo da vida, governo das populações. Esta segunda tecnologia operaria junto às disciplinares, todavia, produzindo totalizações, ou seja, estabelecendo comparações dos indivíduos frente a um modelo de referência, distribuindo-os de acordo com a proximidade ou o afastamento desses modelos. É com o nascimento do indivíduo que passamos a nos preocupar em narrar minúcias do cotidiano.

O mundo privado e intimista a que estamos tão acostumados na atualidade nasce junto com o indivíduo, inaugurando e compondo a modernidade. Guardar e classificar nossas vidas tornou-se um imperativo. Organizar e reorganizar papéis e guardá-los com cuidado aparece como uma prática obrigatória, natural e capaz de construir uma biografia, como uma história narrada de maneira totalizante, como percurso de um caminho reto rumo a um progresso e a uma carreira de sucesso. (ARTIÈRES, 1988)

Se observarmos o cotidiano das escolas, hoje, há uma solicitação massiva dos professores para que os alunos falem e escrevam a respeito da vida pessoal, que contem como foi o final de semana, que falem da família e de seus gostos. As redações, os desenhos e as brincadeiras das crianças passaram a revelar uma suposta verdade interna, passaram a ser solicitadas pelos professores e utilizadas para discussões e problematizações a respeito das identidades dos alunos e de suas diferenças. Passamos igualmente a confessar nossos pensamentos e ações aos professores e coordenações pedagógicas de caráter disciplinar, nos livros de registro de ocorrências. Estes são verdadeiros dossiês de anotações dos chamados comportamentos indisciplinados nas escolas, para, posteriormente, punir com advertências as pequenas infâmias dos estudantes. Na escola, os indivíduos são intensamente vigiados nos diversos espaços em que circulam e, em todos os momentos de sua existência, são enquadrados por inúmeras instituições – peda-

gógicas, psicológicas, psiquiátricas, médicas, criminológicas — que vão atuar como dispositivos de normalização social. Os corpos são, ao mesmo tempo, vigiados, controlados e corrigidos continuamente por meio de seus percursos biográficos e por suas confissões nos registros escolares e nos que são entrecruzados a estes, reduzindo as diferenças e fazendo delas desvios a punir e a vigiar para normalizar. (FOUCAULT, 1996)

Segundo o pensamento de Foucault (1999), na *Sociedade Disciplinar* emergem novas tecnologias que incidem sobre os corpos, mergulhando-os em um campo político. A partir de então, os indivíduos não seriam mais punidos em função dos seus crimes apenas, mas por transgredirem as normas. A vigilância seria exercida mais a partir da norma do que pelas instâncias judiciárias. Toda uma tecnologia política foi constituída de observação, registro, exame, comparações, hierarquizações, classificações de normal e anormal, sanções normalizadoras, controle do tempo e dos indivíduos no espaço.

O anormal é forjado na escola por uma linguagem produtiva de consenso e desaprovadora diferenciação. A anormalidade nas práticas escolares é efeito da busca de um aluno ideal, que deve ser disciplinado e adestrado e, caso subverta essa lógica, será alvo de um conjunto de sistemas de valorização hierarquizantes da cultura, os quais recortam seus corpos binariamente pela visão da cultura popular e erudita, enquadrando-os pela teoria da carência e privação cultural, afetiva, nutritiva, e por sua classe, raça/etnia, religião, por sua orientação sexual, por sua condição de gênero, pelo local onde mora e pela escolaridade de seus familiares.

O tempo aparece como uma dimensão natural, sequencial e linear, concebido a partir de uma evolução de fases de desenvolvimento rumo a um progresso. Ele deve ser administrado, para que se torne cada vez mais produtivo e útil. Com efeito, o tempo foi capitalizado e não poderia ser mais perdido, mas deveria ser cuidadosamente aproveitado na expansão de habilidades e produção de lucro. O tempo da produção na escola foi enquadrado em séries, sequências, em obediência e em trabalho permanente docilizado. Fugir e quebrar esse tempo capitalizado passou a ser visto como desvio e indisciplina a ser arquivada em registros da infâmia, podendo ser modulador de reprovação, de transferência para outra escola, de encaminhamento para órgãos do Poder Judiciário, em advertências à família dos alunos, entre um conjunto de outras práticas punitivas. A vigilância hierárquica operaria através da observação contínua dos indivíduos e anotação

dos dados em um exercício de escrita, de captura do cotidiano em discurso por técnicos. São os pequenos desvios que são registrados, as infâmias que passam a ser matéria discursiva e, simultaneamente, de controle das existências. É essa compilação infinita das pequenas transgressões que permite que se faça uma história minúscula das desgraças, das mínimas desordens de certos grupos, no interior da escola, na atualização de racismos biopolíticos.

O dispositivo da confissão, amplamente utilizado pela Igreja, torna-se agenciamento administrativo desde o final do século XVII. “Procedimentos antigos, mas até então, localizados: a denúncia, a queixa, a inquirição, o relatório, a espionagem, o interrogatório.” E o autor continua: “E tudo o que assim se diz, se registra por escrito, se acumula, constitui dossiês e arquivos” (FOUCAULT, 2003, p. 213), podendo ser utilizado para corrigir e punir as ínfimas irregularidades do dia a dia.

Imanente à observação, funciona a sanção normalizadora. Punir e recomendar os comportamentos a partir da contabilização dos comportamentos, distribuídos de acordo com a proximidade e o afastamento de um modelo ideal, ou seja, de uma média. O paradigma é o da inclusão, não há exterioridade das relações de poder. As estratégias de sanção podem ser mais intensivas para os que se desviam bastante das regras, porém, a intenção é sempre aproximá-los de um modelo de ser, de sentir, de pensar e de agir. A lógica da sanção é a de uma extensão dos mecanismos judiciais para todas as instâncias da vida, inclusive a escolar. Todos os espaços disparam julgamentos dos comportamentos dos indivíduos e prescrevem medidas específicas – punições ou recompensas (FOUCAULT, 1999). O exame é uma técnica que combina a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, impondo uma visibilidade constante aos corpos, objetivando-os. As avaliações e medições nos acompanham onde circulamos, durante toda a nossa existência. Testes psicológicos, provas na escola, anamneses, entrevistas, avaliações de desempenho no trabalho, seleções para empregos, interrogações sem fim na escola, após uma situação de depredação e ou violência.

O espaço em que circulamos passa a ser esquadrihado como nunca. Somos localizados de inúmeras maneiras: folhas de ponto, filmadoras distribuídas em todos os lugares em que transitamos, satélites, chamadas na sala de aula, telefones fixos e celulares, internet; nossos documentos, endereços residenciais e de trabalho, certidão de nascimento e de óbito, censos, enfim, por toda uma

tecnologia política de controle no espaço escolar e não escolar, em função de uma visão educativa de controle espacial que opera nos disciplinando.

Contudo, a tentativa de enquadrar a vida nos registros da confissão e do desempenho não obteria sucesso em termos de captura total. A vida não seria um todo coerente que poderia ser apreendido como expressão unitária, em qualquer registro punitivo. Em decorrência dessa crítica aos mecanismos de controle da história de vida, há uma abertura entre a imposição e prescrição de regras e o seu cumprimento, de sorte que a biografia seria uma possibilidade de estudarmos a relação dos indivíduos com os sistemas normativos e normalizadores. Os mecanismos de poder sempre deixariam margem para a resistência e a expressão de singularidades.

A história de vida, assim como qualquer outra história, não teria uma finalidade, o tempo não teria um sentido que segue um percurso em linha reta (MARTON, 2001). A história serve para criticar os objetos considerados universais e naturalizados, e não para congelar o passado ou para venerar tradições que permaneceriam como vestígios no presente. A história cultural nos possibilitou romper com essas tecnologias e questioná-las nos mais diversos equipamentos e estabelecimentos, tais como a escola. A crítica à noção linear e continuísta de biografia determinada pela tradição foi postulada pelos estudiosos da nova história. Assim, não precisamos confessar nossa história com intenção biográfica em sessões terapêuticas a especialistas ou em registros escolares que buscam revelar a verdade de um modo de ser designado sujeito.

A educação e a diferença como saber perspectivo e poder em diferenciação

O caráter perspectivo de toda a interpretação e crítica ao projeto da tradição metafísica ocidental, fundado na pesquisa de origem, na razão, na essência, na universalidade pretendia erigir verdades. Fundamentada em uma filosofia metafísica, a ciência moderna crê na possibilidade de estabelecer verdades por intermédio da razão. Foucault (1979, p. 17-18) ressalta:

Ora, se o genealogista tem cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele aprende? Que atrás das

coisas há “algo inteiramente diferente”: não seu segredo sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas.

Foucault assinala o caráter de experimento da filosofia, que ultrapassa limites, que move o pensamento e abandona certezas, enquanto abertura para a vida em suas infinitas possibilidades. A filosofia uniria a paixão ao pensamento e seria um constante deslocamento, nunca segurança. O projeto genealógico é um trabalho crítico do pensamento sobre o pensamento. Toda relação causal estabelecida entre acontecimentos, tentando marcar um fio, ligando vários acontecimentos que teriam uma origem e evolução, ao longo de um tempo considerado linear, é questionada por Foucault em seu olhar genealógico.

As forças agenciadas, compondo um acontecimento, são heterogêneas, e qualquer tentativa de agrupá-las é da ordem da objetivação dos fenômenos, ou seja, das práticas, e não de um desvelamento de uma essência anterior ao processo de racionalização dos eventos. Um acontecimento pode atualizar-se aberto às novas forças que dele se apoderam, fazendo emergir novos sentidos, os ainda não realizados, mas que podem aparecer. Assim, contrapondo-se à história-memória (FOUCAULT, 1989) e a seus postulados de busca de origem e continuidade, a genealogia não pretende “[...] mostrar que o passado ainda está lá, bem vivo no presente” (FOUCAULT, 1979, p. 21). Foucault (id. ib., p. 28) utiliza a genealogia nietzschiana propondo que façamos outra história, uma história que destrua as evidências, que “[...] reintroduza o descontínuo em nosso próprio ser, que faça ressurgir o acontecimento no que ele tem de único e agudo”, que não se apoia mais em constâncias. Dessa maneira, a tarefa do genealogista é promover a dispersão dos acontecimentos, “[...] manter o que se passou na dispersão que lhe é própria” (id. ib., p. 21). É mostrar que não existe nenhuma relação natural entre a coisa e a palavra que a nomeia, é problematizar e interrogar as verdades e analisar as relações de saber-poder que produziram realidades, saberes e subjetividades, certo modo de ser, de sentir e de pensar. (FOUCAULT, 1979, 1994)

A Modernidade não é considerada a partir de períodos temporais, de acontecimentos característicos de uma época que sucedeu a uma pré-modernidade menos evoluída, ou que seria substituída por uma pós-modernidade. Ela é vista por Foucault (2000a) como uma forma de se relacionar com o tempo presente, como um *ethos*, uma atitude em face da realidade contemporânea, como formas

de pensar, de agir e se comportar no presente. Nesse sentido, não se trata de uma questão simplista de defender a Modernidade ou de recusá-la. Portanto, o que Foucault (2000b) sugere é que façamos uma ontologia histórica de nós mesmos. Trata-se, de um modo geral, como assinala Ewald (1993), de fazer uma história do presente, história sempre local, uma desconstrução daquilo que somos, e interrogar as evidências, estranhar o que nos é familiar. Quando Foucault se propõe pensar o presente, é para problematizá-lo; não busca uma origem ou relações causais, mas, na verdade, criticar a atualidade, criar fissuras nas supostas universalidades, abrindo brechas para a diferenciação.

Concluindo, pensar a educação efetuando a interrogação da cultura como carência e privação é fundamental, e a nova história cultural possibilitou realizar essa prática ética, estética e política. Demolir as supostas evidências de modelos a imitar na escola e de tradições folclóricas e/ou da cultura erudita a transmitir é tarefa de uma educação crítica e que nos leva a sair da tutela disciplinar e biopolítica, bem como a nos livrar de consensos silenciadores da diferença. Por fim, a educação pode nos conduzir a pensar por nós mesmos e a fazer proliferar apropriações das práticas culturais, sem enviesar a escolarização pelo racismo de Estado e de sociedade. Só dessa maneira cumprirá seu mandato de atitude ética, fará jus a um posicionamento político problematizador do presente em que vivemos e nos auxiliará a construir uma vida bela, enquanto estilística da existência.

Referências

- ARTIÈRES, P. *Arquivar a própria vida*. Rio de Janeiro: FGV, 1988. (Estudos históricos, n. 21).
- BURKE, P. *Variiedades da História Cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CERTEAU, M. *A cultura no plural*. 3.ed. Campinas: Papirus, 2003.
- CHARTIER, R. *A História Cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- _____. Cultura Popular: revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995.
- DELEUZE, G. *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p.209-226.
- EWALD, F. *Foucault, a Norma e o Direito*. Lisboa: Vega, 1993.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

- _____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1996.
- _____. A vida dos homens infames. In: MOTTA, M. B. da (Org.) *Estratégia, poder-saber*. São Paulo: Forense Universitária, 2003. (Ditos e Escritos, v. IV).p.203-222.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. O que são as luzes? In: MOTTA, M. B. da (Org.) *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamentos*. São Paulo: Forense Universitária, 2000a. (Ditos e Escritos, v. II).p.335-351.
- _____. Retornar à História. In: MOTTA, M. B. da (Org.) *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamentos*. São Paulo: Forense Universitária, 2000b. (Ditos e Escritos, v. II).p.282-295.
- _____. *Vigiar e Punir: a história da violência nas prisões*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GIACÓIA, O. J. De Nietzsche a Foucault: impasses da razão? In: PASSETTI, E. (Coord.). *Kafka, Foucault: semmedos*. Cotia: Ateliê, 2004.
- _____. J. Nietzsche: Perspectivismo, Genealogia, Transvaloração. *Revista Cult*, São Paulo, n. 37, ago. 2000.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LEVI, G. Usos da biografia. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (Org.) *Usos e abusos da história oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1986.
- MARTON, S. *Extravagâncias: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche*. 2. ed. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí: Unijuí, 2001.
- MOSÉ, V. *Nietzsche: e a grande política da linguagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- O'BRIEN, P. A história da cultura de Michel Foucault. In: HUNT, L. (Org.) *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

recebido em 22 dez. 2013 / aprovado em 5 mar. 2014

Para referenciar este texto:

LEMOS, F. C. S.; CRUZ, F. F.; SOUZA, G. S. S. Práticas educativas, linguagens e produção da diferença. *Dialogia*, São Paulo, n. 20, p. 231-242, jul./dez. 2014.

dialogia
logia
logia

RESENHAS
/ REVIEWS

A escola e os desafios contemporâneos,
de Viviane Mosé.

Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

Vania Marques Cardoso

Progepe-Uninove, Mestranda
vmcbrasil@hotmail.com

Viviane Mosé, professora, psicóloga, psicanalista, é especialista em políticas públicas, mestre e doutora em filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atua ainda como docente do ensino superior e na comunicação social. Organizou e apresentou este livro: *A escola e os desafios contemporâneos*, para discutir a realidade escolar e seus reptos nos tempos contemporâneos. Com linguagem clara e viés *nietzschiano*, a autora faz uma introdução, dividida em subtítulos, na qual compartilha as entrevistas realizadas por ela com autores de referência em educação nos últimos 30 anos, no Brasil e em Portugal, que opinam sobre caminhos para a instituição escolar, entre uma sociedade sem escolas e a recuperação de seu valor institucional.

Na Introdução, identifica-se que no século XXI a educação se mantém desigual, mas em torno de um novo centro de poder, o conhecimento. Com base em Nietzsche, Mosé discute a razão como poder unitário criador de uma “ficção de vida”; critica a escola que se põe como depósito de conteúdo e reprodutora dos tempos e ritmos da linha de montagem; defende que, no mundo contemporâneo, marcado pela descentração da verdade e pela tecnologia, a escola precisa ir além do acesso a todos, unindo forças nacionais para romper a fragmentação e desenvolver projetos de cidadania, promovendo o raciocínio e a dúvida.

Rubem Alves ilustra a aprendizagem como duas caixas – a de ferramentas dá poder e a de brinquedos transforma o indivíduo – que a escola deve usar para superar a lógica capitalista, tornando os conteúdos ferramentas do “brincar” com a informação, superando os limites do espaço-tempo escolar.

Moacir Gadotti advoga a aprendizagem ao longo da vida e aponta desafios da escola contemporânea: o virtual com consciência planetária, o encontro entre educação formal e informal, o espanto aristotélico como motor do saber e um projeto emancipatório que dispa o currículo de seu sentido reprodutor.

Cristovam Buarque avalia que a escola atual torna o conhecimento mercadoria, sem, entretanto, responder ao mercado; para “mudar pela educação”, propõe um contágio que incorpore tecnologia colaborativa, aprofunde conteúdos e introduza filosofia para todos.

Celso Antunes ressalta o tema das cidades educadoras em que as escolas são permeadas pelo ensino da Filosofia, com centralidade no pensamento para transformar a informação em aprendizagem, a memória em significado e o computador em ferramenta.

Maria do Pilar, ex-secretária da Educação Básica do MEC, aborda a escola em dois âmbitos: o macro, entre avanços nas políticas públicas e a burocracia, e o micro, uma escola sem sintonia com o século XXI. Nessa esteira, defende um professor mentor de pesquisa e um gestor profissional orientado para o projeto educativo.

Madalena Freire define a escola como espaço que, sem perder de vista a pessoa humana no “diálogo amoroso” entre os que atuam na escola, trabalhe modelos, promova sentidos e significados partilhados e utilize a autoridade do professor (que luta para expulsar o dominador de dentro de si) como vínculo mediador do trabalho pedagógico.

Tião Rocha critica a escola como instituição que se reproduz com pouco impacto na comunidade. Conta experiências da ONG que dirige e cujos projetos transformam qualquer espaço em aprendizagem. Avaliados por indicadores (harmonia, criatividade, estética e felicidade), tais projetos fundamentam-se no empoderamento comunitário, na potencialidade humana, na diversidade, na ética, na cultura e na solidariedade.

José Pacheco, educador português, destaca a Escola da Ponte como a única escola pública autônoma de Portugal: rompeu com um modelo burocrático e desumanizador, colocou a todos como responsáveis pela escola por meio de atividades que favorecem a construção de novos códigos e linguagens. O autor defende que as escolas são as pessoas, não os edifícios.

Rui Canário, outro educador lusitano, reflete a escola de massas como cópia da fábrica, incapaz de responder aos públicos heterogêneos atuais. Sugere como alternativa o desenvolvimento de políticas de formação paralela – projetos educativos do Movimento Sem-Terra no Brasil, por exemplo –, únicas capazes de esbater as fronteiras entre educação informal e formal e centralizar a educação no aluno, com incorporação da tecnologia.

É um texto recomendável pelo seu teor propositivo. Tanto a autora quanto seus entrevistados propõem repensar a escola massificada no contexto imposto pela contemporaneidade, transformá-la a ou até substituí-la por novas formas de educar. Apontam alternativas válidas como a educação para a cultura e a filosofia; a formação de personalidades cidadãos; a incorporação de iniciativas da sociedade civil e a apropriação da tecnologia para dividir patrimônio social.

A leitura deste livro organizado por Mosé interessa a todos aqueles que se preocupam com o futuro da educação, em especial com a que se propõe e se realiza nas instituições escolares, buscando sua atualização e a ampliação do diálogo com a sociedade contemporânea, para traçar um vir-a-ser centrado no cultivo da autonomia dos estudantes e no desenvolvimento cidadão.

Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes,
de Mario Sérgio Cortella.
São Paulo: Cortez, 2014.126 ps.

Ana Luzia da Silva Vieira

Mestranda no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da
Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Diretora de creche na Rede Municipal
de Santo André, SP.

Mario Sérgio Cortella, filósofo e escritor, mestre e doutor em Educação, foi professor titular da PUC São Paulo por 35 anos e secretário municipal de Educação da capital nos anos 1991-1992. Escreveu inúmeros livros sobre educação e temas emergentes nas áreas da filosofia, religião e sociologia.

Neste seu novo livro: *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*, lançado pela editora Cortez em maio de 2014, constituído de treze capítulos, aborda temas que relacionam as mudanças nos processos de vida e trabalho e o campo educacional, propondo novas atitudes para os novos tempos da educação. Inicia o livro falando da emergência de novos paradigmas e da necessidade de rever o modo como se faz educação, refletindo sobre a prática e sobre o que se pensa da educação escolar contemporaneamente. Ressalta a gravidade do momento nomeando-o como momento grávido, prestes a dar luz a uma nova situação, a novas práticas e atitudes.

No capítulo “Entre cautela e ímpeto: escola em descompasso”, fala da necessidade de se ter cautela e paciência para atuar em meio às mudanças sociais. Vê a escola como um tempo-espaço resistente às mudanças aceleradas devido aos conflitos de gerações, em que os sujeitos-clientes são avaliados constantemente, mas os sujeitos agentes não o são. Em meio às inúmeras mudanças em que, a cada dia, “temos mais velocidade de comunicação, das relações, de mudanças de cenário, de conhecimento, de aprendizado” (p.18), a escola insiste em ancorar-se no passado, nas velhas formas de ensinar.

Nos capítulos “E quanto a nós docentes” e “Estado de atenção e o desafio de mudar”, faz um contraponto entre os termos velho e idoso, caracterizando um como obsoleto, ultrapassado, resistente a mudanças, e outro como aquele que, apesar da necessidade de mudança, tem algo a ser preservado. Acrescenta que, para transformar momentos graves em grávidos, deve-se ter esperança; desanimar

significa perder a alma, ou seja, perder a esperança. Deduz que momentos graves se tornam grávidos quando a esperança permite levar adiante sonhos e utopias.

No capítulo “Humildade pedagógica e competência coletiva”, o autor predica que só é um bom ensinante quem for um bom aprendiz, tornando necessária, assim, a humildade pedagógica. Em tempos em que as mudanças ocorrem frequentemente, as competências individuais vão sendo perdidas em grande velocidade e nossas verdades tornam-se provisórias. O autor ressalta a importância do sujeito coletivo e também da competência coletiva, dizendo que “quem sabe reparte e quem não sabe, procura.” (p.41)

No capítulo “O poder do saber e pilares da Educação”, Cortella avalia que o saber pode e é usado para partilhar, para crescer ou para dominar. Aponta como saída para a melhoria na educação três pilares básicos: uma sólida base científica, formação de solidariedade social e constituição da cidadania ativa, insistindo que essa base deveria aparecer no cotidiano escolar, na formação dos professores e nos critérios de seleção de conteúdos que abranjam saberes de relevância social e histórica.

Quando aborda a temática da tecnologia, nos capítulos “Paradigmas da tecnologia e a distração” e “Tecnologia, aprendizado e profundidade”, ressalta a necessidade de ela somar-se à educação, e não de ser adotada como concorrente. O segredo está em fazer uso da tecnologia quando necessária e recusá-la quando não o é, aproveitando as características de simultaneidade, mobilidade, instantaneidade e velocidade que ela oferece. Acrescenta que ninguém deixa de se interessar por aquilo que é interessante, chamando a atenção para a necessidade de a escola, por meio do professor ou tutor, colaborar para o encantamento com o conhecimento.

Em “Geração do agora e o cotidiano reconfigurado” mostra como características positivas da geração Z a instantaneidade, a velocidade, o senso de urgência; por outro lado, como fator negativo, chama a atenção para a falta de paciência dessa faixa etária. É preciso modernizar os processos e expor o educador a esse desafio.

No capítulo “A era da impaciência e o ensino” identifica que no mundo da criança cada vez menos existe o convívio com adultos. Retoma as diferenças entre gerações usando o termo “despamonhalização do mundo”, afirmando que momentos de conversa e convívio em família têm sido cada vez menos frequentes. Considera que o problema não se refere à exposição das crianças à tecnologia,

mas à exclusividade dessa exposição. Mostra que a escola tem sido o local em que ainda ocorre o convívio e no qual as pessoas não ficam isoladas.

No capítulo “Vontades soberanas e disciplina afrouxada” o autor aborda a problemática da falta de limites e de como as famílias estão subservientes aos seus filhos. Considera que o fato de os pais ficarem muito ausentes no dia a dia dos filhos os leva a querer compensar a ausência fazendo tudo por eles, dessa maneira distorcendo a ideia de desejos e direitos. Expõe o afrouxamento da disciplina nas escolas tanto como conduta quanto como esforço, considerando que a equipe escolar deve basear-se no projeto pedagógico para estabelecer normas de convivência coletivas e uma ação pedagógica admirada pelos alunos pelo fato de proporcionar partilha de saberes.

Inicia o capítulo “Filhos do mundo, alunos da escola” com uma frase popular: “O mundo que vamos deixar para os nossos filhos depende muito dos filhos que vamos deixar para o mundo”. Apresenta a família como espaço de amor, mas também de responsabilidade e exigência. Lembra o autor que vem ocorrendo uma terceirização cada vez mais acentuada na formação dos filhos devido à falta de tempo dos pais, sobrecarregando a escola - diante disso, torna-se imprescindível a parceria entre escola e famílias.

Em “Valores ensinados e turma do bem” mostra que valores de cidadania e de cooperação são essenciais para a formação do sujeito individual e coletivo e devem ser trabalhados pela escola e pela família. Cita a importância da participação familiar no projeto pedagógico da escola e da necessidade de ter escola de pais.

Cortella finaliza seu livro fazendo uma reflexão sobre a paixão de ser educador. Entende que a educação tem de ir à busca de tudo que é essencial e, neste sentido, diz que na escola deve-se ter alegria. E ainda questiona qual passado queremos deixar e o que estamos preparando de história.

Sem dúvida alguma, Cortella nos apresenta um livro de educação que trata de forma simples e direta assuntos sérios e emergentes. Numa leitura que flui de um capítulo a outro, o autor nos conduz a inúmeras reflexões, fazendo com que nós, educadores, pensemos sobre a educação nos dias de hoje e reflitamos sobre nossa posição enquanto sujeitos fundamentais desse processo. Trata-se de uma obra a serviço do educador esperançoso de mudanças.

Entre os fios e o manto: tecendo a inclusão escolar,
de Ana Cristina da Costa Piletti.
São Paulo: Edições Loyola, 2014.
Série Caminhos da Formação Docente. 86 páginas.

Carolina Mariane Miguel

Coordenadora de Serviços Educacionais da Prefeitura de Santo André. Mestranda do Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE-Uninove).
carolmmiguel@terra.com.br

Ana Cristina C. Piletti é mestra em Educação pela Universidade de Sorocaba e doutoranda em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo. A autora tem experiência na docência, na coordenação pedagógica e na assessoria de gestão em educação inclusiva, marketing e comunicação. Escreveu este livro a partir de sua dissertação de mestrado, que traz a experiência da política de inclusão desenvolvida no município de Amparo, interior de São Paulo, acompanhando a formação e implantação do Programa de Educação Inclusiva dessa cidade.

O livro é escrito por meio de metáforas e relações que a autora estabelece sobre o tecer, representando a construção histórica da escola inclusiva no Brasil, as políticas públicas existentes e as possibilidades de trabalho pedagógico nas escolas regulares. Põe o educador no lugar de quem tece, com papel importante nesse processo de conquistas e limitações. Cada capítulo é relacionado a uma história mitológica cuja personagem tece com alguma finalidade, que, por sua vez, relaciona-se com as reflexões propostas pela autora, o que torna a leitura agradável e interessante, sem perder em profundidade.

No Capítulo I, a autora explica como concebeu o livro. No Capítulo II, destaca as várias dimensões dos processos de inclusão: social, tecnológica, escolar, entre outras; discute o paradigma da racionalidade, considerando que essa lógica dificulta a apropriação da escola sobre inclusão escolar, já que incluir depende de mudar paradigmas, transformar e agir sobre o que ainda não se conhece. Ao explorar o paradigma da identidade, considera que é preciso entender como se constrói uma identidade contemporânea em que se valorizem as diferenças. Faz ainda uma resumida contextualização histórica, desde a Antiguidade, quando a sociedade exterminava ou excluía totalmente a pessoa com deficiência, até a atualidade, com a criação das escolas especiais, passando por classes especiais,

até chegar à inclusão em turma regular, destacando o quanto a discriminação e o preconceito fizeram parte dessa história. Superar essa situação é o maior desafio da escola e das políticas públicas contemporâneas em educação, desafio que não se resume a leis e direitos garantidos, mesmo porque, no Brasil, tem havido muitos avanços em matéria de legislação, mas que não têm o condão de resolver a situação.

No Capítulo III, identifica tais desafios de inclusão. Considera que o maior deles é o de oferecer o ensino regular a todos e o atendimento especializado como um recurso a mais para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação; entende que os alunos com transtornos funcionais específicos não fazem parte do público-alvo da educação especial, mas que esta precisa oferecer suporte pedagógico à equipe escolar. Destaca programas do MEC e relaciona dados da educação inclusiva no Brasil que apontam para os obstáculos, principalmente quanto à percepção de que existem muitas políticas públicas implantadas em todos os níveis de ensino, com a permanência, no entanto, de disparidades econômicas e materiais, resistências de profissionais e governantes, além do acesso restrito às condições básicas de vida que os alunos enfrentam país afora. Explora com detalhes as questões de acessibilidade, recursos multifuncionais e tecnologias assistivas. Finaliza com o que vê como os maiores desafios da inclusão: ideologias e discursos conservadores, críticas à falta de infraestrutura nas escolas públicas, resistências das escolas em matricular esses estudantes e o argumento de que os professores não estão preparados. Porém, as mudanças só acontecem com a busca de construção de uma pedagogia da inclusão e de uma escola para todos.

No Capítulo IV, aborda mais especificamente as possibilidades de uma pedagogia inclusiva. A escola é o lugar onde a educação formal acontece; entretanto, cabe romper paradigmas para conviver com uma sociedade cada vez mais complexa, na busca por uma escola democrática e pluralista. A inclusão provoca a quebra dessa lógica tradicional, especialmente quando adota mudanças curriculares e metodológicas. Assim, cabe reformatar os modelos, organizando novos modos de representação do mundo. Não é o método tradicional, com sua educação bancária, que trará respostas para as práticas pedagógicas de uma escola inclusiva, mas os métodos pedagógicos ativos, com sua educação problematizadora, que parte da realidade e busca a transformação social, que tem o professor como mediador e os gestores no suporte à atividade docente. Uma

escola desse tipo fortalece seu projeto político- pedagógico, formando uma rede de colaboração; uma pedagogia da inclusão desenvolve um currículo adequado a todos os alunos e com a flexibilidade necessária. A autora apresenta locais de busca de informação que auxiliam o professor nessa construção.

Ao se referir à avaliação, Piletti entende que ela será sempre excludente enquanto for classificatória. Há, no entanto, a possibilidade de uma avaliação mediadora que acompanhe cada aluno em seu contexto. Falando das especificidades dos alunos com deficiência, a autora ainda destaca, neste trecho da obra, a importância da participação dos pais e da comunidade, finalizando com depoimentos muito pertinentes de 3 pais sobre o percurso escolar de seus filhos com deficiência.

Nos capítulos seguintes, a autora traz suas considerações finais, expondo o conflito ético de fazer uma inclusão processual, lenta e gradual com o difícil objetivo de quebra radical de paradigma e a afirmação de uma estratégia inclusiva que depende de todos e de cada um no processo educativo. Descreve algumas dinâmicas e projetos que podem ser usados por professores, gestores e outros interessados em discutir a inclusão, discorre sobre a necessidade de a escola fazer uma avaliação de seu compromisso com a inclusão, propondo um modelo de perguntas que podem oferecer subsídios para a escola pensar suas práticas acerca da inclusão e, por fim, sugere alguns filmes e *sites* para pesquisa.

Os quadros utilizados com frequência pela autora auxiliam no entendimento dos conceitos explorados e ajudam a organizar as ideias, além de apresentar sugestões para o trabalho pedagógico de forma clara e objetiva. O livro contribui tanto para quem está iniciando os estudos sobre inclusão escolar, dada a linguagem acessível, quanto para quem busca aprofundamento, posto que percorre questões históricas e práticas, estabelecendo relações com a sociologia e as políticas públicas e buscando cenários mais amplos que a própria escola para entender a inclusão escolar.

Dessa maneira, a leitura do livro de Piletti contempla muitos dos interesses de investigação de professores, pesquisadores e mesmo dos pais, orientando e atualizando o debate que busca avançar nas políticas de inclusão escolar.

**INSTRUÇÕES PARA
OS AUTORES**
/ INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

Publique

Dialogia é uma publicação científica semestral do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) que se propõe a debater e divulgar os temas relativos às práticas educacionais e ao pensamento pedagógico, especialmente os que resultam das pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, nacionais e estrangeiros. Os seus destinatários são, prioritariamente, professores, pesquisadores, estudantes e todo o público que, direta ou indiretamente, mantém interesse nas questões educacionais.

Dialogia is a bi-annual scientific publication of the Master's Degree Program in Management and Educational Practices (PROGEPE) that proposes to discuss and to become known the themes concerning educational practices and pedagogical thinking specially those that result from researches carried out within the post-graduation nationals and foreign stricto sensu programs. Their receivers are primarily teachers, researchers, students and all kind of public that, directly or indirectly, keeps interest in educational issues.

Submissão de trabalhos, aspectos éticos e direitos autorais

Podem ser apresentados à análise da Comissão Editorial artigos e resenhas (de, no máximo, um ano entre o lançamento da obra e a data desta publicação) em português ou espanhol.

- Os trabalhos submetidos à Comissão Editorial são avaliados quanto a seu mérito científico, sua adequação aos requisitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) [www.abnt.org.br] e a estas instruções editoriais;
- Os trabalhos submetidos a *Dialogia* deverão ser originais e inéditos no Brasil. Textos já veiculados em eventos científicos realizados fora do país não poderão ultrapassar um ano de sua divulgação e devem ter essa data explicitada. A Comissão Editorial não aceitará artigos ou resenhas submetidas simultaneamente a outras publicações, nacionais ou estrangeiras;

-
- A Comissão Editorial reserva-se o direito de não encaminhar a avaliação por pares os textos submetidos se considerar que eles não se ajustam às temáticas da Revista, a sua política editorial ou às normas adotadas;
 - Os textos deverão vir acompanhados, em arquivo separado, de carta que autorize a publicação (impresa e eletrônica) e a cessão de direitos autorais à Revista Dialogia, bem como autorização expressa para indexação em bases de dados nacionais e internacionais, diretórios, bibliotecas digitais e bases bibliométricas. O modelo de Formulário de Autorização está disponível em: www.uninove.br/revistadialogia.
 - A instituição e/ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, idéias e conceitos emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es);
 - Todos os trabalhos serão submetidos a avaliação cega de pares acadêmicos especialistas na área (peer review and double blind), garantidos sigilo e anonimato tanto do(s) autor(es) quanto dos pareceristas;
 - No caso de contradição entre pareceres, o artigo será enviado a um terceiro parecerista que tomará conhecimento das avaliações conflitantes. Em caso de um parecer positivo, caberá à Comissão Editorial a avaliação dos três pareceres e a decisão sobre a publicação ou não do artigo;
 - As sínteses dos pareceres, em caso de aceite condicionado ou recusa, são encaminhadas ao(s) autor(es);
 - Os trabalhos devem ser submetidos exclusivamente por meio da plataforma eletrônica da Revista: www.uninove.br/revistadialogia

Formatação

Os textos devem ser elaborados conforme as seguintes instruções:

- Digitados no WordPad (.DOC) ou programa compatível de editoração; fonte Times New Roman, tamanho 12, alinhamento à esquerda, sem recuo de parágrafo, e espaçamento (entrelinha) duplo;
- Artigos devem ter entre 14 mil e 28 mil toques (caracteres + espaços), e resenhas, entre 3,5 mil e 7 mil toques (caracteres + espaços);
- Artigos devem apresentar seu título; nome(s) completo(s) do(s) autor(es), seus créditos profissionais e acadêmicos e endereços (físico e eletrônico) completos; resumo (entre cem e 150 palavras) e palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem do texto. Devem conter, ainda, *title*, *abstract*

e *key words*. Ao final, obrigatoriamente, a lista de referências utilizadas no corpo do texto;

- Notas servem para explicações ou esclarecimentos e não se confundem com referência à fonte; devem vir ao final do texto, com numeração seqüencial em algarismos arábicos;
- Unidades de medida devem seguir os padrões do Sistema Internacional de Unidades (SI), elaborados pelo Bureau Internacional de Pesos e Medidas (BIPM) [www.bipm.org]; em casos excepcionais, a unidade adotada deve ser seguida da unidade expressa no SI entre parênteses;
- Palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico;
- Neologismos ou acepções incomuns, grafe entre “aspas”;
- Trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros, tabelas ou qualquer tipo de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, citando a fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados separadamente e, sempre que possível, no formato original do programa de elaboração (por exemplo: CAD, CDR, EPS, JPG, TIF, XLS) e as imagens, com alta definição (mínimo de 300 *dots per inch*s [DPIs]); para mapas ou micrografias, devem estar explícitas as marcas de escala.

Para citar

Há duas maneiras de citar uma fonte: direta (respeitando redação, ortografia e pontuação originais) ou indireta, na qual se usa apenas o conceito da fonte, que não aparece de forma literal ou textual. Observe:

A ironia seria assim uma forma implícita de heterogenia, mostrada conforme a classificação proposta por Authier-Reiriz (1982).

Oliveira e Leonardos (1943, p. 146) dizem que a “[...] relação da série São Roque com os granitos porfiróides pequenos é muito clara.”

Outro autor nos informa que “[...] apesar das aparências, a desconstrução do logocentrismo não é uma psicanálise da filosofia [...]” (DERRIDA, 1967, p. 293).

No caso de o trecho citado ultrapassar 210 toques (caracteres + espaços), deve-se adotar recuo e justificação do parágrafo, sem o uso de aspas e em tamanho 10. Observe:

A teleconferência permite ao indivíduo participar de um encontro nacional ou regional sem a necessidade de deixar seu local de origem. Tipos comuns de teleconferência incluem o uso da televisão, telefone, e computador. Através de áudio-conferência, utilizando a companhia local de telefone, um sinal de áudio pode ser emitido em um salão de qualquer dimensão [...] (NICHOLS, 1993, p. 181)

Para referenciar

Ao referenciar uma fonte, atente à ordem dos elementos, à pontuação e, principalmente, às informações essenciais que devem ser fornecidas e, sempre que possível, informe se a fonte está disponível eletronicamente (*on-line*). Observe:

Livro

Os elementos essenciais são: autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora e data da publicação.

BUARQUE, C. *Benjamim*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Livro (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora, data da publicação e intervalo de páginas da parte.

DERENGOSKI, P. R. Imprensa na Serra. In: BALDESSAR, M. J.; CHRISTOFOLETTI, R. (Org.). *Jornalismo em perspectiva*. 1. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005. p. 13-20.

Livro (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos do livro ou da parte do livro, porém acrescidos do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for *on-line*).

ASSIS, M. de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 1. ed. São Paulo: VirtualBooks, 2000. Disponível em: <http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/download/Memorias_Postumas_de_Bras_Cubas.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2004.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio*. 3. ed. São Paulo: Positivo, 2004. 1 CD-ROM.

Periódico (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, título do periódico, local, fascículo (número, tomo, volume etc.), intervalo de páginas da parte e data da publicação.

BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004.

Periódico (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos da parte do periódico, porém acrescidos do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for *on-line*).

BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/eccos/eccos_v6n2/eccosv6n2_jeanbiarnes_traddesire.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2004.

Trabalho acadêmico

Os elementos essenciais são: autor(es) do trabalho acadêmico, título do trabalho acadêmico, data da apresentação, definição do trabalho (dissertação, monografia, tese etc.), titulação visada, instituição acadêmica (incluindo escola, faculdade, fundação etc.), local e data da publicação.

DE NIL, L. F.; BOSSHARDT, H-G. Studying stuttering from a neurological and cognitive information processing perspective. In: WORLD CONGRESS ON FLUENCY DISORDERS, 3., 2001, Nyborg. *Annals*. . . Nyborg: IFA, 2001. p. 53-58.

HARIMA, H. A. *Influência da glucana na evolução do lúpus murino*. 1990. Tese (Doutorado)-Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1990.

XAVIER, E. F. T. *Qualidade nos serviços ao cliente: um estudo de caso em bibliotecas universitárias da área odontológica*. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação)-Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

Observação

Na elaboração destas normas editoriais, foram consultados os seguintes documentos da ABNT: NBR 6023, NBR 6024, NBR 6027, NBR 6028, NBR 6034, NBR 10520, NBR 10522, NBR 10525, NBR 12256.



100% RECICLATO

75% Pré-consumo

25% Pós-consumo

Dialogia é uma publicação científica impressa em papel 100% Reciclato. A Universidade Nove de Julho (Uninove) ajuda na preservação do meio ambiente, promove o uso de produtos reciclados e ecologicamente corretos, além de evitar o desperdício de recursos naturais, pois tem a certeza e a consciência de que isso é importante para a sociedade em que atua.

Dialogia

Fonte: ITC Garamond, Century Gothic

Papel de capa: Supremo, 250 g/m²

Papel de miolo: Reciclato, 75 g/m²

Gráfica: Uninove
