

eccos@uninove.br
www.uninove.br/revistaeccos

ECCOS

Revista Científica

UNINOVE

Universidade Nove de Julho
www.uninove.br

ISSN impresso: 1517-1949

ISSN eletrônico: 1983-9278

<i>EccoS – Revista Científica</i>	São Paulo	n. 41	p. 1-264	set./dez.	2016
-----------------------------------	-----------	-------	----------	-----------	------

DOI: 10.5585/EccoS

Editores

Antonio Joaquim Severino
Carlos Bauer

Conselho Editorial

André D. Robert – Universidade Lumière Lyon França
Adriana Marrero – Universidad de la República [Uruguai]
António Teodoro – ULHT [Portugal]
Benno Sander – ANPAE [Brasil]
Bernadete Angelina Gatti – FCC, PUC-SP [Brasil]
Betânia Leite Ramalho – UFRN [Brasil]
Brazão Mazula – Universidad Eduardo Mondlane [Moçambique]
Carlos Alberto Torres – UCLA [Estados Unidos da América]
Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-Minas [Brasil]
Carlos Rodrigues Brandão – UNICAMP [Brasil]
Claudia Barcellos Moreira Abreu – UFPR [Brasil]
Danilo Streck – UNISINOS [Brasil]
Dermeval Saviani – Unicamp [Brasil]
Diana Soto Arango – UPTC [Colômbia]
Guilherme Arias Beaton – Universidad de Havana [Cuba]
Iria Brzezinski – UCG [Brasil]
José Beltrán – Univ. de Valencia [Espanha]
José J. Queiroz – PUC-SP [Brasil]
José Rubens Jardimino – UFOP [Brasil]
Luis Evelio Alvarez Jaramillo – CADE-CAUCA [Popayan, Colombia]
Manuela Guilherme – ULHT [Portugal]
Maria da Glória Gohn – Unicamp [Brasil]
Maria Diléia Espindola Fernandes – UFMS [Brasil]
Menga Lüdke – PUC-RJ [Brasil]
Moacir Gadotti – FE-USP, IPF [Brasil]
Sílvia Liomovate – Universidad de Buenos Aires [Argentina]
Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo – Unicamp [Brasil]
Thérèse Hamel – Université Du Laval [Canadá]
Walter Esteves Garcia – PUC-SP, CNPq [Brasil]
Wiel Veugelers – Universiteit voor Humanistiek [Holanda]

Comissão Editorial

Celso do Prado Ferraz de Carvalho
JASON FERREIRA MAFRA
JOSE EUSTÁQUIO ROMÃO
MANUEL TAVARES GOMES
MARCOS ANTONIO LORIERI
MAURÍCIO PEDRO DA SILVA

Analista editorial: Juliana Aparecida Cezario

Revisão: Carlos Alberto Coelho

Projeto gráfico e diagramação: João Ricardo M. Oliveira

E17 Eccos: revista científica, n. 41
São Paulo: Universidade Nove de Julho,
1999- v.; 22,5 cm.

3º quadrimestre.
ISSN 1517-1949

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

CDD 370.5

REPRODUÇÃO AUTORIZADA, DESDE QUE CITADA A FONTE

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).

AFILIADA

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

MEMBRO

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

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

BASES INDEXADORAS

AERES (Agence d'évaluation de la recherche et
de l'enseignement supérieur). <http://www.aeres-evaluation.fr/index.php/Publications/Methodologie-de-levaluation/Listes-de-revues-SHS-de-l-AERES>

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação – MEC/
Inep. <http://portal.inep.gov.br/bibliografia-brasileira-de-educacao>

Credi – Centro de Recursos Digitais da Organização
dos Estados Iberoamerica-nos (OEI). <http://www.oei.es/br11o.htm>

Diadorim – Diretório de Políticas de Acesso
Aberto das Revistas Científicas Brasileiras. <http://diadorim.ibict.br/handle/11183>

DOAJ – Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/>

EBSCO – Academic Databases for Colleges and
Universities. <https://www.ebscohost.com/academic>

Edubase – Faculdade de Educação/ Unicamp – SP/
Brasil. <http://143.106.58.49/faq/default.htm>

ERIH PLUS – Índice Europeu de Referência para as
Humanidades. <https://dbh.nsd.uib.no/publiserin-gskanaler/erihplus/periodical/info?id=472557>

IRESIE – Base de datos sobre Educación – IISUE,
UNAM. http://iresie.unam.mx/E?func=find-b-o&local_base=irsor1

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

OAJI – <http://oaji.net/journal-detail.html?number=4613>

Proquest (EUA) – www.proquest.com

Qualis Periódicos – www.capes.gov

Redalyc – Red de Revistas Científicas de América
Latina, el Caribe, España y Portugal. <http://www.redalyc.org/revista.oa?id=715>

REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conoci-
miento Científico). <https://www.redib.org/>

ROAD (Directory of Open Access Scholarly
Resources). <http://road.issn.org/issn/1983-9278-eccos-revista-cientifica#.VzhHmy25cdV>

Sumários – Base indexadora de periódicos científicos
brasileiros. <http://www.sumarios.org/>

Pareceristas *ad hoc* – 2016

Afonso Celso Scocuglia – Universidade Federal da Paraíba
Afrânio Catani- Universidade de São Paulo
Alvaro Acevedo Tarazona – Universidad Sant’Ander – Colômbia
Amarílio Ferreira Júnior – Universidade Federal de São Carlos
Amélia Silveira – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Ana Aparecida Arguelho de Souza – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Ana Maria Haddad Baptista – Universidade Nove de Julho
André de Oliveira e Aguiar – Universidade Nove de Julho
Antonio Joaquim Severino – Universidade Nove de Julho
Antonio Neves Duarte Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Carlos Bauer – Universidade Nove de Julho
Célia Maria Hass – Universidade Cidade de São Paulo
Celso Carvalho – Universidade Nove de Julho César Minto – Universidade de São Paulo
Cristina Martins Coelho – Universidade Federal de Juiz de Fora
Diana Elvira Soto Arango – Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)
Dulcinéia de Fátima Ferreira – Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba
Eduardo dos Santos – Universidade Nove de Julho
Elaine Teresinha Dal Mas Dias – Universidade Nove de Julho
Elisabete Cardieri – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Ernesto Jacob Keim- Universidade Regional de Blumenau
Eva Waisros Pereira- Universidade de Brasília
Eveline Algebaile – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Helena Machado de P. Albuquerque – Universidade de São Paulo
Hergos Ritor Fróes de Couto – Universidade Federal do Oeste do Pará
João Cardoso Palma Filho – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
João dos Reis Silva Júnior – Universidade Federal de São Carlos
José Damiro – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio
José Luís Vieira de Almeida – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
José Rubens Lima Jardimilino – Universidade Federal de Ouro Preto
Júlio Gomes de Almeida – Universidade Cidade de São Paulo
Liéte Oliveira Acácio – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Lígia de Carvalho Abôes Vercelli – Universidade Nove de Julho
Manuel Tavares – Universidade Nove de Julho
Marcos Antonio Lorieri – Universidade Nove de Julho
Marcos Francisco Martins – Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba
Maria Célia Borges- Universidade Federal de Uberlândia
Marília Macorin de Azevedo – Universidade Nove de Julho
Marisa Bittar – Universidade Federal de São Carlos
Neri Aparecida de Souza – Universidade Estadual de Campinas
Nima I. Spigolon – Universidade Estadual de Campinas
Paolo Nosella – Universidade Nove de Julho
Rosemary Roggero – Universidade Nove de Julho
Rubens Barbosa de Camargo – Universidade de São Paulo
Silvana Fernandes Lopes – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Silvio Galo – Universidade Estadual de Campinas
Sônia Romeu Alcici – Universidade de Taubaté
Thelma Chahini – Universidade Federal do Maranhão
Thérèse Hamel – Univesidade do Laval – Canadá

Eccos – Revista Científica é publicada sob a responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, Brasil.

Eccos – Revista Científica é uma publicação científica que se propõe a ser um veículo de divulgação da produção em Educação. Busca contribuir para a inovação do conhecimento nessa área. Esta publicação também está disponível em formato eletrônico: no portal Uninove, acesse www.uninove.br/publicacoes.

E
C
C
O
S

—

R
E
V
I
S
T
A

C
I
E
N
T
Í
F
I
C
A

SUMÁRIO / CONTENTS

Editorial / Editor's note

EDITORIAL – POLÍTICAS CURRICULARES. DAS DISCUSSÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNCC).....	11
Antonio Joaquim Severino Carlos Bauer	

Dossiê temático: Políticas curriculares. Das discussões sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) */ Thematic dossier: Curricular policies. From the discussions on the construction of the National Basic Curricular Basic Education Base (BNC)*

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DAS REFORMAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	17
<i>VOCATIONAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF REFORMS CURRICULUM FOR SECONDARY EDUCATION IN BRAZIL</i>	
Ivanete Bellucci Pires de Almeida Sueli Soares dos Santos Batista	

A PRIMEIRA E SEGUNDA VERSÕES DA BNCC: CONSTRUÇÃO, INTENÇÕES E CONDICIONANTES	31
<i>THE FIRST AND SECOND VERSIONS OF BNCC: CONSTRUCTION, INTENTIONS AND CONSTRAINTS</i>	
Marcos Garcia Neira Wilson Alviano Júnior Déberson Ferreira de Almeida	

CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS E LEGITIMAÇÃO DE DISCURSOS: O CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO	45
<i>CONSTRUCTION OF MEANING AND DISCOURSES LEGITIMATION: THE CURRICULUM OF SÃO PAULO STATE SCHOOLS</i>	
Celso Carvalho	

A BNCC NO CONTEXTO DE AMEAÇAS AO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO	61
---	----

THE BNCC IN THE CONTEXT OF THREATS TO DEMOCRATIC STATE

Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA EDUCATIVA.....	77
---	----

COMMON NATIONAL CURRICULUM BASIS FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION:

BETWEEN CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF EDUCATIONAL EXPERIENCE

Luciane Pandini-Simiano

Márcia Buss-Simão

BNCC, COMPONENTES CURRICULARES DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS DE SUPERAÇÃO DO EUROCENTRISMO	91
---	----

BNCC, COMPONENTS OF HISTORY CURRICULUM: EUROCENTRISM OVERCOMING PROSPECTS

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

AVENTURA E EDUCAÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM.....	107
---	-----

ADVENTURE AND EDUCACION IN THE NATIONAL COMMON BASE

Antonio Joaquim Severino

Dimitri Wuol Pereira

Vinicius Sampaio Feitoza dos Santos

Artigos / Articles

BULLYING E PRÁTICAS ESCOLARES: ADAPTAR OU EMANCIPAR?	129
---	-----

BULLYING AND SCHOOL PRACTICES: ADAPT OR EMANCIPATE?

Jorge Luis Cammarano González

PENSAR, FALAR E ESCUTAR: A AULA ENTRE A FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO	147
---	-----

THINKING, SPEAKING AND LISTENING: CLASS BETWEEN PHILOSOPHY AND EDUCATION

Paula Ramos de Oliveira

Denis Domeneghetti Badia

Ivan Fortunato

A EDUCAÇÃO SOCIOCOMUNITÁRIA: REFLEXÕES SOBRE O EDUCAR PARA A AUTONOMIA	157
---	-----

SOCIO-COMMUNITARIAN EDUCATION: REFLECTIONS ABOUT AN EDUCATION FOR AUTONOMY

Maria Luísa Bissoto

QUALIDADE, EFICIÊNCIA E AVALIAÇÃO DOCENTE: UMA NOVA
PEDAGOGIA FLEXÍVEL?..... 173
QUALITY, EFFICIENCY AND TEACHER ASSESSMENT: A NEW FLEXIBLE PEDAGOGY?

Renan Araújo
Helen Cristina de Oliveira

JUVENTUDE E PARTICIPAÇÃO SOCIAL: CONCEPÇÕES QUE
ORIENTAM AÇÕES E POLÍTICAS PARA OS JOVENS BRASILEIROS..... 189
*YOUTH AND SOCIAL PARTICIPATION: CONCEPTS THAT GUIDE ACTIONS AND POLICIES
FOR YOUTH BRAZILIAN*

Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin
Simone de Fátima Flach

ENSINO RELIGIOSO E A FORMAÇÃO DO SER HUMANO NA
PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE 207
*RELIGIOUS EDUCATION AND TRAINING OF THE HUMAN BEING FROM THE PERSPECTIVE
OF INTERCULTURAL*

Eliane Ludwig

CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS, CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: ACHEGAS PARA UMA LEITURA CRUZADA .. 225
*HUMAN AND SOCIAL SCIENCES, EDUCATION SCIENCE AND PHILOSOPHY OF
EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO A CROSS-CUTTING READING*

Adalberto Dias de Carvalho

Resenha / Review

*FAZER EDUCAÇÃO, FAZER POLÍTICA: LINGUAGEM, RESISTÊNCIA E
AÇÃO*, DE EUNICE MACEDO (ORG.)235
Thiago Valim Oliveira

HISTÓRIA ORAL COMO ARTE DA ESCUTA,
DE ALESSANDRO PORTELLI..... 238
Antonio Joaquim Severino

*DO OUTRO LADO DO ESPELHO: INSURGÊNCIAS E RESISTÊNCIAS
DESCOLONIAIS*, DE MANUEL TAVARES E MÔNICA DE ÁVILA
TODARO (ORG.) 244
Sandra Rosa Gomes dos Santos

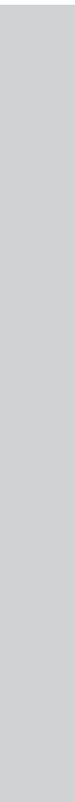
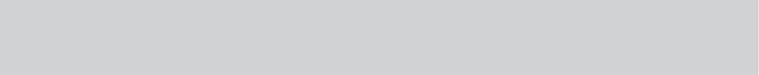
CULTURAS, IDENTIDADES E NARRATIVAS, DE ANA MARIA
HADDAD BAPTISTA E MANUEL TAVARES (ORG.).....252
Antonio Germano

Instruções para os autores / Instructions for authors

DIRETRIZES PARA AUTORES.....259
PAPER SUBMISSION GUIDELINES – ECCoS, SCIENTIFIC JOURNAL

Editorial

Editor's note



EDITORIAL – POLÍTICAS CURRICULARES. DAS DISCUSSÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNCC)

Na contemporaneidade social e política brasileira, os debates educacionais têm sido muito marcados pela busca de definições do que seja o conhecimento, sua relevância, como é produzido e disseminado por intermédio das relações de ensino e aprendizagem que se produzem na escola.

A educação, por sua vez, teria um papel afirmativo e formativo na construção do respeito pela diversidade humana, como fator de integração social e compromissada com a consolidação da cidadania e da defesa dos direitos humanos, fortalecimento das relações étnico-culturais e, também, no seu aprimoramento, elaboração e capacidade organizativa que possam favorecer o seu fortalecimento no seio da sociedade.

Desta sorte, as propostas curriculares emergem crivadas pelas discussões, não apenas em torno do que está prescrito ou experimentado, do que é oculto ou ensinado e dos métodos para esse fim; mas também com o objetivo de compreender os processos de formação social, o significado de colaborar com a construção de uma escola democrática, com autonomia, e a solidariedade no horizonte de sua presença histórico-social.

Ocorre que, na contramão da afirmação desses princípios, o atual mandatário do país representa, objetivamente, uma tentativa de se impor uma profunda reforma institucional e educacional no Brasil. Desprovido de quaisquer legitimidades, políticas e sociais, mas provido de interesses inconfessáveis, o governo Temer rompe deliberadamente com o percurso dos debates, encontros e audiências públicas sobre as questões educacionais que vem sendo percorrido desde 1988, com a aprovação da Constituição do país.

Trazendo fortes ataques aos postulados da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as decisões e encaminhamentos dos governistas tendem a fragmentar ainda mais o conjunto dos estudantes conforme a sua origem social e a enfraquecer a sua formação humanística, eliminando a

obrigatoriedade do ensino de sociologia, de filosofia, de artes e de educação física da matriz curricular.

A emergência e o caráter nevrálgico dessas discussões nos remeteram à organização do dossiê temático versando sobre políticas curriculares, com as discussões sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). O objetivo foi debater e contribuir com a difusão da produção de políticas educacionais contemporâneas, destacando as teses, os fundamentos e as diretrizes dessas políticas, bem como as instituições, tanto públicas como privadas, atuantes no processo de formulação, implementação e discussão pertinentes à construção da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC).

Nunca é demais lembrar, como se procura mostrar no dossiê do presente número, que a BNCC, documento que vinha sendo elaborado em decorrência mais imediata das determinações do Plano Nacional de Educação, tem por finalidade precípua estabelecer os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento que devem servir de referência fundamental na configuração das propostas formativas da escola básica, a serem expressas nos projetos pedagógicos e nos currículos das instituições escolares. De um lado, espera-se que ela produza e explicita aqueles princípios educacionais que assegurem uma base comum para a educação nacional ao mesmo tempo em que abra espaço para a inclusão de componentes formativos relacionados às características e demandas culturais específicas das diversas regiões do país.

O açodamento do governo em reformular, mediante Medida Provisória, o ensino médio, ao inverter a ordem lógica e pedagógica das discussões, deixa transparecer ameaça de suspensão da própria tramitação da BNCC, já que esse encaminhamento traduz a posição de que ela seria dispensável como alicerce das mudanças nos diversos níveis do ensino básico. O presente dossiê reafirma o valor e o papel imprescindível do referido documento e espera fornecer subsídios analíticos e reflexivos para construção coletiva e democrática, para cuja continuidade também expressa incisivo compromisso das autoridades responsáveis.

Os artigos e os autores que o constituem, são os seguintes: Educação profissional no contexto das reformas curriculares para o ensino médio no Brasil, de Ivanete Bellucci Pires de Almeida e Sueli Soares dos Santos Batista; A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e

condicionantes, de autoria de Marcos Garcia Neira, Deberson Ferreira de Almeida e Wilson Alviano Júnior; Construção de significados e legitimação de discursos: o currículo da rede estadual de ensino de São Paulo, de Celso Carvalho; A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito, de Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello; Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa, de Márcia Buss-Simão e Luciane Pandini-Simiano; BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo, do professor Astrogildo Fernandes Silva Júnior; Aventura e educação na Base Nacional Comum, de Dimitri Wuo Pereira, Vinicius Feitoza Sampaio dos Santos e Antonio Joaquim Severino.

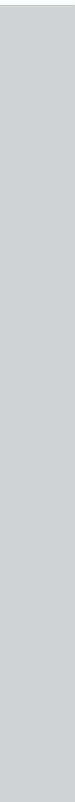
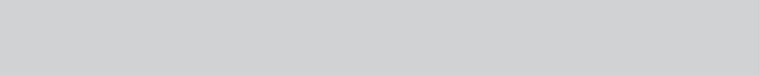
A consecução do dossiê Políticas curriculares. Das discussões sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) contou com o estímulo e o apoio acadêmico decisivo do professor Celso Carvalho, titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, do Departamento de Educação, da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), a quem registramos os nossos sinceros agradecimentos.

A seção de artigos foi composta com as seguintes contribuições: Bullying e práticas escolares: adaptar ou emancipar?, de Jorge Luis Cammarano González; Pensar, falar e escutar: a aula entre a filosofia e a educação, de Paula Ramos de Oliveira, Denis Domeneghetti Badia e Ivan Fortunato; A educação sociocomunitária: reflexões sobre o educar para a autonomia, de Maria Luísa Bissoto; Qualidade, eficiência e avaliação docente: uma nova pedagogia flexível?, de Renan Araújo e Helen Cristina Oliveira; Juventude e participação social: concepções que orientam ações e políticas para os jovens brasileiros, de Aldimara Catarina Delabona Boutin e Simone de Fátima Flach; Ensino religioso e a formação do ser humano na perspectiva da interculturalidade, de Eliane Ludwig, e, no fechamento do volume, Ciências sociais e humanas, ciências da educação e filosofia da educação: achegas para uma leitura cruzada, de Adalberto Dias Carvalho.

Boa leitura a todos!

Antonio Joaquim Severino

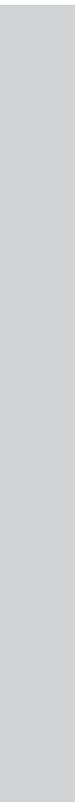
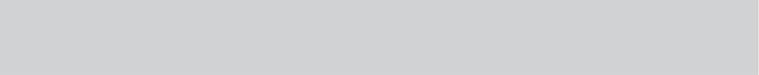
Carlos Bauer



Dossiê temático:

Políticas curriculares. Das discussões sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC)

*Thematic dossier:
Curricular policies. From the discussions on the construction of the National Basic Curricular Basic Education Base (BNC)*



EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DAS REFORMAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

VOCATIONAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF REFORMS CURRICULUM FOR SECONDARY EDUCATION IN BRAZIL

Ivanete Bellucci Pires de Almeida

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza- São Paulo, SP – Brasil
ivanete.bellucci@gmail.com

Sueli Soares dos Santos Batista

Doutora em Psicologia Escolar. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza- São Paulo, SP – Brasil
suelissbatista@uol.com.br

RESUMO: Como tem se dado a construção de diretrizes e arquiteturas curriculares admitindo-se a relação entre educação escolar e profissionalização à medida que a educação tem sido adotada como central em uma política nacional de preparação dos jovens no mercado de trabalho? Esta questão precisa ser problematizada, buscando-se respostas teórico-práticas num contexto em que se rediscutem as diretrizes para o ensino médio envolvendo a formação para o trabalho como algo externo à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em análise. Neste texto faz-se uma discussão sobre as relações entre educação profissional e ensino médio a partir de uma síntese histórica e propõe-se o debate tendo como pano de fundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a reforma do ensino médio e a Medida Provisória 746/2016.

PALAVRAS-CHAVE: Educação profissional e tecnológica. Ensino médio. Currículos e programas.

ABSTRACT: As has been given to building guidelines and curriculum architectures assuming the relationship between education and vocational training as education has been adopted as central to a national policy of preparing young people in the labor market? This question needs to be problematized seeking to theoretical and practical responses in a context in which rediscuss guidelines for high school involving training for work as something external to the National Curriculum Common Base (BNCC) under review. This text is a discussion on the relationship between vocational education (PE) and high school (MS) from a historical overview and proposed to the debate with the background of the National Curriculum Common Base (BNCC), reform high school and Provisional Measure 746/2016.

KEYWORDS: Professional and technological education. High school. Curriculum and programs.

Introdução

A oposição entre formação propedêutica e formação profissional reflete os conflitos e as contradições entre educação e trabalho. A compreensão do dualismo estrutural na educação profissional e tecnológica (EPT) exige estudos históricos e reflexões sobre as possíveis estratégias de superação desse dualismo sobretudo no cotidiano dos jovens que precisam precocemente escolher entre a escola e o emprego. Disso decorre a importância das pesquisas sobre o currículo nas propostas e programas inerentes às políticas públicas e ações pontuais enfocadas na EPT e também àquelas que visando ao ensino médio, obrigatoriamente, colocam-se frente à necessidade de formação profissional dos jovens.

Partindo dos estudos da teoria crítica e da sociologia do currículo, defende-se neste artigo o currículo enquanto representação de um local de produção de significados servindo como suporte material do conhecimento em sua forma de significante. Nos limites deste estudo, defende-se a premissa de que, enquanto não percebemos que é necessário e imperativo que se leve a sério a intensidade que tem o envolvimento da educação com o mundo real diante das alternantes e desiguais relações de poder, podemos estar vivendo em um mundo divorciado da realidade. Quando se defende as reformas curriculares para o ensino médio como a tentativa de atender os interesses dos jovens, é importante considerar também que é papel da educação problematizar e contribuir com a percepção destes interesses por parte dos educandos.

O currículo, sendo a expressão das relações sociais de poder, é a representação dos interesses decorrentes dessas relações, constituindo identidades individuais e sociais, a fim de legitimar e reforçar as relações de poder existentes. Dessa forma, os grupos subjugados tendem a continuar submetidos às regras estabelecidas e ao conformismo da sua condição desfavorecida socialmente, reproduzindo e confirmando as relações de poder.

A questão que se coloca é como tem se dado a construção de diretrizes e arquiteturas curriculares admitindo-se a relação entre educação e trabalho, à medida que a educação tem sido adotada como central em uma política nacional de preparação dos jovens para o mundo do trabalho. Esta questão precisa ser problematizada, buscando-se respostas teórico-práticas num contexto nacional em que se rediscute as diretrizes para o ensino

médio envolvendo a formação para o trabalho como algo externo à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em análise. O fato é que grande parte dos jovens precisam ser inseridos no mundo do trabalho precocemente, antes de completarem 20 anos, fazendo com que a escolha profissional aconteça ainda antes do término da educação básica (TOMINAGA; CARMO, 2015)

Neste artigo, após uma discussão sobre as relações de poder inerentes às propostas curriculares, há a contextualização das demandas que são colocadas para os jovens quanto à formação profissional mediante os imperativos da globalização. Na sequência, é apresentado como a educação técnica e profissional, tem sido colocada como resposta a estes imperativos, associando-se ou não este tipo de formação ao ensino médio, dependendo das diretrizes curriculares vigentes.

Na última seção do estudo, considerando as discussões sobre currículo e formação para o trabalho, são apontados elementos para reflexão quanto à reforma do ensino médio em curso no país por meio dos termos colocados pelo Governo Federal a partir da Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016.

Política do currículo e relações de poder

Para Moreira e Thomas Tadeu (2013), a questão do currículo merece ser apresentada de modo a fundamentar a posição de Bourdieu: as implicações do currículo relacionam-se claramente à globalização, ao poder e ao campo científico. Os autores abordam o momento em que o currículo passa a ser visto como a possibilidade de se planejar em moldes científicos as atividades pedagógicas de forma a que, ao se controlar tais atividades, possa-se evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviem de metas e dos padrões pré-definidos. (MOREIRA; TADEU, 2013).

Para Apple (2008), o currículo pontua bem as questões educacionais e também conecta-se à história de conflitos de classe, raça, sexo e religião, quer nos Estados Unidos, quer em outros países do mundo.

O currículo é visto como artefato social e cultural. O currículo é implicado em relações de poder: transmite visões sociais, particulares interessadas e produz identidades individuais e sociais, particulares,

além de ser temporal. Daí a associação do campo do currículo como sendo um instrumento de controle e eficiência social, pois busca evitar que o comportamento e pensamento do aluno se desviem das metas e padrões pré-definidos. O currículo, portanto, como uma arena política, estabelece e determina quem e quais conteúdos devem ser discutidos e desenvolvidos em ambiente escolar. Ou seja, atua como instrumento de controle e regulação.

E a sociologia do currículo nos revela que o currículo deixa de ser um *locus* de transmissão de uma cultura incontestável e unitária, de acordo com a visão tradicional, passando a ser visto como um campo em que se tentará impor tanto a definição particular da classe ou grupo dominante quanto o conteúdo dessa cultura (BOURDIEU, PASSERON, 1975).

Reconhecer o envolvimento entre cultura e poder significa entender que as relações de poder estão presentes nas relações sociais e que o indivíduo e grupos estão submetidos à vontade ou arbítrio de outros. Relação de sujeição cujos materiais se intercambiam produzindo uma política cultural, num terreno de transmissão do conhecimento. O currículo não apenas como campo cultural, mas como campo de construção e produção de significações é, portanto, expressão das relações sociais de poder (BONNEWITZ, 2002).

Moreira e Tadeu (2013) sugerem ainda que há muito a ser discutido e refletido sobre este assunto. Que ainda é preciso entender e identificar as relações de poder consistentes no currículo, uma vez que as relações de poder estão muitas vezes implícitas ou não identificáveis. Os professores, por sua vez, apesar de atrelados às implicações de certa maneira impostas pelo currículo, têm presente em suas atividades o chamado currículo oculto. Além da ideologia, da cultura e do poder, o currículo ainda tem o impacto do currículo oculto, referentes aos aspectos não explicitados no currículo oficial (MOREIRA; TADEU, 2013).

Assim, a teoria crítica e a sociologia do currículo situam o currículo como uma arena contestada, uma arena política em que “currículo e ideologia” se intercambiam, passando a educação como artefato para que a classe dominante transfira sua ideologia para garantir a estrutura social. É evidente que a ideologia aqui não é compreendida simplesmente como ilusão ou falsidade. Ela diz respeito às divisões que organizam a sociedade e suas relações de poder entre essas divisões. Refere-se, neste contexto, à

posição que os diferentes grupos ocupam na organização social, quais vantagens relativas buscam e como se justificam e se legitimam. A ideologia atravessa o processo educativo estando presente igualmente na didática do professor, nos seus métodos, nos livros didáticos. A ideologia, de todo modo, está implícita em rituais e práticas cotidianas no universo escolar. (MOREIRA; TADEU, 2013).

Globalização e currículo

O currículo não se refere a escolhas desinteressadas, mas pode promover e reproduzir desigualdades. Portanto, essa discussão sobre currículos deve pautar-se sobre os aspectos outorgados pelos processos da globalização, quer econômicos, sociais, político-culturais, quer religiosos ou jurídicos, uma vez que o antagonismo e as contradições desse conjunto derivado da globalização atingem a todos propondo, consequentemente, uma separação entre uma cultura globalizada e o resto do mundo. (MOREIRA, 2005, p. 3).

Do pós-guerra civil americano, numa sociedade que passa a ser regida pelo capital industrial, com a substituição do até então sistema de livre competição, pelos monopólios, com consequente aumento da produção, o processo produtivo tornou-se não apenas mais complexo como também mais socializado. Os procedimentos administrativos se sofisticam e adquirem cunho científico. A escola passa então a ser vista como o local ideal para se inculcar os valores, as condutas e hábitos tidos como adequados e como ambiente propício para formar as novas gerações para as transformações econômicas, sociais e culturais necessárias. (MOREIRA; TADEU, 2013).

Moreira (2005) ainda atribui ao processo de globalização a origem de fatores de mudanças não apenas nas relações econômicas, mas com reflexos na identidade do sujeito. Segundo ele,

A globalização revela-se um intrincado conjunto de processos que operam de maneira contraditória e antagonica atingindo, não apenas os grandes sistemas, como a ordem financeira, como também aspectos íntimos e pessoais (MOREIRA, 2005, p. 4-5).

A globalização atinge a todos e está longe de ser benéfica, aumentando a desigualdade, a exclusão e o desemprego. Considerando-se os debates que se travam, é necessário refletir sobre as principais características da globalização que mais têm afetado a educação. Burbules e Torres (2000) arriscam-se a fazê-lo e enfatizam a emergência de instituições supranacionais, cujas decisões conformam e restringem opções de política para qualquer Estado-nação, currículos e formatos do ensino superior às demandas da nova ordem capitalista do mundo globalização em que vivemos (MOREIRA, 2005). A consequência da globalização é um aumento da desigualdade mundial, exclusão social, crescente desemprego, níveis de violência e riscos ecológicos.

A diversidade cultural, quer no interior de cada Estado-nação, quer entre as diferentes partes, caminha para uma homogeneização cultural, gerando materiais culturais híbridos (MOREIRA, 2005).

Para Macedo (2006), o currículo deve ser pensado como uma arena de produção cultural que esteja além das distinções entre produção e implementação, entre o que formal e o que deve ser vivido, distinto da cultura escolar e “cultura da escola”, constituindo-se num espaço-tempo em cujas fronteiras as questões de poder possam ser tratadas sob uma perspectiva de poder menos hierárquica e vertical. Segundo o mesmo autor, podemos destacar que, se levar em consideração somente o currículo formal ou de fato, a educação acaba sendo associada a um conhecimento fragmentado, com características negativas, repetitivas e com um viés tecnicista. Portanto, é essencial considerar tanto a dimensão pré-ativa quanto a dimensão ativa do currículo, para que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais emancipatório e libertador e cada vez menos tecnicista.

Currículo escolar e formação para o trabalho

A década de 1960 é palco de intensas manifestações com vistas à Reforma Universitária no Brasil, uma vez que o ensino superior deixava de ser tido como um privilégio de poucos, mas sim como uma necessidade de massa. O cenário nacional à época se constituía em uma massa humana sem perspectivas, porém desejosa por ingressar em um curso superior para poderem ofertar sua latente capacidade produtiva. Concomitante, encon-

travam-se diplomados universitários desempregados. O que haviam estudado não correspondia às reais necessidades das indústrias, não atendiam, por conseguinte, ao que de fato as empresas precisavam. O mercado estava carente de um profissional capacitado para empregar suas habilidades e competências decorrentes de uma formação em nível médio e superior, porém para empregabilidade imediata.

Para Manfredi (2003), as transformações em curso nos setores da economia brasileira redefinem as relações entre educação, trabalho e emprego, obrigando as instituições educacionais a repensarem projetos e estratégias, incluindo o seu processo de expansão.

Segundo Almeida e Batista (2012), há uma ênfase na formação profissional, neste contexto, que passa a ser considerada central nas políticas de formação de recursos humanos para ciência, tecnologia, inovação. A formação profissional, torna-se, assim fundamental também para o desenvolvimento social. Essa centralidade tem colocado em cheque o dualismo estrutural historicamente construído entre formação técnica e formação humanística.

Contudo, as relações entre educação e trabalho nas reformas curriculares da educação brasileira continuam algo problemático e tratado de maneira inadequada e descontínua. O abandono da escola por parte dos jovens brasileiros para entrar no mundo do trabalho é algo que ficou ainda mais evidente em relatório da Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) . Segundo este relatório, 75% dos jovens brasileiros entre 20 e 25 anos não estudam. Mais da metade destes jovens não estuda, mas trabalha, e pouco mais da metade destes jovens (57%) já concluiu o ensino médio e apenas 7% concluíram o ensino superior.

Das Diretrizes Curriculares à Medida Provisória 746: por uma liofilização do ensino médio em articulação com a formação profissional

A profissionalização compulsória foi extinta a partir da Lei n.º 7.044 de 18 de outubro de 1982, que resgatou o caráter academicista e propedêu-

tico do ensino de segundo grau. Segundo Zibas (2005) esta lei representa o reconhecimento do fracasso da profissionalização compulsória.

A partir dos anos de 1990, em decorrência do cenário econômico que traçamos no item anterior, foram acentuados os esforços governamentais para regular a produção e implementação de currículos. Esse período é designado por Ciavatta e Ramos (2012) como “Era das diretrizes” que, na forma de parâmetros curriculares nacionais ou diretrizes curriculares nacionais, registra a intervenção de um Estado regulador das políticas públicas numa perspectiva neoliberal.

A Lei Federal n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, configura o ensino médio como etapa final da educação básica, permitindo que o aluno opte por cursar o ensino médio de caráter propedêutico, como um aprofundamento do ensino fundamental ou o ensino médio técnico profissionalizante. Essa desvinculação do ensino médio da formação profissional foi explicitado com o Decreto n.º 2.208/97.

Procurando romper com essa separação mas sem voltar à antiga obrigatoriedade do ensino médio profissionalizante, o Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, ampliou as possibilidades do ensino médio e técnico prevendo diferentes formas de articulação, tais como:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
 - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Com uma base nacional curricular comum ainda em discussão em meados de 2016, o Governo Federal publicou em 22 de setembro uma Medida Provisória de n.º 746, que trata de maneira específica da incorporação da formação profissional ao currículo e à carga horária do ensino médio.

Em seu parágrafo 5º, o artigo determina que os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, procurando desenvolver “[...] um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais”. Aqui se enfatiza a experiência formativa como algo individual e subjetivo descolado do contexto social e coletivo que lhe é inerente.

O artigo 36 da MP 746 afirma que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional.

O que nos interessa nos limites deste artigo é fazer uma reflexão justamente sobre este item V dedicado à formação técnica e profissional. Ao contrário do que possa parecer, ou seja, a integração do ensino médio à preparação para o trabalho, fica claro no parágrafo 11 da MP que se trata de aglutinar ao ensino médio diversos tipos de atividades e cursos identificados como “itinerários formativos” não necessariamente articulados à BNCC.

Assim é que este parágrafo indica que, “a critério dos sistemas de ensino”, a formação técnica e profissional contempla as seguintes situações: I - a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e II - a possibilidade de concessão de certificados inter-

mediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

Esses itinerários formativos, não oferecidos necessariamente no ensino médio, poderão ser incorporados às suas exigências curriculares, comprovando-se: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; e VI - educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

Ou seja, amplia-se a possibilidade de que as experiências e formações profissionais desvinculadas da escolarização sejam incorporadas a ela como equivalentes. O que se percebe é que a MP anuncia a ampliação da carga horária do ensino médio, reduzindo a base curricular comum de caráter mais geral e agregando ao universo do ensino médio a aprendizagem profissional, historicamente separada da escolarização dos jovens. Essa proposta é algo bem distinto do que se entende como ensino técnico integrado ao médio.

Para Antunes (2010, p. 22), quanto ao que se impõe como formação e atuação profissional, o trabalhador adaptável a essas demandas deve ser mais qualificado, participativo, multifuncional e polivalente, resultado de um subjetivismo “[...] que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social”. A formação centrada em competências e habilidades se articula com o que conveniou chamar de liofilização organizacional que nada mais é que o enxugamento das empresas. Para as empresas liofilizadas, o que se chamava de trabalhador deve ser nomeado de “colaborador” (ANTUNES, 2005).

Para o indivíduo “colaborador” de empresas liofilizadas, por que não apostar numa formação também liofilizada? A viabilidade ou não desta aposta depende da efetivação de programas e currículos que sejam capazes de enfatizar a necessidade de uma educação emancipatória e crítica. Recuperando essa tradição crítica comprometida com a democracia, Saviani (2016) afirma que o desafio da educação em meio a uma ruptura democrática corporificada, como vimos, numa medida provisória é “[...] o enfrentamento da própria contradição entre liberdade, acesso pleno a tudo que é público e desmonte de direitos adquiridos”

Essa educação emancipatória e crítica pode ser entendida nos limites deste estudo como aquela que possa ir além de uma certificação a qualquer custo, que possa fazer frente à inserção no mercado de trabalho também a qualquer custo. Esse abandono da articulação entre escolarização e formação profissional, submetendo a primeira à segunda, tem sacrificado o processo formativo e dificultado ainda mais o acesso do jovem ao que a Organização Internacional do Trabalho considera “trabalho decente” que inclui a promoção do emprego produtivo e de qualidade, a extensão da proteção social e o fortalecimento do diálogo social.

Considerações finais

A necessária reforma do ensino médio, questão essa de caráter amplo do ponto de vista político, econômico e cultural, algo que não se resolve sem importantes investimentos e promoção social da juventude, tem sido tratada de maneira a minimizar a amplitude do problema e superdimensionar o papel a ser exercido por reformas curriculares.

A que está posta pela MP 746 não contempla a ênfase na formação de professores, preferindo apostar na flexibilização da carreira docente ao permitir o exercício profissional de pessoas com “notório saber” nas escolas, separando a formação profissional da formação geral, imiscuindo-se da primeira ao prever uma espécie de terceirização dessa formação a partir de experiências no setor produtivo e cursos de qualificação que não resultam necessariamente num melhor nível de escolarização destes jovens e ampliação de suas perspectivas futuras, por exemplo, em cursos de nível superior.

Quanto ao ensino superior, a medida provisória, ao aprofundar as condições mais precárias para o acesso à universidade, propõe a covalidação de créditos conseguidos no ensino médio para o ensino superior. Ou seja, o alcance da medida provisória não é só de minimizar as já mínimas estruturas do ensino médio nas escolas, mas de garantir que essa precariedade possa ser transplantada para o ensino superior. Corre-se o risco de desvalorizar os dois níveis de ensino de forma contundente, e sem que se possa ter escolhas verdadeiras para os nossos jovens. Podemos ainda correr

o risco de aligeirar mais ainda as escolas de nível profissional e condená-las a apenas formar cidadãos para atuarem em profissões periféricas.

Pode-se compreender que as mudanças ocorridas nas legislações educacionais nos últimos anos têm sido meramente para cumprir formalidades de natureza quantitativa e econômica e não têm contribuído de forma significativa para promover a emancipação do jovem por meio da educação. Pois tanto os governos como os legisladores educacionais têm se comprometido em atender os interesses da sociedade capitalista, da inserção rápida no mercado de trabalho sem que essa inserção se converta em melhores níveis de escolarização.

Por esta afirmação, podemos refletir que o conhecimento não deve ser tomado como mercadoria. O currículo deve ser elaborado de acordo com demandas e necessidades reais, sociais e globais.

É o currículo uma ferramenta de extrema importância na organização escolar e na execução dos processos escolares definidos e impostos pelas políticas educacionais vigentes. O currículo tem sido movido pelo poder econômico, e não pelo sistema educacional, razão pela qual, diversas vezes o currículo chega pronto aos ambientes de formação e é simplesmente imposto aos profissionais da área da educação. A discussão ampla e esperada pelos educadores fica para segundo plano e de modo geral se desconsidera o conhecimento e o trabalho pedagógico realizado nas escolas de modo geral.

Referências

- ALMEIDA, Ivanete Bellucci Pires de; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Educação profissional e tecnológica: reflexões, teorias e práticas. São Paulo: Paco Editorial, 2012.
- ANTUNES, R. *O Caracol e sua Concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. Produção liofilizada e a precarização estrutural do trabalho. In: LOURENÇO, E.A.S. et al. (Org.). *O Avesso do Trabalho II: trabalho, precarização e saúde do trabalhador*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 21-40.
- APPLE, M.W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 39-57.
- BONNEWITZ, P. *Pierre Bourdieu : vie, oeuvres, concepts*. Paris: Ellipses, 2002

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. Globalization and education: An introduction. In: _____; _____ (Ed.). *Globalization and education: critical perspectives*. New York: Routledge, 2000. 1-26.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012.

MACEDO, E. Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

MANFREDI, S. M. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____; _____. *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 7-31.

MOREIRA, A. F. B. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, I. P. A.; NAVE, M. L. P. *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005. p. 1-24

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005.

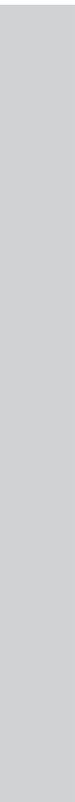
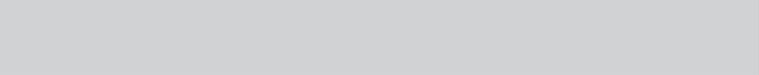
SAVIANI, Demerval. *Democracia e Educação no Brasil: os desafios do momento atual*. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/10/democracia-e-educac3a7c3a30.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2016.

TOMINAGA, Mirta Rie de Oliveira; CARMO, Jefferson Carriello do. Formação profissional de nível médio: o ensino médio integrado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. *Revista Interações*. Campo Grande, v. 16, n. 1, p. 189-200, jan./jun. 2015.

Recebido em 22 ago. 2016 / Aprovado em 16 dez. 2016

Para referenciar este texto

ALMEIDA, I. B. P; BATISTA, S. S. S. Educação profissional no contexto das reformas curriculares para o ensino médio no Brasil. *EccoS*, São Paulo, n. 41, p. 17-29, set./dez. 2016.



A PRIMEIRA E SEGUNDA VERSÕES DA BNCC: CONSTRUÇÃO, INTENÇÕES E CONDICIONANTES¹

THE FIRST AND SECOND VERSIONS OF BNCC:
CONSTRUCTION, INTENTIONS AND CONSTRAINTS

Marcos Garcia Neira

Livre-Docente em Metodologia do Ensino de Educação Física.
Professor Titular da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP – Brasil
mgneira@usp.br

Wilson Alviano Júnior

Doutor em Educação.
Professor Adjunto da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG – Brasil
wilson.alviano@ufjf.edu.br

Déberson Ferreira de Almeida

Licenciado em Educação Física.
Professor da Faculdade Diadema, Diadema, SP – Brasil
deberson1@yahoo.com.br

RESUMO: Entre junho de 2015 e maio de 2016, o Ministério da Educação empreendeu um grande esforço na produção de uma Base Nacional Comum Curricular. Sendo a primeira vez que a sociedade brasileira realizava tal tarefa, não restou alternativa a não ser “aprender fazendo”. Este artigo narra, do ponto de vista de um dos seus partícipes, o processo de construção da primeira e segunda versões do documento, assim como as intenções que mobilizaram as pessoas envolvidas. Descreve as etapas do processo, as principais influências, apresenta os efeitos esperados e os condicionantes que possibilitariam a implementação de uma política curricular dessa monta.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Cultura. Educação.

ABSTRACT: Between June 2015 and May 2016, the Ministry of Education undertook a major effort in producing a Common National Base Curriculum. Being the first time that Brazilian society perform such a task, there remained no alternative but to “learn by doing”. This article narrates from the point of view of one of its participants, the process of construction of the first and second versions of the document, as well as the intentions that mobilized the people involved. Describes the stages of the process, the main influences, shows the expected effects and the conditions that would enable the implementation of a curriculum policy that mounts.

KEYWORDS: Curriculum. Culture. Education.

Introdução

Embora muitos notem que o debate curricular tenha se tornado relevante nas últimas décadas e mobilizado grupos, interesses e paixões, nem sempre percebem as razões disso. A produção científica sobre o tema vem mostrando que os currículos, de alguma maneira, interferem na constituição das identidades dos sujeitos da educação, não só das crianças, jovens e adultos que frequentam a escola, mas também dos profissionais que nela atuam. Assim, admite-se que percorrer a trajetória escolar deixa marcas profundas nas pessoas; logo, todos nós fomos produzidos também pelos currículos que percorremos nas escolas que frequentamos, fomos subjetivados por tudo aquilo que nos foi ensinado e do modo como foi ensinado. Contudo, quando aqueles currículos nos ensinaram certas coisas, ao mesmo tempo, deixaram de ensinar outras. Nesse conjunto de conhecimentos que a escola selecionou (ou que a escola não selecionou) foram veiculadas visões de mundo, cidadão, aprendizagem, homem, mulher, justiça, igualdade, etc. Qualquer um que tenha atravessado essa jornada ficou impregnado, marcado para sempre. Frases ditas, atividades realizadas, momentos com maior ou menor supervisão, não importa, encadearam ideias e posicionaram-nos diante de representações, saberes e conhecimentos que influíram em quem nos tornamos.

Aceita a premissa acima, analisar, discutir, debater, decidir, definir, escolher e selecionar o que fará parte da trajetória curricular são obrigações, iniciativas da maior importância que devem ser encaradas com muita seriedade pelo poder público, comunidades escolares e coletivos docentes. A BNCC, ao menos na sua primeira e segunda versões, foi concebida como um ponto de partida e não um currículo mínimo. Seu intuito era apoiar os sistemas na calibragem das propostas existentes. Não se tratava de uma relação de conteúdos a serem ensinados obrigatoriamente em todas as escolas. Na sua concepção inicial, a ideia era que o texto se tornasse um material de apoio para a elaboração de propostas estaduais, municipais, da rede privada e de cada unidade escolar. Ela poderia inspirar professores e professoras a pensarem em objetivos que se coadunam com as intenções educativas da escola, definidas coletivamente e com a participação da comunidade. Afinal, o que se ensina, o como se ensina e o que e como se

avalia tem que ser uma decisão de cada instituição e explicitada no seu projeto pedagógico.

A segunda versão da BNCC descreveu um rol de objetivos de aprendizagem como forma para garantir a todos os estudantes uma série de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento. De início, vale destacar que a elaboração da BNCC cumpre uma exigência contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Além desta, é importante mencionar que a União, neste caso, representada pelo Ministério da Educação (MEC), é responsável por legislar sobre diretrizes e bases da educação, como estabelece o artigo 22, Inciso XXIV, da Constituição Federal de 1988: “Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre: XXIV - diretrizes e bases da educação nacional”. Logo, a existência de uma BNCC é uma exigência constitucional e, não menos importante, uma inspiração para que muitos sistemas de ensino e escolas (públicas e privadas) elaborem seus currículos.

Mas antes de relatar a construção e analisar a relevância da BNCC para o sistema educacional brasileiro, faz-se importante realizar uma contextualização histórica da educação enquanto um sistema organizado no Brasil, pois, diferentemente de muitos países, principalmente os do velho continente², o nosso sistema educacional se inicia quase que simultaneamente à estruturação do Estado, tendo como marco inicial o desembarque dos primeiros jesuítas em 1549, cujo predomínio no terreno educacional até sua expulsão pelo Marquês de Pombal, em 1759, fez expandir jeitos, trejeitos e formas de conviver da civilização ocidental e cristã. Ao fundarem escolas e instituírem colégios e seminários ao largo do território, iniciaram uma sequência de influências político-ideológicas que, desde então, caracterizam o sistema educacional brasileiro e, mais especificamente, os movimentos curriculares.

O *Ratio Studiorum* de matriz cristã vigorou até as primeiras décadas do século XX quando as influências do liberalismo, da urbanização e da industrialização criaram condições para adoção dos princípios escolanovistas da pedagogia ativa, laicidade e gratuidade. Em meados do mesmo século, sob influência do desenvolvimentismo, os pressupostos tecnicistas se instauraram de vez e os currículos voltaram-se definitivamente para a trans-

missão de conhecimentos considerados válidos para a formação de mão de obra, tendo em vista o atendimento à crescente demanda de trabalhadores com qualificações bastante específicas. As transformações pelas quais passaria a sociedade brasileira nos anos de 1980 criaram condições para o surgimento de uma outra vertente curricular. Num cenário de redemocratização e expansão do acesso da escola pública, a perspectiva crítica surge como alternativa para empoderar os filhos da classe trabalhadora na sua luta pela transformação do desenho social, profundamente desigual. Em muitos estados, as secretarias de educação publicaram documentos e orientações que alardeavam a necessidade de analisar os conhecimentos tradicionalmente valorizados na escola enquanto produtos das classes dominantes e forma de manutenção dos seus privilégios. O fracasso escolar poderia ser entendido a partir da dificuldade que muitas crianças e jovens oriundos dos setores mais humildes da população enfrentavam ao deparar-se com modos de vida e representações distantes da sua experiência concreta.

Finalmente, adentrando ao terceiro milênio, as promessas de libertação e superação das pedagogias críticas foram questionadas por correntes teóricas que sugerem outras maneiras de conceber a realidade e as relações sociais. A emergência do pós-modernismo passou a questionar a prioridade da ciência moderna na explicação dos fenômenos naturais e sociais; o pós-estruturalismo anunciou o papel da linguagem na produção da realidade; os estudos culturais passaram a defender a centralidade da cultura numa sociedade globalizada e o multiculturalismo acusou o silenciamento das vozes das minorias, defendendo que sejam considerados seus modos de significar o mundo nos currículos escolares.

Partindo do pressuposto que o currículo é um artefato cultural,

Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a

formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 13).

Confirmando as assertivas de Ball (2006), para quem qualquer currículo resulta de uma combinação de forças que ora se antagonizam, ora se alinham, não foram poucos os vetores a influenciar as propostas que ganharam vida nas escolas brasileiras desde a implantação dos sistemas de ensino e, é importante que se diga, muitas delas seguem emergindo sempre que a questão curricular se apresenta. Tudo isso deve ser levado em conta quando se tem como propósito registrar o processo de construção de uma base nacional curricular do ponto de vista de um dos seus partícipes³. Não há, portanto, intenção alguma de imparcialidade ou neutralidade nesta análise. Outrossim, o objetivo deste artigo é tornar público um olhar bastante pessoal sobre os meandros que caracterizaram a produção do documento e, principalmente, as suas motivações.

O processo de construção

A análise dos documentos disponíveis no portal oficial⁴ da BNCC permite identificar cinco etapas: publicação da versão preliminar em setembro de 2015; consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016; publicação da segunda versão do documento em maio de 2016, realização dos seminários estaduais entre junho e agosto de 2016, restando apenas o encaminhamento da versão definitiva do documento ao Conselho Nacional de Educação (CNE). No que se refere à primeira versão da BNCC, observa-se que a equipe composta pelos professores e professoras indicados pelo Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e pela Undime (União Nacional dos Dirigentes de Educação), e profissionais de 35 universidades, consultou os currículos estaduais e do Distrito Federal com o intuito de produzir um documento que fosse reconhecido pelos sistemas e que estabelecesse um diálogo com as vertentes contemporâneas da teorização curricular, visíveis na tentativa de incorporar a diversidade cultural, religiosa, de gênero etc., própria de um país com dimensões continentais, desvencilhando-se assim de uma tendência que privilegiava manifestações euro-estadunidenses em detrimento das indígenas, quilom-

bolas, afro-brasileiras etc. Outra constatação possível é a identificação, em vários momentos, da preocupação, por parte dos especialistas, com a democracia, justiça social, diálogo e inclusão.

Publicada a versão preliminar da BNCC, um intenso e caloroso debate ganhou as páginas dos jornais. Grupos conservadores e progressistas posicionaram-se contrários ao documento. Para os primeiros, o texto estava muito aquém do que seria desejável em termos de aquisição de conhecimentos. O segundo grupo também criticou o acanhamento da proposta; esperava um documento mais engajado, sem qualquer espécie de aceno ao mercado ou às políticas neoliberais. Engrossaram o coro das críticas as entidades científicas, os movimentos sociais organizados e organizações não governamentais ligadas à educação.

A consulta pública marcou a segunda etapa, possibilitando ao cidadão brasileiro, às escolas e demais instituições sugerirem modificações nos textos introdutórios da educação infantil, das áreas do ensino fundamental e médio (línguas, ciências humanas, ciências naturais e matemática) e dos componentes (língua portuguesa, educação física, biologia...), assim como dos objetivos de aprendizagem propostos. Etapa esta que contou com mais de 12 milhões de contribuições, mostrando assim que a sociedade brasileira não abriu mão de apresentar suas sugestões para os rumos da educação. A organização e categorização das contribuições recebidas ficou a cargo de equipes de pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da PUC-RJ, sendo em seguida analisadas pelos assessores e especialistas. Aliado às contribuições advindas do portal da BNCC, deu-se também a participação de leitores críticos que emitiram pareceres acerca da primeira versão. Associações científicas ligadas aos segmentos ou componentes curriculares também se reuniram e enviaram suas observações.

A análise da segunda versão do documento indica que grande parte das contribuições, independentemente da proveniência, foram incorporadas. O texto resultante foi discutido nos seminários estaduais realizados com a participação de professores e professoras em efetivo exercício nas redes públicas, representantes de movimentos estudantis do ensino médio, profissionais vinculados à educação básica e demais interessados, que propuseram alterações, supressões e acréscimos.

Ao reunir representantes das universidades brasileiras e educadores e educadoras indicados pelo Consed e Undime, ao realizar inúmeras

reuniões e atividades presenciais (congressos, seminários, palestras etc.) e virtuais (possibilidade de indivíduos-cidadãos, escolas e organizações interagirem através de sugestões e críticas no portal da base), a construção da BNCC revelou-se um momento singular para a produção de currículos; ficou latente uma preocupação com a participação da sociedade no processo.

A última etapa seria marcada pela consolidação do processo de construção democrática com a submissão da versão final da BNCC ao CNE, não fosse a publicação da Medida Provisória (MP) n.º 746, de 22 de setembro de 2016, que modifica substancialmente o currículo do ensino médio, marcando assim a maior alteração na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com essa MP, o MEC terá que empreender alterações significativas no documento.

Apesar do esforço de inúmeras pessoas, desde as envolvidas diretamente na produção do documento até aquelas que se reuniram nas escolas por todo o Brasil para discuti-lo e encaminhar sugestões, a BNCC vem recebendo críticas, principalmente dos setores conservadores da nossa sociedade, que ganharam força quando o processo de impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff foi aprovado pela Câmara dos Deputados no dia 17 de abril de 2016, e reforçado com a decisão do Senado em afastá-la definitivamente no dia 31 de agosto de 2016. No dia 31 de maio de 2016, o desconforto desse grupo com o teor do documento ficou latente por ocasião da realização de um seminário⁵ na Câmara dos Deputados, transmitido simultaneamente pela internet e pelo canal de televisão da instituição. Não foram poucos os parlamentares a pedir a palavra para acusar aquela BNCC de esquerdista e ideológica, solicitando a sua substituição por um outro texto a ser elaborado e submetido à aprovação pelos membros daquela casa.

Na tentativa de compreender o fato, as palavras de Apple (2006, p. 7) vêm a calhar:

[...] pelo fato de a educação ser, em geral, parte da esfera pública e regulada pelo Estado, é também um ponto de conflito, já que em muitos países se questiona seriamente o quanto o Estado está ou não organizado o suficiente para trazer benefícios à maioria de seus cidadãos. Os atuais e aparentemente

incessantes ataques realizados pelas forças conservadoras sobre qualquer coisa que seja “pública” em nossa sociedade documentam o quanto o processo se tornou politizado.

Reflexões

A versão preliminar da BNCC estava organizada por segmentos da educação básica: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Enquanto a educação infantil distribuiu os objetivos em campos de experiência, o fundamental e o médio fizeram-no em áreas (linguagens, ciências naturais, ciências humanas e matemática) e componentes. Pequenos textos definiram provisoriamente o que a área deveria abarcar e os componentes explicitaram as concepções em que se fundamentam. Resumidamente, foram apresentados os terrenos conceituais básicos, os objetivos do componente e os objetivos de aprendizagem por ano ou por ciclo, a depender do caso. É importante ressaltar que a não discriminação de conteúdos foi proposital, o que implica na responsabilização dos coletivos docentes com aquilo que será efetivamente ensinado, tendo em vista as singularidades de cada escola.

A segunda versão ampliou a concepção de área, componente, segmento e, em muitos casos, modificou substancialmente os objetivos de aprendizagem e os textos introdutórios a partir das contribuições encaminhadas através do portal e das críticas encomendadas aos leitores. Merecem destaque os seguintes: a educação infantil fortaleceu os objetivos para o período conhecido como pré-escola, a língua portuguesa atendeu aos pedidos para inserção de objetivos relacionados à gramática, a história incorporou as temáticas que tradicionalmente caracterizavam o ensino do componente e o ensino médio organizou-se em um só ciclo.

Observe-se que, desde a primeira versão, não há qualquer indicação de atividades de ensino, métodos ou instrumentos de avaliação. Isso significa que a BNCC, inversamente a tantas propostas curriculares estaduais e municipais, não definia como a aula deveria acontecer, nem qual material utilizar, a referência a ser adotada, nem tampouco como se deveria avaliar. Ela apresentava simplesmente um rol de objetivos e o coletivo docente é o

sujeito do processo, cabe a ele criar, inventar, recorrer à experiência própria e ao conhecimento dos alunos para organizar e desenvolver o trabalho pedagógico, o que significa reconstruir criticamente e ampliar o patrimônio disponível na comunidade.

É evidente que se está falando de uma escola que tenha como princípio a gestão democrática que também alcança a sala de aula, ou seja, professores e professoras debatendo, pensando, elaborando os seus projetos didáticos a serviço da formação de um determinado cidadão. Um cidadão que possa, na sua passagem pela escola, isto é, através do currículo, aprofundar os conhecimentos que adquiriu nas experiências da cultura e interagir com os saberes sistematizados, quer seja do campo da filosofia, da arte, da educação física, da matemática, das ciências, da língua portuguesa ou estrangeira, etc. Esse entrecruzamento cultural lhe proporcionará uma participação mais qualificada na esfera pública. Isso acontece não somente pelo aprimoramento da leitura e escrita, mas também mediante uma quantidade enorme de conhecimentos e saberes que viabilizam a compreensão, a crítica e a ação no mundo.

Pode-se considerar como grande contribuição da segunda versão da BNCC a participação do Estado e da sociedade na definição do que possa ser um ponto de partida para as propostas curriculares públicas, privadas e das unidades. Os currículos das escolas brasileiras não podem mais continuar à mercê da mídia, das empresas, das editoras, dos grupos que constantemente pressionam escolas e professores para que determinadas formas de ver o mundo sejam validadas e outras esquecidas ou apagadas. O Estado não pode se eximir da responsabilidade de sinalizar aquilo que todas as crianças, jovens e adultos, independentemente do lugar onde vivem e do setor da sociedade a que pertencem, precisam acessar, aquilo que lhes foi roubado e que constitui um direito. Falo de conhecimentos que foram sequestrados, tergiversados, discriminados, folclorizados e canibalizados. Muitos deles coisificados em propostas herméticas, transmitidos verticalmente ou, simplesmente, negligenciados.

As professoras e professores não poderiam simplesmente tomar o documento como referência para planejar as aulas. A segunda versão não afirmava qual livro o estudante deve ler, qual brincadeira brincar, qual obra de arte apreciar ou produzir, qual figura geométrica conhecer, qual

acidente geográfico visitar, etc. Isso cabe à escola decidir. As escolas teriam que olhar para essa proposta como o início de uma discussão mais ampla. A segunda versão da BNCC não pretendia ser todo o currículo, pois foi concebida para ser simplesmente o começo. Qualquer projeto pedagógico ficaria a dever caso se restringisse somente ao que consta no documento.

Olhando para o perfil de sujeito que a segunda versão da BNCC pretendia formar, é possível abstrair uma pessoa distinta da projetada em outras propostas curriculares. Tratava-se de alguém com consciência histórica e sensível às diferenças, uma pessoa que interagiria com os outros, que seria colocada diante das grandes mazelas que afligem a sociedade brasileira, convidada a olhar criticamente e posicionar-se. Os objetivos de aprendizagem presentes em todos os componentes curriculares convidavam a combater o preconceito, o tratamento desigual de gênero, de etnia, religião, classe social, condições de vida e cultura, pois estavam comprometidos com a democracia, a sustentabilidade, a segurança e a saúde. Todas as temáticas que têm impactado a sociedade brasileira encontravam-se presentes na segunda versão da BNCC.

Outro ponto que se apresenta em relação àquele documento da BNCC era o seu inegável potencial em relação à formação de professores não apenas inicial, mas também continuada e sua inserção curricular. É necessário destacar que o texto influenciaria tanto nos(nas) docentes da educação básica quanto nos(nas) docentes das licenciaturas. Este ponto estimularia, nas escolas, um exercício constante de reflexão do trabalho docente e mudança curricular, visto que se considera o currículo como um artefato elaborado em circunstâncias singulares, construído e construtor de discursos, linguagens e processos de subjetivação.

Silva (1995) adverte que o currículo é campo de lutas, uma vez que os diversos posicionamentos em conflito buscam a hegemonia enquanto estabelecem relações de poder. Assim sendo, o trabalho docente precisa também ser concebido como produto de um debate que objetiva a legitimação das concepções em jogo. Ao ampliar a participação para outros atores, como os leitores críticos e a sociedade civil que encaminhou suas contribuições, experimentou-se uma desnaturalização constante das concepções que talvez estivessem enrijecidas. Sendo compreendida e elaborada nesta perspectiva, a segunda versão da BNCC estabelecia um posicionamento

político envolvendo visões de mundo, sociedade, escola e docência contra-hegemônicas. Teria sido esse o elemento causador de tantos incômodos nos setores privilegiados e que ganharam visibilidade nas páginas dos jornais⁶, revistas e na Câmara dos Deputados?

Era possível conceber a segunda versão da BNCC como uma produção viva, que possibilitava discutir como os saberes são pensados e interpretados tanto pelos docentes em formação quanto pelos que atuam na escola básica e no ensino superior. Quais seriam os saberes necessários ao futuro professor? E pautados em quais justificativas os professores assumiriam posições em relação a estes saberes?

Considerações

Um detalhe que não pode passar despercebido é que a segunda versão da BNCC não sucumbe, não se deixa subjugar pela força dos grupos conservadores que acabam moldando, através dos currículos escolares, sujeitos submissos, calados, quietos, bem ao gosto do neoliberalismo e dos ditadores de plantão. Homens e mulheres fadados a adquirirem somente conhecimentos comercializáveis⁷ a baixo custo, visando a uma rápida inserção no mercado de trabalho. O projeto formativo da BNCC era um sujeito que saiba ler a realidade que o cerca e atuar fundamentado em conhecimentos variados, que reconheça sua própria identidade cultural e que lute para transformar a sociedade atual. A explicação é simples. Essa sociedade não satisfaz à maior parte da população. Ela é profundamente desigual e injusta. Um sujeito desprovido de determinados conhecimentos, um sujeito que na escola não aprendeu a enxergar os direitos, os valores e os saberes de todos os outros grupos como equivalentes não conseguirá unir-se aos demais para desestabilizar a força daqueles que detêm o poder. Um sujeito que tenha sido instrumentalizado pela escola, como querem alguns, talvez possua, ao final do ensino médio, as competências necessárias para inserção no mercado de trabalho, mas dificilmente terá se apropriado criticamente daquilo que é necessário para construir uma sociedade digna para todos. A BNCC tinha esse papel. Ela representava uma visão ampliada de mundo. Ela propunha objetivos de aprendizagem que, se fossem

alcançados, permitiriam à escola organizar-se em direção a uma sociedade mais democrática.

Entretanto, sempre que uma política dessa monta é pensada, planejada e colocada em prática, surgem riscos. Um risco é que aquele documento se transformasse num conjunto de conhecimentos obrigatórios a serem trabalhados. Outro, é que ele fosse visto como currículo mínimo, algo que os professores e professoras percorreriam de forma aligeirada e sem uma reflexão mais profunda sobre o que lá estava, sem pensar como ele e sobre o que ele propunha. Seria necessário dar àquele texto outras dimensões para recriá-lo todos os dias em sala de aula. Em vez de aplicável, deveria ser objeto de estudo. A BNCC havia sido concebida para tornar-se o escudo do professor e da professora; a BNCC era o seu protetor. Quando educador e educadora fossem assediados pelos sistemas apostilados, aviltados pelas avaliações padronizadas e encurralados pelos agentes estranhos que se intrometem na escola e nos currículos todos os dias, poderiam remeter-se à BNCC, confrontar discursos que atacam a educação e repelir os invasores.

Entretanto, diante de tudo o que foi dito sobre aquele documento, é obrigação alertar que não é a existência de uma Base Nacional Comum Curricular que permitirá alcançar a qualidade da educação que todos desejamos. Se a sociedade brasileira não apostar na democratização das relações dentro da escola, numa maior participação da comunidade, nomeadamente as famílias que enviam seus filhos e as pessoas que lá trabalham; se não ousar relações didáticas mais horizontais e menos assimétricas; se não valorizar os conhecimentos que as crianças, jovens e adultos possuem; se os professores e professoras não se tornarem sujeitos do processo; se eles e elas não forem bem remunerados; se as condições de trabalho e vida na escola não melhorarem; se o olhar que uma parcela da sociedade destina à escola pública não se modificar... todo o esforço de construir uma base nacional irá por água abaixo. Aquele documento só atingirá seus objetivos se a sociedade confiar na escola, nos seus profissionais e se as administrações substituírem tantas políticas que segregam e discriminam os docentes por uma pauta baseada no diálogo e no reconhecimento do seu potencial. Melhores salários, melhores condições de trabalho e a valorização daquilo que se realiza na escola são condições *sine qua non* para o sucesso daquela ou de qualquer outra base.

Notas

- 1 Durante o período de produção do artigo, foram realizados os seminários estaduais em que a segunda versão da BNCC foi debatida. Conforme o noticiado na imprensa, uma equipe distinta daquela que elaborou a primeira e segunda versões foi constituída para produzir a redação final do documento a ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação.
- 2 Os países europeus primeiramente se organizaram religiosamente (adotando uma religião oficial – quase sempre monoteísta) e, em forma de Estado (Estado Unitário, Federalismo ou Confederação), forma de Governo (Monarquia ou República), sistema de Governo (Parlamentar, Presidencial, Semipresidencial), para depois organizarem seus sistemas de ensino.
- 3 Marcos Garcia Neira compôs a equipe de especialistas que trabalhou na elaboração da primeira e segunda versão da Base Nacional Comum Curricular.
- 4 <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>.
- 5 Transmitido pela TV Câmara no dia 31 de maio de 2016. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/internet/ordemdoDia/integras/1457112.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- 6 A Folha de São Paulo dedicou dois editoriais ao assunto: Além da adição (29/01/2016), Uma base mais firme (03/06/2016); além de inúmeras matérias: Base frágil (29/11/2015), Nova versão da base curricular ainda tem problemas (14/05/2016), Apesar do avanço, nova base de português exige pouco (31/05/2016), Análise: erros saíram, mas desequilíbrio continua em nova base curricular (12/06/2016), Nova proposta de história corrige falhas, mas ainda é linear demais (26/06/2016), Secretário do MEC evita falar em prazo para conclusão do currículo nacional (28/06/2016).
- 7 É o que se pode depreender da recente publicação da MP nº 746, de 22/09/2016, alardeada como “Novo Ensino Médio”.

Referências

APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem fronteiras*, v.6, n.2, pp.10-32, jul./dez. 2006.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2ª versão. Brasília, DF: MEC, 2016.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal n.º 9.394, de 26 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF, 2013.

_____. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Medida Provisória nº 746. *Diário Oficial da União*, 23 de setembro de 2016.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, T. T. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

Recebido em 23 ago. 2016 / Aprovado em 13 dez. 2016

Para referenciar este texto

NEIRA, M. G.; ALVIANO JÚNIOR, W. ; ALMEIDA, D. F. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. *EccoS*, São Paulo, n. 41, p. 17-31. set/dez. 2016.

CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS E LEGITIMAÇÃO DE DISCURSOS: O CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

CONSTRUCTION OF MEANING AND DISCOURSES LEGITIMATION:
THE CURRICULUM OF SÃO PAULO STATE SCHOOLS

Celso Carvalho

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil
cpfcarvalho@uol.com.br

RESUMO: O currículo escolar tem ocupado significativo espaço no debate educacional contemporâneo. Tendo como referência abordagens construídas pelos estudos culturais e pelo ciclo de políticas de Stephen Ball, entendemos que a elaboração de currículos é um processo carregado de significados, que sinaliza para questões políticas, culturais e sociais. Embora em diversos documentos oficiais a necessidade do diálogo com a comunidade escolar seja enaltecida, as diferentes mediações presentes no processo de elaboração e implementação têm privilegiado o discurso dos formuladores, produzindo uma situação em que os professores têm suas vozes pouco ouvidas. Sendo assim, o ato de compreender quais textos são legitimados na produção curricular consiste em procedimento fundamental para desvelar qual significado é desejado pelos autores das políticas educacionais. O objetivo desse texto é problematizar essa questão, por meio do currículo proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP).

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Política educacional. Cultura. Educação física escolar. São Paulo.

ABSTRACT: School curriculum has occupied a significant space in the contemporary educational debate. Taking cultural studies and Stephen Ball's Policy Cycle as reference, we understand that curriculum development is a process embedded with meaning that points out political, and cultural, and social issues. Although the need for dialogue with the school community is praised in several official documents, the different mediations present in the design and implementation process has privileged policy makers discourse, producing a situation in which teachers have their voices rarely heard. Thus, the act of understanding which texts are legitimized in curriculum development becomes fundamental to unveil which meaning is intended by educational policies writers. The aim of this paper is to discuss this issue through curriculum proposed by the São Paulo State Education (SEE-SP).

KEYWORDS: Curriculum. Educational Policy. Culture. Physical Education. São Paulo.

Introdução

As políticas educacionais contemporâneas têm sido objeto de diversas pesquisas e extensa produção bibliográfica. Comum a elas é a preocupação em compreender criticamente as políticas e contribuir para a elaboração de um pensamento que possibilite avanços nas condições de oferta, de permanência, de trabalho e de formação. O que as diferencia são suas abordagens e concepções teóricas. Nesse quesito, o embate tem sido árduo, tenso e denso. Modernidade e pós-modernidade, e as categorias que as sustentam, se constituíram no pomo da discórdia e baliza definidora, que sustentam e dão vazão crítica à compreensão e percepção dos processos sociais.

Em razão da diversidade que caracteriza a apreensão dos processos sociais emerge no debate educacional ampla diversidade de questões, por exemplo: sendo a escola uma das instituições que constituíram a modernidade, qual seu sentido, significado e importância no contexto de um debate que afirma a morte da modernidade? Se as condições históricas que estruturaram a modernidade foram superadas, como se organizam os processos de formação e educação escolar? Como se expressam nas pesquisas sobre educação as diferentes temporalidades históricas que essa diversidade proporciona? Como situar a educação em um contexto que anuncia a centralidade da cultura? Como compreender, nesse processo, categorias como classe social, ideologia, política, identidade e sujeito?

Entendemos que a expressão desse tenso debate se materializa na produção teórica recente, denominada por Silva (2002) de teorias críticas e pós-críticas de educação. Nesse debate tenso que as caracteriza, marcado por proximidades e distanciamentos conceituais, entendo ser possível se apropriar do que elas podem oferecer como ferramenta analítica e, com isso, ajudar na compreensão de como a escola produz e dissemina ideologias, que atuam nos processos de controle, produção e reprodução do social. Da mesma forma, elas podem ser fundamentais no processo de construir formas de resistência e emancipação. Essa perspectiva crítica tem pautado a área de educação e, especificamente para os fins de nosso interesse neste texto, a análise das políticas educacionais e curriculares.

Como desdobramento da perspectiva analítica acima mencionada, ao problematizarmos a política educacional paulista, especificamente sua

política curricular, entendemos que duas referências se fazem importantes. A primeira delas é a compreensão proposta por Stephen Ball acerca do ciclo de políticas, de significativa importância, especificamente a distinção feita entre política como texto e política como discurso. Nós nos valemos aqui da leitura feita por Mainardes (2015, p. 53) sobre essa questão. Segundo ele, na obra de Ball,

A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas. Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas. Sobre a política como discurso, Ball (1993a) explica que os discursos incorporam significados e utilizam de proposições e palavras, onde certas possibilidades de pensamento são construídas. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. (MAINARDES, 2015, p. 53).

A segunda são os Estudos Culturais. Sabemos que, desde suas primeiras manifestações nos anos de 1960 até suas expressões atuais, muita coisa, em termos de objeto de estudo e de perspectiva de análise, se alterou¹. No entanto, entendemos que conceitos centrais trazidos para o debate, seja aqueles que balizaram a discussão no princípio, como classe social, cultura popular, experiência, tradição e outros, seja os conceitos mais recentes como identidade, gênero, etnicidade, raça, hibridismo e outros, são fundamentais para problematizar os debates atuais sobre currículo.

Essa abordagem fundamenta teoricamente um amplo projeto de pesquisa, em curso, que objetiva compreender aspectos centrais dessas políticas: as dimensões curricular, gestonária e de avaliação. Tendo como referência a abordagem do ciclo de políticas e as categorias *política pro-*

posta, política de fato e política em uso, buscamos compreender como diferentes práticas discursivas, em diferentes instâncias sociais, ao atribuírem significados e legitimá-los como mais relevantes, moldam o cenário no qual as políticas educacionais paulistas têm sido formuladas, reguladas e implementadas. Se as políticas educacionais são discursos, como certos discursos se tornam hegemônicos e que projetos de sociedade procuram legitimar? Como as propostas curriculares incorporam a centralidade da cultura em sua formulação e como cultura é entendida? Esse desenho de pesquisa, ao implicar ampla análise documental e estudos etnográficos em escolas, tem mobilizado número significativo de pesquisadores.

Esse texto problematiza questões que surgiram ao longo da pesquisa sobre a dimensão curricular, especificamente na disciplina de educação física. Por ser uma disciplina marcada por profundas tensões no campo, tanto profissional como curricular, ao estudá-la, procuramos mostrar como a disputa pela definição do campo contempla diferentes discursos.

Essas tensões têm sido apontadas em vários estudos da área (DAOLIO, 1995; CAPARROZ, 2007). Elas expressam discursos que definem a educação física escolar como preparação (treinamento) esportiva, promoção da saúde, socialização e desenvolvimento físico e mental. Outro aspecto tenso decorre da presença de discursos provenientes da biologia, da psicologia, do tecnicismo e da cultura. Os professores de educação básica, diante dessas tensões, tornam sua prática a *síntese possível* dessas concepções.

Nesse contexto, políticas curriculares, que visam promover mudanças nas práticas da educação física escolar, a partir de perspectivas que atribuem à cultura a centralidade na definição dos currículos, têm enfrentado resistências em razão da presença de valores, crenças e tradições há muito legitimadas por outros discursos. A disputa pelo *sentido* da educação física insere-se então em um complexo contexto marcado pelos jogos de linguagem e processos de classificação e, nesse processo, demarcam as condições para que ela seja definida de determinada forma.

Nosso objetivo, ao apresentamos o currículo oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), especificamente para a disciplina de educação física escolar, é mostrar como a centralidade do conceito de cultura é incorporada, problematizar os fundamentos do currículo, mapear quais discursos incorpora e quais são silenciados

O debate sobre cultura no currículo oficial da SEE-SP

No início de 2008, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo 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 oficial. Para a difusão e implantação destas últimas foram produzidos materiais instrucionais que orientam o trabalho dos agentes escolares e dos alunos. Foi também anunciada uma logística informacional de apoio à implementação do currículo oficial e um cronograma de eventos para difusão e acompanhamento. Do conjunto dessas ações emergiu o currículo oficial paulista.

O documento-base (SÃO PAULO, 2008)² que apresenta o currículo oficial faz a atualização do debate iniciado nos anos de 1990, a partir das recomendações expressas no Relatório Delors (DELORS, 1998) e por documentos produzidos por diferentes organizações multilaterais. Define currículo como:

[...] 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?

Sinteticamente defende conceitos gerais como sociedade do conhecimento, a relação entre educação e conhecimento, uma educação voltada ao produtivismo, definida por normas consagradas pelo discurso gerencialista e outras expressões que materializam no plano discursivo as premissas economicistas que tanto impactaram a produção de políticas educacionais nesses últimos anos³.

No que concerne especificamente ao debate educacional, o documento não inova. Reitera, de forma geral, teses já conhecidas, como a defesa da pedagogia das competências, a articulação da educação com o mundo do trabalho e a defesa de uma concepção de cidadania e de empreendedorismo abstratas. Em linhas gerais, o documento 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.

O currículo oficial anunciado tem como eixo estruturante seis princípios norteadores, 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;
- o mundo do trabalho.

Para os fins deste texto, a análise do tópico currículo como espaço de cultura será nossa prioridade⁴.

A articulação entre currículo e cultura, defendida no currículo oficial, parte da premissa de 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). Para melhor situarmos nossa problemática, faremos a seguir uma breve incursão na discussão de como o documento anuncia a relação entre cultura e currículo.

O documento define currículo como *tudo o que existe na cultura*. Tal definição nos obriga a questionar: Quem define o que é *esse* “tudo que existe”? Podemos pensar a questão de outra forma: qual conhecimento deve ser privilegiado como conhecimento escolar?

Williams (1961) defende que todo processo social é demarcado pela tradição seletiva, que, via de regra, define o que é socialmente importante. Nessa compreensão, o *tudo* não passa de seleção daquilo que é significativo para quem seleciona. Para Apple (1999), ao definir qual conhecimento é mais importante, define-se o *tudo que existe na cultura*. Não me parece, portanto, que tudo seja uma expressão desprovida de sentido. Assim, entendemos que o currículo legitima múltiplos discursos e questionamos: quais discursos foram legitimados e quais foram silenciados? A decisão do que é relevante culturalmente para o aluno contempla aquilo que ele, aluno, considera relevante? A definição do que é relevante em termos culturais consagrou quem ou o quê? São questionamentos que podem indicar caminhos para a compreensão de quais discursos foram legitimados e como o processo de construção de um currículo pode produzir silêncios, lacunas e ausências.

A intenção anunciada pelo currículo oficial de articular na escola a formação e a cultura e, assim, criar espaços de prazer na aprendizagem chama a atenção. Afirma que o objetivo é articular a dimensão do prazer com a objetividade da formação para o trabalho, valorizando 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 to-

dos 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 que a humanidade acumulou ao longo do tempo, 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.

Não se estaria aqui entendendo prazer como aquilo que é definido a partir do hedonismo que caracteriza a sociedade capitalista em que, como afirma Eagleton (2005, p. 18-19), “[...] o consumismo nos persuade a sermos indulgentes com nossos sentidos e a nos gratificar tão despuadoradamente quanto possível”? Nesse caso, como articular o prazer pela cultura sem produzir o desprazer que um currículo articulado com a vida do trabalho alienado traz?

Entendemos que a tradição seletiva, ao estabelecer qual o padrão cultural relevante, define o que é culturalmente relevante; define o que é prazer. A saturação do senso comum torna hegemônico *o conhecimento que emerge de contextos distintos*. Pode até surgir de contextos distintos, desde que sejam contextos distintos balizados pela tradição seletiva. O currículo oficial pode até anunciar-se aberto ao dissenso, mas, tendo ou não compreensão, reforça ainda mais o consenso. Legitima mecanismos de reprodução no espaço escolar com o pretense discurso da prevalência de *contextos distintos*.

O currículo oficial teve 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 trabalhassem com o mesmo currículo. 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. Diante de um currículo único, fica a questão: qual o conhecimento mais importante? Entendemos que são os conhecimentos que a humanidade

produziu ao longo de sua história. O currículo oficial também é proposto, mas desde que o conhecimento seja 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 é explícita, pois pensa a formação como preparação para o trabalho. Defender o currículo como meio de formar crianças e jovens para o trabalho, sem problematizar as contradições que envolvem o mundo do trabalho, naturaliza a articulação entre formação e vida, pois vida passa a ser entendida como sociedade capitalista e responsabilidade como condição de ser do trabalhador. Não sobra espaço algum para a crítica.

Essa breve análise da relação entre cultura e currículo, que o currículo oficial da SEE-SP enseja, situa o contexto geral de uma especificidade que passaremos agora a problematizar. Vejamos a seguir como se dá a apropriação da dimensão cultural no contexto do currículo oficial para a disciplina de educação física.

O currículo oficial de educação física da SEE-SP

O currículo oficial de educação física da SEE-SP foi elaborado por uma equipe de professores/pesquisadores com significativa participação nos debates da área de educação física escolar⁵. O mapeamento de suas trajetórias e da construção de seus itinerários teóricos fogem às preocupações deste texto. O que nos interessa mais especificamente é situar como o debate sobre as relações entre currículo e cultura se manifesta no currículo da disciplina e, ao fazê-lo, problematizar quais discursos são legitimados.

No documento em que a SEE-SP apresenta o currículo oficial, a presença do conceito de cultura ocupa espaço significativo. Sua primeira afirmação situa o contexto com o qual vai fundamentar sua perspectiva de formação.

Assistimos, desde as últimas décadas do século passado, à ascensão da cultura corporal e esportiva (que denominaremos, de maneira mais ampla, “cultura de movimento”) como um dos fenômenos mais importantes nos meios de comunicação de massa e na economia mundial. (SÃO PAULO, 2008, p. 41).

Com a preocupação de não situar esse discurso no campo meramente abstrato, o texto afirma a ascensão da cultura corporal e esportiva no campo dos interesses mais amplos que definem a lógica da mercantilização dos espaços que caracteriza o capitalismo contemporâneo. Menciona a forma como o significado sobre o corpo tem sido produzido por meio de propaganda maciça e o estabelecimento de determinados padrões de beleza, com consequências as mais diversas, como sedentarismo e o recolhimento da vida a espaços cada vez mais privados. Mas essa situação não esgota a relação dos jovens com a cultura. Afirma que “[...] os adolescentes e jovens revelam afinidades com certas manifestações da cultura de movimento (*hip-hop*, capoeira, artes marciais, *skate*, musculação etc.)” (SÃO PAULO, 2008, p. 41). A partir desse enfoque, a necessidade de se compreender como as *culturas juvenis* são produzidas e se manifestam assume centralidade no debate curricular.

Tal perspectiva e relevância é compreensível, tendo em vista que, desde a década de 1990, cultura passou a ser um conceito presente no debate em educação física escolar⁶. No contexto da produção discursiva que caracteriza o campo, o embate entre concepções oriundas da biologia, da psicologia, do comportamentalismo e outras, tem sofrido críticas as mais amplas e diversas. Elaboradas por autores que têm fundamentado sua análise a partir de referenciais teóricos os mais variados, a discussão sobre o currículo de educação física passou a contemplar uma amplitude de questões, com a incorporação nas análises de categorias como cultura, gênero, identidade, diferença, etnicidade, raça etc.

No documento que apresenta o currículo oficial, essa questão não é relevada, mostrando clareza acerca das resistências que uma concepção de currículo fundada no conceito de cultura enfrenta, o que implica não desconsiderar a experiência que caracteriza a área ao longo do tempo. Dessa forma, “[...] a transformação a que nos referimos não pretende negar a tradição da área construída pelos professores, mas ampliar e qualificar suas

possibilidades de atuação” (SÃO PAULO, 2008, p. 41). Dessa forma, o terreno do debate está demarcado.

Defende o documento a tese de que a fragmentação da vida no contexto pós-moderno, aliada à diversidade e variedade dos fenômenos humanos ligados ao corpo e ao *movimentar-se*⁷, implica entender a educação física como disciplina que “[...] trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressa de diversas formas, dentre as quais os jogos, a ginástica, as danças e atividades rítmicas, as lutas e os esportes” (SÃO PAULO, 2008, p. 42).

A manifestação de diferentes formas do movimentar-se humano não implica na incorporação de todas. É preciso situá-las em um processo, em que significação e sentido definem o que deve ser incorporado como objeto de ensino. No documento que apresenta o currículo oficial proposto pela SEE-SP, essa questão é assim anunciada:

[...] o que dá sentido ao movimentar-se humano é o contexto em que ele ocorre, bem como as intencionalidades dos sujeitos envolvidos na ação. Desvinculado desses aspectos, o movimento tende a ser analisado somente como expressão biológica, como ação mecânica, portanto, muito semelhante em qualquer lugar, em qualquer época e para qualquer sujeito. Assim, o que vai definir se determinada manifestação corporal é digna de trato pedagógico pela área de Educação Física é a própria consideração e análise desta expressão em uma dinâmica cultural específica. (SÃO PAULO, 2008, p. 42).

A incorporação de determinada manifestação cultural passa por um filtro que a torna *digna*. A balizar o que deve ser incorporado, está o contexto em que ela ocorre e a intencionalidade dos envolvidos. Desse modo, contexto e intenção caracterizam e expressam a diversidade cultural do movimento. Sua ausência os localiza como mera expressão biológica ou mecânica e, dessa forma, *como manifestação universal de qualquer sujeito*. Essa é uma das passagens do currículo oficial em que a forma como se faz a apropriação do debate cultural mais é influenciada por uma perspectiva pós-estruturalista de currículo. A aversão a categorias de universalidade,

totalidade e historicidade indica a intencionalidade de privilegiar o particular, o fragmentado e efêmero.

O currículo oficial para a disciplina de educação física, em sintonia com os fundamentos mais amplos do currículo oficial da SEE-SP, afirma a importância de conceber os processos educacionais tendo como referência os conhecimentos que o aluno possui. Implícito a esse posicionamento é a compreensão do conhecimento como processo que não pode ser legitimado apenas pela lógica do discurso da ciência.

Portanto, o que o aluno deve apreender “[...] são as manifestações, os significados/sentidos, os fundamentos e critérios da cultura de movimento” (SÃO PAULO, 2008, p. 42). Se sentidos e significados definem as formas de expressão do *se movimentar*, não há como pensar em processos de formação universal, centralizado e unilateral. Essa leitura obriga os formuladores do currículo oficial a romper com a lógica da prescrição e generalização. Fazem tal movimento defendendo a organização do currículo oficial por *eixos de conteúdos*, definidos “[...] como construções corporais humanas [...] que devem ser organizadas e sistematizadas a fim de que possam ser tematizadas pedagogicamente como saberes escolares” (SÃO PAULO, 2008, p. 42). Esses eixos, por encontrarem diferentes significados em cada espaço escolar, devem ser tratados de forma específica e local.

O currículo oficial de educação física da SEE-SP critica a forma como o positivismo, presente nas ciências naturais, definiu os discursos que se tornaram hegemônicos ao longo do tempo e moldou a prática dos professores. Em contraposição às categorias de totalidade, universalidade de sujeito e formação, que nortearam o discurso da área ao longo de seu processo de disciplinarização escolar, o currículo oficial defende uma concepção de sujeito e formação tão diversa quanto são os pontos de partida das crianças e jovens. Assim, afirma, seria possível garantir igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados.

Finalizando nossa análise, afirmamos que a presença no currículo oficial de educação física da SEE-SP de conceitos como significado, cultura, sentido, diferença, efemeridade, situação, contexto, localidade e outros, possibilita-nos afirmar que o discurso que procura legitimar provém do que Stephen Ball define como *política como texto*, em que a presença de diferentes autores e leitores, com agendas e intenções distintas, definem, por meio de intensa articulação e das *razões de Estado*, quais os discursos são

legítimos. Ao assim proceder, estabelece os limites do que é permitido pensar e quais vozes *devem* ser ouvidas. Temos então, por meio do currículo, a *política como discurso*, que define o que é legítimo e investido de autoridade.

Ao analisarmos o currículo oficial proposto pela SEE-SP, especificamente a dimensão cultural que pretende imprimir, fica evidente a presença de uma variada perspectiva analítica, oriunda de diferentes processos e referenciais epistemológicos, como a *virada cultural e linguística*, o pós-estruturalismo e os estudos culturais. Essa hegemonia epistêmica está presente também na produção da área, bem como na elaboração de documentos oficiais. Isso é dado de significativa importância. Trata-se de uma relação complementar, pois à medida que documentos oficiais moldam programas de cursos de formação de professores, a bibliografia de concursos públicos e as temáticas de congressos e seminários, ocorre a consolidação na área da legitimação de certos discursos e de certas vozes.

Considerações finais

Ao analisarmos o currículo oficial proposto pela SEE-SP, nós o fazemos na perspectiva de que o debate curricular tem muito a contribuir no sentido de propiciar processos de formação crítica. A perspectiva de um currículo orientado pelo conceito de cultura, que trabalha com a premissa da diversidade dos processos sociais e, portanto, da diversidade na forma de manifestação desses processos, é importante. Pode propiciar o rompimento de discursos universalistas e totalizantes e a afirmação de *culturas* a serem contempladas. O currículo entendido como discurso nos leva à seguinte questão: quais discursos são privilegiados e quais silenciados?

Em nossa leitura, quem define o currículo oficial também define qual é o conhecimento mais importante.

Notas

- 1 Para a compreensão dessa questão os textos de Eagleton (2005) e Cevalco (2003) são seminais.
- 2 Quando de sua apresentação, em 2008, o documento da SEE-SP utilizava a expressão proposta curricular. A ideia era transmitir a impressão de um debate em processo. Em 2010, a expressão proposta curricular é substituída por Currículo Oficial. Nesse texto utilizaremos a expressão currículo oficial.

- 3 Vasta bibliografia tem apresentado volumoso conjunto de dados mostrando como a educação tem incorporado o discurso gerencialista e economicista. Ver, por exemplo, Ravitch (2011) e Freitas (2012).
- 4 Para a análise mais ampla do documento, de suas premissas e fundamentos, ver Carvalho e Russo (2012).
- 5 ão eles Adalberto dos Santos Souza, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto, Mauro Betti e Sérgio Roberto Silveira.
- 6 Estudo recente publicado por Neira et al. (2015), a partir de amplo levantamento em periódicos da área de educação e de educação física escolar, no período entre 1990 até 2013, mostra como a área tem incorporado nos primeiros anos do século XXI, de forma intensa, as perspectivas postas pela teoria pós-crítica de currículo, especificamente as de corte multiculturalista.
- 7 O conceito de *movimentar-se* ou *cultura corporal de movimento*, embora seja marcado por proximidades e distanciamentos, possui certa centralidade na área. O trabalho de Gramonelli (2014) analisou como a categoria de cultura corporal é compreendida e definida nos diferentes currículos de educação física escolar de estados da federação.

Referências

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Porto: Porto, 1999.

CAPARROZ, Francisco E. *Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola: a Educação Física como componente curricular*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

CARVALHO, Celso; RUSSO, Miguel Henrique. 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.

CEVASCO, Maria Elisa Burgos Pereira da Silva. *Dez Lições de Estudos Culturais*. São Paulo: Boitempo, 2003.

DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

DELORS, 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.

FREITAS, Luis Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 set. 2015.

GRAMONELLI, Lilian Cristina. *A cultura corporal nas propostas estaduais de educação física*. 2014. 189 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 maio 2015.

NEIRA, Marcos et al. As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 178-194, jan./abr. 2015.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SÃO PAULO. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Coordenação de Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2010.

_____. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física*. Coordenação de Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

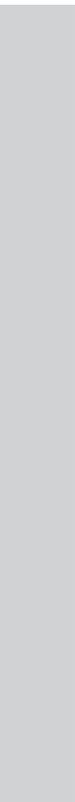
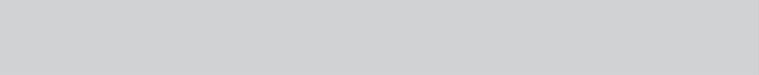
SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

WILLIAMS, Raymond. *The long revolution*. Harmondsworth: Penguin Books, 1961.

Recebido em 13 ago. 2016 / Aprovado em 2 dez. 2016

Para referenciar este texto

CARVALHO, C. Construção de significados e legitimação de discursos: o currículo da rede estadual de ensino de São Paulo. *EccoS*, São Paulo, n. 41, p. 45-59, set./dez. 2016.



A BNCC NO CONTEXTO DE AMEAÇAS AO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

THE BNCC IN THE CONTEXT OF THREATS TO DEMOCRATIC STATE

Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello

Pós-doutora em Educação. Professora do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e do Programa de Pós-graduação profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/UFJF, JF- Brasil
hilda.micarello@uab.ufjf.br

RESUMO: O artigo analisa o processo de elaboração da BNCC em referência ao contexto político mais amplo no qual esse processo vem sendo gestado, as diversas vozes que nele se manifestaram e os desafios de orquestrar essas vozes na redação da segunda versão preliminar do documento da base. Para tal, realiza uma incursão a documentos oficiais nos quais a BNCC é referida e ao Portal da Base, espaço virtual, criado pelo MEC para coletar e congregar as contribuições sobre os textos preliminares da base. São abordados, ainda, alguns avanços e limites dessa segunda versão do documento e apontadas as ameaças ao processo democrático de sua elaboração no contexto de crise política atual, no qual o estado democrático de direito se encontra em risco. A abordagem do ciclo de políticas de Richard Bowe e Stephen Ball é o principal instrumento conceitual utilizado nas análises empreendidas.

PALAVRAS-CHAVE: Ciclo de política. Política curricular. Estado democrático. Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT: The article analyzes the process of drafting the BNCC in reference to the wider political context in which this process is being gestated, the various voices that it is expressed and the challenges of orchestrating these voices in writing the second draft of the base document. It shall carry out a raid to official documents in which BNCC is referred to and the Base Portal, virtual space, created by the MEC to collect and gather contributions on the draft texts of the base. They are addressed also some progress and limits of this second version of the document and pointed out the threats to the democratic process of their development in the context of the current political crisis in which the democratic rule of law is at risk. The approach of Richard Bowe and Stephen Ball policy cycle is the main conceptual tool used in the current analysis.

KEYWORDS: Policy cycle. Curriculum policy. Democratic state. Curricular common national basis.

Introdução

O objetivo do presente artigo é analisar aspectos do processo de elaboração da política pública educacional da Base Nacional Comum Curricular, considerando tal processo como ainda em construção, inclusive do texto que materializa essa política. Dada essa característica, um desafio que se impõe ao empreendimento de análise que aqui se realiza é o de cotejar os diferentes fatores que nele estão intervindo, no momento mesmo em que se produz tal análise, desafio amplificado pela crise política na qual o Brasil se encontra e pela profusão de acontecimentos que dão, diariamente, novos contornos a essa crise.

A análise apresentada neste artigo focalizará o processo de produção da segunda versão da BNCC, os diferentes atores que dele participaram e o contexto mais amplo – cenário político nacional – no qual ele se dá. Incidirá, ainda, sobre alguns aspectos da segunda versão preliminar da BNCC e sobre as perspectivas que, no momento atual, podem ser aventadas para a continuidade do processo de construção dessa política. Para tal discute-se, inicialmente, a pertinência de uma base comum para os currículos nacionais e o sentido que ela assume no Plano Nacional de Educação.

Em seguida é realizada uma análise do processo de elaboração da segunda versão preliminar do texto da BNCC, do contexto em que esse processo se realizou e suas possíveis implicações para a configuração de uma versão final do texto dessa política.

Finalmente se apresentam considerações sobre o texto da segunda versão da BNCC, sobre o debate em torno dessa segunda versão nos 27 estados da federação e sobre os riscos e desafios que se colocam à continuidade do processo de construção dessa política nacional num contexto de ameaças ao estado democrático de direito.

Os sentidos de uma base comum para os currículos

A necessidade de uma base comum para os currículos nacionais é apontada pelo ordenamento legal da educação básica. Está prevista na Constituição de 1988, em termos de “conteúdos mínimos”, na Lei de

Diretrizes e Base da Educação n.º 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O que se observa nesses textos legais, produzidos ao longo dos últimos 22 anos, com a participação da sociedade organizada, é que a natureza dessa base comum para os currículos não está claramente definida. Todos elesse referem, entretanto, ao necessário respeito às especificidades locais, que não podem ficar obscurecidas pela existência de uma base comum.

A ausência de uma maior especificação quanto à natureza da BNCC nos textos legais parece refletir a dificuldade de enfrentamento da tensão entre o que deve ser comum aos currículos e que, portanto, aponta para a dimensão de universalidade da educação básica, e o que deve ser específico, apontando para a valorização de uma cultura local e para o necessário acolhimento à diversidade que caracteriza o país. Essa tensão pode ser compreendida, ainda, face à estrutura federativa de distribuição das responsabilidades pelas diferentes etapas da educação básica e a autonomia de estados e municípios para deliberar sobre a organização das etapas sob sua responsabilidade.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 avança, em certo sentido, tanto no delineamento de uma perspectiva para o tratamento do que deva ser comum aos currículos nacionais quanto na definição do processo dessa elaboração e do papel dos entes federados nesse processo. As estratégias 2.1, 2.2 e 3.2, 3.3, que se referem, respectivamente, a metas de qualidade do ensino fundamental e do ensino médio, estabelecem, em linhas gerais, que a Base Nacional Comum Curricular deve ser elaborada a partir da definição de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, com base em ampla consulta à sociedade e num processo de pactuação com estados e municípios.

Ao estabelecer que a BNCC seja estruturada a partir da definição de direitos e objetivos de aprendizagem, o PNE delimita um nível de especificação que esse documento deva apresentar em relação a documentos curriculares anteriores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e, ao estabelecer que tal definição se faça com a participação da sociedade e em articulação com estados e municípios, assegura que tais direitos e objetivos de aprendizagem sejam definidos com base em entendimentos construídos

em amplo debate sobre sua pertinência e relevância. O Plano Nacional de Educação – Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 –, sancionado sem vetos é, ele próprio, fruto de amplo processo de discussão, envolvendo: atores governamentais¹; conselhos e fóruns de educação institucionais²; movimentos sociais³; sociedade civil (gestores)⁴; sociedade civil vinculada ao setor privado na área educacional⁵ e organizações da sociedade civil e *thinkthanks*⁶ voltadas à formulação de políticas públicas⁷ (BRASIL, 2014). Já na definição das metas do PNE, há um amplo processo de negociação em torno da BNCC, sua pertinência, relevância e formato, em curso. Tal processo, entretanto, não implicou que os dissensos em torno da pertinência da base tenham se resolvido nas definições do PNE, mas nele, se mostram os entendimentos possíveis sobre o tema naquele momento, frutos da correlação de forças entre os atores que participaram do debate. Esses dissensos, que permearam todo o debate em torno do documento, decorrem, principalmente, em função da concepção de autonomia das escolas e dos professores na definição do que e como ensinar e do necessário respeito às diferenças, tanto aquelas que se referem a características regionais das redes de ensino, quanto aquelas que dizem respeito aos professores, professoras e estudantes. Os argumentos contrários à existência de uma base comum para os currículos se constroem, em geral, em torno da afirmação dessas diferenças como constitutivas do próprio cenário educacional e da compreensão do currículo como acontecimento, como permanente processo de construção, que se faz pelo protagonismo dos atores do contexto escolar. Em contraposição a essa perspectiva, os argumentos em favor da existência de uma base comum para os currículos se ancoram na concepção de que sua definição seria um meio importante para a efetivação do direito à educação como direito de acesso aos conhecimentos básicos aos quais todos os brasileiros e todas as brasileiras devam ter acesso, como condição para o exercício pleno da cidadania. Em face dessa perspectiva, as diferenças podem ser interpretadas, também, como diferentes possibilidades de acesso aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio comum de nossa sociedade e, nesse sentido, podem ser compreendidas como reflexos, e também causas, de profundas desigualdades que, historicamente, marcam a sociedade brasileira.

É elucidativo, para este debate, o fato de a base nacional comum curricular estar referida, no PNE, a metas de qualidade da educação e de

se estruturar em termos de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Tal estrutura indica uma concepção de qualidade da educação que não se reduz ao desenvolvimento de habilidades e competências, mas que se refere à qualidade social da educação, aponta para um projeto de formação mais amplo, de uma educação integral, para a qual o acesso aos saberes e conhecimentos produzidos pela sociedade tem papel importante, aliado a outros fatores, internos e externos à escola.

No presente artigo, pretendemos refletir sobre o sentido de uma base nacional comum para os currículos especificamente à luz de um entendimento sobre seu papel, como política pública de Estado, na garantia de uma qualidade social da educação pública, no contexto de uma sociedade democrática de direitos.

Nas sociedades democráticas, a escola, entendida como instituição responsável pela educação formal, pode ser compreendida, também, como elemento de coesão social, ao fornecer parâmetros comuns para a educação dos sujeitos (CRAHAY, 2002). Esses parâmetros comuns precisam ser fruto de entendimentos tecidos entre os diferentes atores da sociedade, que têm expectativas com relação à escola e às suas funções muitas vezes diversas, frutos de interesses contraditórios, que se colocam em disputa nos debates sobre o currículo. A garantia da qualidade social da educação escolar requer, portanto, que a escola contribua para que as desigualdades de origem social não sejam impeditivas de um igual acesso dos sujeitos aos conhecimentos e saberes produzidos pela sociedade. Nesse sentido, Crahay (2002, p. 16) afirma que a escola fundamental se encontra em busca de um novo contrato ético, firmado com base “[...] nos conceitos de justiça corretiva e de igualdade de conhecimentos adquiridos no que diz respeito às competências fundamentais”. Seria necessário, portanto, definir os conhecimentos fundamentais a que todos devam ter acesso e criar situações de ensino promotoras de uma justiça corretiva, que se realiza à medida que as diferenças de ritmos e de condições de aprendizagem dos estudantes sejam reconhecidas e consideradas pelas práticas pedagógicas. Dito de outro modo, há que se garantir que todos e todas tenham, igualmente, acesso aos saberes e conhecimentos básicos, reconhecendo e acolhendo as diferenças e a diversidade de ritmos e condições desse acesso que crianças, jovens e adultos apresentam. Nesse sentido, o reconhecimento das diferenças não se traduz em perpetuação das desigualdades mas, ao contrário, são uma

condição para sua superação. A definição de uma base comum para os currículos é, nessa perspectiva, o momento para a construção de consensos sobre os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento fundamentais, que podem contribuir para a construção de uma escola mais justa. Construída em conformidade com as metas do PNE anteriormente referidas, a BNCC é um instrumento para a efetivação do princípio de igualdade de conhecimentos adquiridos a que se refere Crahay (2002) e, conseqüentemente, para a reversão do quadro de desigualdade que marca, historicamente, a escola brasileira. Tal igualdade de conhecimentos não pode ser compreendida, entretanto, como uniformidade, uma vez que a BNCC não se caracteriza como um currículo, mas como a base a partir da qual os currículos deverão ser produzidos. Expressa, portanto, os direitos e objetivos que, a despeito das diferenças que se observam entre os contextos nos quais a educação acontece, são reconhecidos como basilares à construção de novos saberes e à aquisição de novos conhecimentos. No caso da BNCC, a observação de seu processo de elaboração revela que esse reconhecimento não é fácil e envolve o confronto de posicionamentos diversos e, muitas vezes, divergentes, quando se consideram as etapas da educação básica e, no interior delas, as áreas de conhecimento e componentes curriculares. É sobre esse aspecto que gostaríamos de avançar no tópico a seguir.

Algumas reflexões sobre o contexto e o processo de elaboração da segunda versão da BNCC

Dados os limites desse texto, ele tratará de alguns aspectos do processo que conduziu da primeira à segunda versão da BNCC, dos atores e discursos que se fizeram presentes nesse processo e de seus desdobramentos, ainda em curso.

Os debates em torno da primeira versão da BNCC se realizaram entre os meses de setembro de 2015 e março de 2016, período de acirramento da crise política vivida pelo Brasil e que culminou no impeachment da presidente Dilma Rousseff. Esse cenário teve amplas repercussões nesses debates, que se deram num quadro geral de ações e discursos de diferentes setores que buscavam deslegitimar o governo eleito, desqualificar

suas iniciativas, criando um cenário favorável ao golpe contra a democracia impetrado em agosto de 2016. A grande mídia teve papel preponderante nesse cenário e, no que se refere especificamente à base, sua atuação se deu no sentido de privilegiar algumas vozes, em geral sem ligação direta com a educação, em detrimento de outras. As fundações privadas, por exemplo, foram vozes privilegiadas pela mídia, chamadas com frequência a se manifestarem sobre o documento, apresentadas como portadoras de um discurso legitimado por argumentos “científicos”.

Embora não seja objetivo deste artigo empreender uma análise do contexto político atual, é impossível tratar do texto de uma política pública sem uma referência ao contexto no qual ela vem sendo gestada. Mesmo porque, sendo o currículo um território em disputa (ARROYO, 2011), é preciso compreender a natureza dessas disputas, os valores que nelas se encontram e confrontam, para ler o texto de forma menos ingênua. A abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowepode ser um instrumento útil a essa leitura.

De acordo com Mainardes (2006), a abordagem do ciclo de políticas formulada por Ball e colaboradores é um instrumento útil à análise crítica de políticas educacionais, desde a formulação inicial dessas políticas até sua efetivação e repercussões. Uma ideia central à abordagem de Ball e Bove (1992, 1994 apud MAINARDES, 2006) é a de que as políticas são eivadas por intenções e disputas, o que implica em que não possam ser analisadas em momentos estanques, de formulação e implementação, mas que devam ser compreendidas em relação à dinâmica na qual são produzidas e apropriadas. As políticas devem ser analisadas como um ciclo contínuo, constituído por três contextos principais:

[...] o contexto de influência, o contexto de produção e o contexto da prática. Esses contextos são inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou seqüencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas ou lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p.50).

Tomando essa dinâmica como referência para nossa análise, o cenário político do processo de elaboração da BNCC configura-se como parte

do contexto de influência no qual a política educacional da Base Nacional Comum Curricular é gestada. De acordo com Mainardes (2006, p. 51), “É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. No caso da BNCC, é possível identificar pelo menos três grandes grupos de interesses que se manifestaram em seu processo de elaboração: os atores diretamente ligados à escola de educação básica (professores, escolas, gestores, estudantes), os atores do espaço acadêmico, ligados à produção de conhecimentos nas diferentes áreas (pesquisadores, professores universitários, associações científicas) e os atores do segmento privado empresarial, com interesses na educação pública e de influenciar a política nacional (fundações privadas em geral). Não se pretende afirmar que esses sejam grupos coesos quanto a seus interesses. Pelo contrário, no interior de cada um deles há posições conflitantes, divergências, tensões. Por exemplo, as perspectivas de professores e estudantes podem ser divergentes quando se trata de definir os conhecimentos básicos a serem abordados por cada componente curricular. Do mesmo modo, a perspectiva dos historiadores sobre esse tema pode ser bem diversa daquela dos envolvidos no ensino de história. Quando se trata de um debate sobre currículo, essas perspectivas, que também são representativas de interesses específicos, se colocam em disputa. Entretanto as condições dessa disputa podem ser desiguais para os diferentes atores, ganhando maior poder de negociação aqueles atores com maior poder de influenciar o debate público em torno da política, especialmente no caso de uma política pública educacional, que tem repercussões na vida de toda a população, e conduzida num momento político no qual a (des)aprovação popular das ações do governo eleito foi frequentemente usada como argumento para questionar sua legitimidade.

É exemplar dessa disputa de interesses o fato de que os discursos veiculados pela grande mídia apresentavam claramente uma perspectiva sobre os conhecimentos básicos que deveriam integrar o texto da BNCC e sobre o sentido desse documento para a educação nacional, como se pode observar nas críticas aos documentos da área de ciências humanas, em especial a história, e da área de linguagens, em especial o documento de língua portuguesa. No primeiro caso, as críticas se concentram na ênfase da primeira versão do documento ao protagonismo dos povos africanos e indígenas na formação de uma identidade brasileira; no segundo, no papel

do ensino da gramática ao longo da formação básica. Em contrapartida a esse discurso, a leitura dos pareceres produzidos pelos pesquisadores acadêmicos sobre esses dois componentes curriculares destacam como avanços o que a mídia apresenta como problema, embora não deixem de apontar, também, os vários problemas e limitações apresentadas pela primeira versão do documento. Com relação a esses temas, em especial, mas também com relação a outros – por exemplo, o papel da educação infantil com relação à apropriação da leitura e da escrita –, o que se manifesta é um embate entre forças que, de um lado, buscam a manutenção dos cânones a partir dos quais, historicamente, as propostas curriculares para a escola de educação básica foram construídas e, de outro, forças mais progressistas, que reivindicam um protagonismo na definição dessa base curricular. Compõe ainda a correlação de forças do contexto de influência da política um conjunto amplo de contribuições de outros atores que ocupam diferentes lugares na cena educacional. A consulta ao Portal da Base⁸, espaço criado para coletar as contribuições da sociedade, oferece farto material para uma compreensão dos posicionamentos e perspectivas desses atores sobre a primeira versão do documento, e que levaram à segunda versão. Numa breve incursão ao Portal, foi possível inventariar alguns números representativos da amplitude do debate que levou à construção da segunda versão do documento: 12.226.510 contribuições (compõem esse universo, as escolas, redes de ensino e indivíduos); 92 leitores críticos dos documentos (professores pesquisadores das universidades, convidados pelo MEC a produzir pareceres sobre a primeira versão dos documentos preliminares, alguns deles amplamente reconhecidos em suas áreas de atuação). Na maioria dos casos, os pareceres emitidos por esses professores estão disponível à leitura. Há, ainda, 45 relatórios sobre o processamento dos dados da consulta pública e dois relatórios que apresentam os encaminhamentos do MEC para a elaboração da segunda versão do documento.

Além das contribuições disponíveis no Portal da Base, criado pelo MEC, há um conjunto de relatórios advindos de consultorias internacionais, contratadas por fundações privadas⁹, que também são parte da correlação de forças em torno do documento da BNCC.

Uma observação, ainda que assistemática, desse amplo conjunto de discursos permite identificar a heterogeneidade, tanto das condições de sua produção quanto de seu conteúdo. As contribuições das escolas, gestores,

professores e estudantes foram produzidas e analisadas nos limites das funcionalidades do sistema de contribuições do Portal. Os critérios “clareza e relevância” foram aqueles a partir dos quais os participantes realizavam sua avaliação dos documentos e as possibilidades de intervenção neles se davam em relação a sugestões de alterações, tanto nos textos mais gerais – chamados “textos introdutórios” – quanto nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada componente curricular. O que caracteriza esse grupo de contribuições é um diálogo direto com o cotidiano das escolas, para referendar o conteúdo do documento ou para a ele se opor.

Quanto aos pesquisadores das universidades e associações científicas, a possibilidade de emitirem pareceres mais extensos configura uma condição outra de participação no processo de consulta. As vozes desses atores tiveram, portanto, outra amplitude, especialmente no que se refere à possibilidade de direcionar mais livremente a natureza de suas contribuições, por não estarem limitadas às funcionalidades do sistema de consulta. Embora numericamente inferiores àquelas coletadas pelo sistema, as contribuições na forma de pareceres puderam ser mais articuladas do que aquelas postadas no Portal da Base. A leitura dos pareceres de uma mesma área ou componente curricular permite identificar convergências, divergências e tensões sobre os conhecimentos escolares basilares a cada uma dessas áreas e componentes, e também sobre a própria pertinência e natureza de uma base curricular. Nesse sentido, pode-se afirmar que o processo de construção da BNCC foi indutor de reflexões sobre as relações entre o conhecimento que se produz nas diferentes áreas e sua transposição para as práticas escolares, colocando em confronto posicionamentos sobre esse tema na busca de entendimentos que levassem à definição do que é básico à educação básica.

No caso dos relatórios analíticos dos documentos, elaborados por iniciativa dos grupos empresariais privados, mais especificamente da Fundação Lemann, os mesmos não compõem o conjunto dos documentos do Portal da Base, mas estão disponíveis no Portal do Movimento pela Base Nacional Comum¹⁰, mantido pela Fundação Lemann. Em linhas gerais, nesses relatórios, que tratam da educação infantil e das áreas de linguagens, matemática e ciências da natureza – importante observar que a área de ciências humanas não é objeto de análise em nenhuma das duas versões preliminares – a ênfase recai sobre a dimensão cognitiva do currí-

culo, reivindicando “um currículo de qualidade”, com base na experiência de países como Estados Unidos e Austrália, principal origem dos consultores que assinam as análises da BNCC. Esses discursos desconsideram as especificidades do contexto brasileiro e, principalmente, as características do documento em processo de elaboração: uma base para a produção de currículos, e não um currículo nacional.

Esse breve inventário comentado da documentação disponível para subsidiar a produção da segunda versão da base permite algumas conclusões. A primeira delas é a de que o processo que levou à elaboração da segunda versão do documento parece corresponder ao previsto no PNE, no que se refere à ampla consulta à sociedade. Nesse conjunto se fazem ouvir muitas vozes, embora isso não signifique que todas tenham sido efetivamente incorporadas ao texto da política, nesse caso, a segunda versão do documento. Ainda assim, a possibilidade de consultá-las e ou retomá-las permite avaliar o quanto elas se fazem, ou não, presentes no documento, o que dá transparência ao processo. Embora isso demande tempo e método, qualquer análise da BNCC precisa considerar seu contexto de produção e dialogar com os discursos sobre ela.

Uma segunda conclusão importante, ancorada na análise do ciclo de políticas de Bowe e Ball, é a de que, ao mesmo tempo em que o texto da política da BNCC é gestado, vão sendo urdidas as condições de sua apropriação e, portanto, de sua implementação, pelos diferentes atores do processo, na movimentação que se dá nessa “arena” na qual ocorrem disputas e confrontos de posições e interesses. As negociações em torno dessas posições e interesses, entretanto, não se fazem com iguais condições de influência para todos os participantes, especialmente em contextos de crise, como aquele em que nos encontramos, o que nos leva a uma terceira conclusão: a tarefa de traduzir essas diferentes vozes no texto da política é, no mínimo, complexa. Há que se considerar vozes, em muitos casos dissonantes, e tomar decisões sobre aquelas que serão incorporadas ao texto da política.

Se comparada à primeira versão, que tinha pouco mais de 300 páginas, e já era considerada demasiado extensa, a segunda versão da BNCC, com mais de 600 páginas, parece extrapolar os limites do que seria razoável a uma base para a elaboração de currículos. A extensão do documento parece ser reveladora de um esforço de orquestrar muitas vozes e, ainda, de

contemplar aspectos que talvez estivessem melhor colocados em documentos decorrentes da BNCC, visando a sua implementação.

A tentativa de dialogar com os muitos interlocutores do documento parece encontrar maior êxito ao explicitar as relações entre a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e demais diretrizes (para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Nesse aspecto, há avanços importantes, principalmente no sentido de explicitar a natureza das áreas de conhecimento, que são definidas pelas Diretrizes, mas que não foram efetivamente incorporadas às formas de organização das propostas curriculares de estados e municípios, elaboradas após a publicação daquele documento, ou pelos projetos político-pedagógicos das escolas. A explicitação da natureza dessas áreas e a definição de “eixos de formação” e de “objetivos gerais de formação”, relacionados a esses eixos, para cada área de conhecimento, é um esforço importante no sentido de buscar uma maior integração entre os componentes curriculares e entre as etapas de escolarização. Entretanto, essa definição tem, ainda, um fraco reatamento na estrutura dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pelos diferentes componentes curriculares. Esse fato pode ser consequência de um debate ainda incipiente nas próprias áreas de conhecimento. Há, inclusive, pareceres de leitores críticos que apontam a artificialidade da composição de algumas áreas – em especial, a área de linguagens – que reúnem componentes curriculares cuja articulação é ainda pouco clara, o que parece indicar que o debate precisaria ser aprofundado.

Outro aspecto que fragiliza a segunda versão do documento é a heterogeneidade de formas de organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento entre os componentes curriculares. Há componentes curriculares organizados por ciclos de formação – como educação física, arte, língua estrangeira – e outros por ano. Em ambos os grupos, a abrangência do tratamento dado aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento também é bastante diversa. Esse fato parece ser fruto dos diálogos travados no âmbito de cada componente curricular, dos percursos de reflexão e consensos no interior desses campos disciplinares sobre a sua natureza e papel na formação básica dos estudantes, sobre quais os conhecimentos a que todos devem ter acesso para que seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam assegurados e, ainda, de compreensões diversas sobre

a natureza da BNCC. São, ainda, reflexos das tensões entre o diálogo com a realidade, muitas vezes adversas, das redes de ensino e das escolas e a necessidade de superação dessa realidade, no que a definição de uma base comum para os currículos pode vir a contribuir.

Considerações finais

Os limites percebidos na segunda versão do documento da BNCC não desqualificam o processo de sua elaboração, pelo contrário, evidenciam a necessidade e importância do debate democrático como meio de se construírem entendimentos sobre o texto da política, explicitando e tornando públicas as forças em disputa no debate. O sentido de uma base comum para os currículos deve ser buscado nas possibilidades que ela pode vir a oferecer às redes de ensino, aos gestores, às escolas, aos professores e estudantes de construírem uma escola mais justa, na qual o acesso aos saberes e conhecimentos fundamentais seja assegurado a todos e todas. Esse sentido só pode ser buscado coletivamente.

Em agosto e setembro de 2016 foram realizados 27 seminários estaduais, que congregaram mais de 9.000 professores e gestores de todo país para discussão e revisão da segunda versão da BNCC. Como fruto desses seminários, o Consed e a Undime entregaram ao Ministério da Educação um relatório, consolidando as principais contribuições para a elaboração do texto final da base, a ser encaminhado ao CNE. Entretanto, em meio a esse movimento de mobilização, assistimos à implementação de medidas antidemocráticas, que atuam no sentido de se sobrepor às vozes do debate em curso e que nos colocam em situação de incerteza quanto aos próximos encaminhamentos do processo de elaboração da base.

Em 30 de agosto de 2016, em meio à realização dos referidos seminários estaduais, foi aprovado na Comissão de Educação o projeto de Lei n.º 4.486, em tramitação desde fevereiro de 2016, que altera o Plano Nacional de Educação, deslocando a instância de deliberação sobre a BNCC do CNE e do MEC para a Câmara dos Deputados. O argumento do deputado Átila Lira, relator do parecer que aprova o projeto, é o de que, pelo fato de a BNCC tratar de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o Congresso seria a instância legítima para deliberar sobre ela.

Esse argumento, construído com base no legalismo que vem pautando a política nacional, é uma ameaça de silenciamento das vozes que atuaram até este momento no processo de elaboração da base para que outras vozes se sobreponham, especialmente aquelas que reivindicam um estatuto de neutralidade para a educação.

Em 23 de setembro de 2016, foi publicada no Diário Oficial da União a Medida Provisória n.º 746/2016, que modifica a estrutura do ensino médio. Para além do caráter antidemocrático de se realizar uma reforma educacional por meio de Medida Provisória, o que representa uma clara ameaça ao estado democrático de direito e cujas repercussões os limites deste texto não nos permitem aprofundar, a referida medida atribui à BNCC a definição do currículo para o EM nessa nova estrutura, na qual há uma redução das disciplinas obrigatórias. Entretanto a BNCC que vinha sendo discutida até aqui trata o EM na perspectiva de uma educação integral. Foi organizada com base numa outra perspectiva do EM e dessa forma foi discutida com os estados. Como será elaborada a base curricular que sustentará essa reforma, sobre a qual a população brasileira, de modo geral, e os meios ligados à educação, em especial, vêm se manifestando contrariamente, de forma veemente? Num cenário marcado por tantas ameaças e incertezas, é difícil fazer projeções. Essa dificuldade deve, entretanto, nos manter em estado de alerta.

Notas

- 1 a) Poder Executivo no plano federal: Presidência da República, Casa Civil, Secretaria de Relações Institucionais (SRI), Ministério da Educação (MEC), Ministério da Fazenda (MF); b) Congresso Nacional: Câmara dos Deputados e Senado Federal.
- 2 CNE, FNCE, Uncme, FNE.
- 3 a) Entidades representativas dos segmentos da comunidade educacional: CNTE, UNE, Ubes, Andes, Fasubra, Andifes, Crub, Proifes, Contee; b) Entidades científicas: Anped, Anpae, Anfope, FCC, SBPC, Cedes, Fineduca; c) Redes de movimentos: Mieib, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Apaes/Fenapae, Fórum Nacional de Educação Inclusiva, Feneis, Todos pela Educação.
- 4 a) Entidades representativas de gestores dos entes federados na esfera educacional: Consed, Undime; b) Entidades representativas de gestores dos entes federados em outros setores: CNM, Confaz, Abrasf.
- 5 a) Segmento privado empresarial da educação: Anup, Anaceu, Abmes, Confenen, Fenep, Sistema S, Grupo Positivo; b) Interesses privados na área da educação relacionados a grupos de educação de capital aberto: Abraes.
- 6 Segundo Secchi e Ito (2016, p. 335), “Thinktanks são organizações especializadas em produzir

análise de políticas públicas (policyanalysis) e defender causas ou políticas (policyadvocacy) entendidas como de relevância coletiva.”

- 7 Cenpec, Instituto Alfa e Beto, Centro de Políticas Públicas do Insuper.
- 8 <www.basenacionalcomum.mec.gov.br>.
- 9 Em especial pela Fundação Lemann, organizadora do Movimento pela Base.
- 10 <<http://movimentopelabase.org.br/>>.

Referências

ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

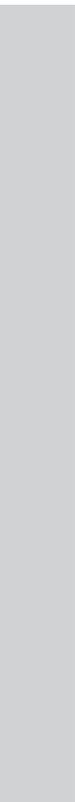
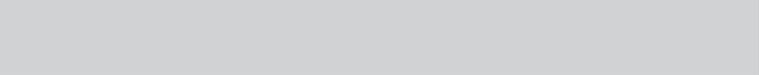
CRAHAY, M. *Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade de oportunidades à igualdade de conhecimentos*. Tradução de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p.47-69, jan./abr. 2006. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

Recebido em 28 ago. 2016 / Aprovado em 1º dez. 2016

Para referenciar este texto

MICARELLO, H. A. L. S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. *EccoS*, São Paulo, n. 41, p. 61-75. set./dez. 2016.



BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

COMMON NATIONAL CURRICULUM BASIS FOR EARLY
CHILDHOOD EDUCATION: BETWEEN CHALLENGES AND
POSSIBILITIES OF EDUCATIONAL EXPERIENCE

Luciane Pandini-Simiano

Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisul, Tubarão,
SC – Brasil
lucianepandini@gmail.com

Márcia Buss-Simão

Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisul, Tubarão,
SC - Brasil
marcia.simao@gmail.com

RESUMO: O presente texto pretende contribuir com a discussão das políticas curriculares nacionais, focando nos desafios e possibilidades da Base Nacional Comum Curricular da educação básica para a educação infantil a partir da proposta dos campos de experiência. Para tanto, está organizado em três partes. Na primeira, a partir da legislação educacional brasileira, apresenta um conjunto de documentos orientadores que fundamentam a política educativa na educação infantil e sublinham o direito das crianças à educação infantil. No segundo momento, discute a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e a sua proposta de organização a partir de campos de experiência. Na sequência, finaliza apontando as possibilidades e desafios dos campos de experiência na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Políticas curriculares. Campos de experiência educativa.

ABSTRACT: This text has the intention to contribute to the discussion of national curriculum basis, focusing on the challenges and opportunities of the Common National Curriculum Basis of Basic Education for early childhood education from the proposal of Experience Fields. For this, it is organized into three parts, the first, from the Brazilian educational legislation, presents a set of guidance documents that support the educational politics in early childhood education and highlight the right of children to education. In the second time discusses the Common National Curriculum basis for early childhood education and its organization proposal from Experience Fields. In sequence concludes pointing the possibilities and challenges of experience fields in early childhood education.

KEYWORDS: Early childhood education. Curricular politics. Educational experience fields.

A proposta política de uma Base Nacional Comum Curricular da educação básica tem produzido inúmeras discussões e debates no contexto da educação brasileira. Nas últimas décadas, tal proposição é questionada na educação infantil à medida que tal modalidade educacional passa a se constituir como um direito, um campo de pesquisas e reflexões. Nesse contexto, antigos desafios são retomados, ao mesmo tempo em que novas proposições são lançadas. Uma nova configuração política implica questionamentos diferenciados: Como pensar uma base nacional comum para todos os níveis de educação e ensino sem perder de vista a especificidade da educação infantil? Quais saberes e conhecimentos deveriam ser priorizados no cuidado e educação dos bebês? Como acolher a experiência das crianças de 4 a 6 anos na pré-escola, levando em conta sua forma peculiar de aprender na infância? O que significa falar em experiência na educação infantil? O que seriam os campos de experiência?

Pensar a experiência como forma privilegiada de viver a infância requer acreditar na rica possibilidade de as crianças elaborarem sentidos e significados sobre o mundo e afirmar a educação das crianças como uma ação que se dá por meio de relações educativas, sustentando a especificidade da educação infantil. Fato que requer romper com a perspectiva de um currículo burocratizado e desvinculado da vida, daí a importância de estudos e discussões que ofereçam visibilidade para tal questão.

O presente texto aborda tais questões, ao focar os desafios e possibilidades da Base Nacional Comum Curricular da educação básica para a educação infantil a partir da proposta dos campos de experiência. Para tanto, está organizado em três partes. Na primeira, apresentamos, a partir da legislação educacional brasileira, um conjunto de documentos orientadores que fundamentam a política educativa na educação infantil e sublinham o direito das crianças à educação infantil. No segundo momento, discutimos a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e a sua proposta de organização a partir de campos de experiência. Na sequência, finalizamos apontando as possibilidades e desafios dos campos de experiência na educação infantil.

Os fundamentos da educação infantil como política educativa

A Constituição Federal de 1988 e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96, art. 29) trouxeram importantes deliberações para a educação infantil, entre as quais encontramos: a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica a partir da definição de sua função de

[...] educar e cuidar de forma indissociável e complementar as crianças de 0 a 6 anos complementando a ação da família e da comunidade. Ou seja, faz parte da Educação básica, mas não tem como objetivo o “ensino” e, sim, a “educação” das crianças pequenas (CERISARA, 1999; ROCHA, 1999).

Mais do que simples jogo de palavras, a escolha pelas palavras “educar e cuidar” está relacionada ao atendimento das particularidades e especificidades dessa etapa educacional, buscando garantir o objetivo educacional da educação infantil, que tem como centralidade uma proposta educativa que assegure a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo, ou seja, o cuidar e educar, como constituidores dos processos educativos com as crianças pequenas, desde bebês, sendo essa responsabilidade compartilhada com as famílias.

Além do cuidar e educar, de modo indissociado, outra especificidade marcada e reivindicada por pesquisadores, profissionais e movimentos sociais da área da educação infantil é a garantia de que o processo de educação das crianças tão pequenas se dê por meio das interações, das linguagens e das brincadeiras, que se constituem em modos próprios das crianças pequenas, desde bebês, conhecerem o mundo, garantidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatário, orientam a formulação de políticas; assim, na área da educação infantil, a defesa da construção da Base Nacional Comum Curricular residiu, sobretudo, na necessidade de operacionalizar e detalhar as DCNEI de 2009. A participação da área na construção da base se

deu a fim de construir orientações a partir das quais os(as) professores(as) pudessem desenvolver suas práticas, respeitando as diversas dimensões da infância, a garantia dos direitos das crianças e uma educação infantil de qualidade.

Ainda assim, participar da construção dessa base não foi um processo consensual, sendo que, na área da educação infantil, a ideia de haver um currículo é controversa, como já demarcado no Parecer das DCNEI de 2009:

O currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a idéia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões ‘projeto pedagógico’ ou ‘proposta pedagógica’. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os. (BRASIL, 2009a, p. 6).

Buscando um certo consenso na área, nas DCNEI de 2009, o currículo da educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades pessoais e sociais (BRASIL, 2009b).

Já nas DCNEI havia a compreensão de que para atender a estes objetivos devem ser planejadas possibilidades de experiências educativas, ou seja, situações concretas na vida cotidiana, que levam à aprendizagem e ampliação e diversificação dos conhecimentos e da cultura nas relações vividas no espaço coletivo e à produção de narrativas, individuais e coletivas através de diferentes linguagens. Essa mesma compreensão é retomada e reafirmada na Base Nacional Comum Curricular com a proposição da

organização da educação infantil a partir de campos de experiência e não a partir de áreas de conhecimento.

Esse encaminhamento se deve à defesa de uma perspectiva educativa que acredita que a construção da BNCC para a educação infantil não se estruture a fim de marcar uma antecipação do ensino fundamental, mas, sim, que tenha seu foco nas relações educativas e pedagógicas, no cuidar e educar e no direito das crianças às interações, à brincadeira e a ampliar e diversificar as diferentes linguagens que as constituem, buscando, justamente, atender as particularidades e especificidades dessa primeira etapa educacional.

Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: uma proposta a partir de campos de experiência

Buscando garantir na base a concepção já demarcada nas DCNEI de 2009, que as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de educação infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira, elege-se uma organização curricular por meio de campos de experiência.

A proposição da organização curricular por meio da ampliação das experiências surge no parecer que instituiu as DCNEI quando indica que, nos contextos coletivos de educação, organizem-se situações concretas na vida cotidiana que levem à ampliação e diversificação das experiências, dos conhecimentos e da cultura nas relações vividas no espaço coletivo e à produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens (BRASIL, 2009a). As diversas possibilidades de ampliação e diversificação das experiências, dos conhecimentos e da cultura que as crianças podem usufruir na unidade de educação infantil não ocorrem de modo isolado, ou fragmentadas, mas são promovidas por um conjunto de práticas que articulam os saberes e fazeres das crianças com os conhecimentos já sistematizados pela humanidade. Daí a proposta do arranjo curricular para a educação infantil se dar em **campos de experiência**, assim

denominados na BNCEI: *o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e imagens; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.*

Ao eleger os campos de experiência como meios de organizar as orientações curriculares para a educação infantil, pretendeu-se colocar no centro do processo educativo as interações, as brincadeiras e as linguagens permeadas pelo processo de cuidado, compreendendo estes como meios privilegiados pelos quais as crianças, desde bebês, expressam sentimentos, exploram o mundo, estabelecem relações que implicam em conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social, natural e cultural.

Tal proposição para a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil remete a pensar a organização de uma proposta pedagógica que conceba o espaço da educação infantil como um tempo e um espaço de experiências significativas a serem vividas e compartilhadas entre as crianças e seus pares e com os adultos no cotidiano educativo. O que implica numa responsabilidade de organizar a ação educativa que envolve, como indica Rocha (2012, p. 14),

[...] um compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças a partir da ampliação das experiências próximas e cotidianas em direção à apropriação de conhecimentos no âmbito mais ampliado e plural, porém, sem finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade em relação à elaboração de conceitos.

O grande desafio que se coloca nesse modo de organização curricular é romper com a forma escolar de currículo organizado por disciplinas e áreas de conhecimentos, que tem sido os “modelos” incorporados e instituídos na creche e pré-escola. Propor a organização em campos de experiência requer uma concepção de educação que compreenda a experiência como forma privilegiada de viver a infância e rica possibilidade de as crianças elaborarem sentidos e significados sobre o mundo pessoal, social e cultural. Fato que requer romper com a perspectiva de um currículo burocratizado e desvinculado da vida.

Para tanto, é importante demarcar qual a concepção de experiência a que nos referimos; ou seja, compreendemos a experiência no sentido em-

pregado por Benjamin (1984). Para ele, a experiência é fundada na tradição histórica e coletiva, podendo ser lida como

[...] a arte do encontro capaz de afetar, produzir marcas e efeitos nos sujeitos implicados no processo. Uma possibilidade de acessar outra condição antes não entrevista, transformando a si mesmo e ao outro pela arte do encontro em um mesmo universo de prática e linguagem (PANDINI-SIMIANO, 2015, p. 102).

Nessa perspectiva, a experiência é única, singular, sensível, apresentando assim uma dimensão de incerteza, e por isso abre-se ao desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2002, p. 28).

Assumir a experiência nessa perspectiva, no sentido empregado por Benjamin (1984), significa pensar um contexto educativo para crianças pequenas que privilegie as relações, os encontros capazes de afetar, produzir marcas e efeitos nos sujeitos implicados no processo. Fato que requer a disponibilidade para apaixonar-se pela experiência de um encontro. Paixão aqui significa, tal como propõe Larrosa (2002), aceitação a algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que, por isso, é capaz de me apaixonar. Por isso, a experiência é única, embora o cotidiano educativo seja coletivo e comum. A opção pela ênfase na experiência e no sentido da experiência pretende afirmar o encontro com a alteridade. Nessa perspectiva, o percurso de aprender na educação infantil também exige ser assumido como uma experiência em sua dimensão de incerteza e imprevisibilidade.

Malaguzzi (2001) coloca essa questão de um outro modo: diz que precisamos seguir as crianças e não os planos. As crianças, em suas invenções, investigações, brincadeiras, descobertas criam seus percursos de aprendizagens. O(A) professor(a), parceiro(a), aprendiz, adulto em companhia, realiza a complexa ação educativa de mediar encontros, possibilitando contextos materiais, temporais e relacionais potentes para a experiência das crianças, sem nenhuma garantia de que essa possa acontecer.

A experiência, como parte do processo de conhecimento, foi refutada em nome da ciência e das ideias racionais, culminando em seu desprestígio entre as práticas educativas. Nesse contexto, o que predomina é a

lógica de valorização dos conhecimentos sistematizados, disciplinares, hierarquizados, racionais, não havendo espaço-tempo para a possibilidade de experiência – ou seja, a possibilidade de afetar, de afetar-se pelo outro, pelo inusitado, pelo improvável –, acontecimentos essenciais para uma instituição educativa que é viva, pulsante, para uma aprendizagem capaz de fazer marca nas crianças e adultos que ali vivem diariamente. Para Benjamim (1986), todos esses aspectos decorrem em um empobrecimento da experiência no campo educativo.

Nesse sentido, Barbosa e Richter (2015, p. 192) propõem pensar a experiência na educação infantil não na perspectiva do seu resultado,

[...] mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo.

Entre desafios e possibilidades: os campos de experiência educativa na educação infantil

Com as palavras nomeamos o que somos, o que pensamos, o que fazemos, o que sentimos. Cremos que fazemos coisas com as palavras, da mesma forma que as palavras fazem coisas conosco. E, por isso, as lutas pelas palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento de outras são algo mais do que só palavras (LARROSA, 2002). A partir dessa perspectiva de que as palavras não são neutras, que elas produzem sentidos e criam realidades, entendemos que a escolha da organização curricular por meio de campos de experiência para a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil pode se configurar como uma potente proposta; todavia, compreendemos que seria fundamental que o adjetivo *educativo* compusesse os campos, ou seja, fossem denominados de *campos de experiência educativa*. Acreditamos que esse termo sustenta a especificidade da educação infantil e marca algo que para nós é muito caro, pois a educação das novas gerações, como todo processo

educativo, é social e prescinde da perspectiva relacional. Dito de outro modo, esse termo afirma a educação como um acontecimento que se dá por meio de relações educativas, ou seja, no encontro “entre” adultos e crianças. Isso implica reconhecer que esse processo não é previsível, não está traçado de modo definitivo. Como indicam Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016, p. 38),

A educação das novas gerações, e da pequena infância, como todo processo educativo, é social, e constitui-se pelo confronto de lógicas, das crianças entre elas, dos adultos entre eles, e entre ambos, lógicas adultas e lógicas infantis. Nas práticas pedagógicas, no entanto, esse confronto de lógicas ou o diálogo só será preservado na medida em que haja uma intencionalidade educativa nesta direção. A produção partilhada de significados e sentidos, ou seja, de cultura, se efetiva se houver uma pedagogia que dê lugar e construa estratégias de ação para tal.

A ausência do aparente simples adjetivo *educativo* deixa margem para três questões que podem significar três perigos para demarcar a proposta no sentido que viemos defendendo até aqui. Nosso primeiro receio é que se compreenda a educação das crianças restrita pela via da transmissão, do ensino e aprendizagem como “via de mão única”, rendendo-se às definições, orientações e práticas educativas focadas num domínio individual descontextualizado e uma não articulação dos saberes e experiências das crianças com os dos adultos na relação educativa.

Esse primeiro receio também ganha força se levarmos em consideração a articulação com o ensino fundamental, que é uma articulação legítima e necessária, mas também um grande risco, pois pode incorrer em processos e materiais padronizados e uniformizadores, com o intuito de uma preparação para o futuro. Esse risco se mostra mais iminente na pré-escola, visto que agora se torna obrigatória e que pode acarretar em uma educação propedêutica, ou seja, de preparação para a escolarização posterior e não o contrário, ou seja, um prolongamento dos objetivos educacionais da educação infantil no ensino fundamental.

Um segundo receio é que a ausência do adjetivo *educativo* pode também deixar marcas mais fortes a uma tendência moderna de compreender

a experiência como experimento. Pensar sobre os usos e significados da experiência na educação requer romper com a ideia de experiência como experimento. O experimento lida sempre com generalizações, com homogeneizações, com o que é repetível, controlado, calculável. O experimento propõe a existência de um único caminho, seguro e previsível para a acumulação progressiva de conteúdo, este caminho tido como verdade única e universalizante.

Por fim, o terceiro e maior receio, que envolve os outros dois e é consequência deles, é que a ausência do adjetivo *educativo* aliado a uma redação centrada na ação da criança para a aprendizagem – característica da escrita dos verbos em todas as etapas educativas contempladas na última versão da base – e não nas relações, em particular as relações educativas, pode também levar à avaliação focada única e exclusivamente na criança. Esse chamamento na base pode tender à construção de práticas pedagógicas objetivadoras, conteudistas, pautadas nas faltas, naquilo que a criança ainda não tem e que precisará ter. Nessa direção, a criança precisaria fazer o maior número de “experimentos” possíveis, para uma posterior acumulação de conteúdos. Esse fato fará da avaliação um instrumento técnico padronizador. Padronizará as práticas pedagógicas, a formação de professores, a produção de material didático e a avaliação.

Esse receio de uma avaliação focada única e exclusivamente na criança ganha eco nas discussões e pesquisas já realizadas na área, em que se tem procurado garantir para a educação infantil muito mais a avaliação da educação infantil do que a avaliação na educação infantil. Ou seja, como indicam Moro e Oliveira (2015), é preciso que se avalie não só as crianças como fim do processo educativo, mas as próprias instituições e as práticas educativas que ali se realizam, em busca da melhoria da qualidade dos serviços oferecidos às crianças e às suas famílias nesses contextos.

Nesse sentido, na área da educação infantil foram reunidos documentos, instrumentos e indicadores de qualidade para a creche e para a pré-escola, além de proposições e indicadores de avaliação de contexto a fim de garantir e contribuir com o fortalecimento da identidade e qualidade da educação infantil e sua relação com as demais etapas da educação básica. Portanto, quando se trata da avaliação das crianças, há necessidade de sermos enfáticos, assim como muito bem faz Moro (2016, p. 341):

A avaliação das crianças na educação infantil não pode estar a serviço do ensino fundamental, não pode se orientar pelo currículo do 1º ano. O foco da avaliação na educação infantil se centra na criança integral, nela como um todo, na sua complexidade e particularidade e na diversidade das crianças entre elas. Nesse sentido, não se relaciona exclusivamente a determinados conteúdos, como a linguagem escrita e a matemática, geralmente áreas com maior visibilidade e importância no ensino fundamental.

No sentido de enfrentar essa situação, promovendo outras formas de ser e estar na educação infantil, sobretudo de construir outras possibilidades de viver a experiência da infância em plenitude nessas instituições, faz-se fulcral, dentre outros, produzir conhecimentos e ações que interroguem práticas objetivadoras e avaliações classificatórias centradas na criança. Nessa perspectiva, é preciso instituir a avaliação como um percurso narrativo, uma forma de ler o cotidiano, de sustentar o encontro, o estar em relação.

Conforme já afirmamos, a experiência é única, singular, simbólica e repleta de sentidos. Dessa forma, a experiência é sempre uma dimensão singular e por isso não podemos “criar” experiências para as crianças. Ouvir uma história, aconchegar-se no colo, estar entre amigos, participar de uma brincadeira pode se constituir em uma experiência para as crianças ou não... Mas o que podem os campos de experiência educativa? O que pode o adulto/professor?

Sendo o(a) professor(a) o(a) parceiro(a) mais experiente da criança no espaço da educação infantil, acreditamos que ele pode observar, acolher, valorizar e ampliar possibilidades ofertando sentidos, narrativas para sustentar contextos materiais e relacionais. Quanto aos campos de experiência educativa, acreditamos que a organização dos espaços, a escolha dos materiais, o trabalho em pequenos grupos, a gestão do tempo e a narrativa dos percursos das crianças configuram-se em um generoso contexto educativo capaz de sustentar as descobertas, a investigação, a invenção e as experiências das crianças.

Considerações finais

Num momento de incertezas no âmbito social e político, fechamos essas reflexões sobre a construção da base para a educação infantil, lembrando que a definição de uma política curricular por meio de uma Base Nacional Comum Curricular da educação básica se dá a partir de escolhas que não são neutras e nem estáveis. Sempre há uma intencionalidade cultural e social, condicionada por uma dada realidade, na produção de políticas educacionais que advém de questões e relações de poder. Relações de poder que concorrem e disputam espaços ao se selecionar os conhecimentos que devem fazer parte dessa política para alcançar os objetivos previamente definidos. Como elucidada Silva (2004, p. 16), “[...] selecionar e privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder”, portanto, é o tensionamento de diversos interesses que determinam a importância de incluir estes ou aqueles conhecimentos que irão compor as políticas educacionais. O conhecimento corporificado nessas políticas carrega as marcas indelévels das relações sociais de poder.

O ato de selecionar se configura como uma ação de poder, onde privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Isto nos leva a concordar com Sacristán (2013), quando indica nessa seleção uma potencialidade reguladora, onde há conteúdos aceitos e aqueles que são menos-prezados ou suprimidos de sua composição. Desta maneira, uma política curricular não é um campo neutro, mas sim controverso, onde as decisões e escolhas tomadas afetam diretamente os sujeitos nele envolvidos.

Nesse sentido, com base em Arroyo (2013), alertamos que, na medida em que a infância ganha espaços na sociedade, nas ciências sociais, nas políticas, no campo dos direitos, também podemos esperar que sua presença, além de ser disputada por coletivos de pesquisa, de produção teórica, será ainda mais disputada na formulação de políticas.

Referências

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart (Org.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas I. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. CNE/CEB. *Parecer n.º 20, de 11 de novembro de 2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a.
- _____. CNE/CEB. *Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b.
- CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, p. 11-21, 1999.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- MALAGUZZI, Loris. *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat, 2001.
- MORO, Catarina. Reflexões sobre a avaliação das crianças na Educação Infantil: escutas, olhares, registros atentos. In: CANCIAN, Viviane Ache Cancian; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli. *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Santa Maria: UFSM; Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. p. 341-350.
- _____; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Avaliação e educação infantil: crianças e serviços em foco In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 199-216.
- PANDINI-SIMIANO, Luciane. *Colecionando pequenos encantamentos: A Documentação Pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças pequenas*. 2015. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. 1999. 290 f. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 1999.
- _____. Diretrizes educacionais-pedagógicas para a educação infantil. In: FLORIANÓPOLIS. *Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis*. Florianópolis, 2012. p. 12-23.

_____; LESSA, Juliana Schumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. *Da investigação à prática: Revista da Escola de Educação Superior de Lisboa*, v. 6, n. 1, p. 31-49, 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Saberes e Incertezas sobre o currículo*. Penso: Porto Alegre, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias dos currículos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Recebido em 1º ago. 2016 / Aprovado em 6 dez. 2016

Para referenciar este texto

SIMIANO, L. P.; SIMÃO, M. B. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. *EccoS*, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016.

BNCC, COMPONENTES CURRICULARES DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS DE SUPERAÇÃO DO EUROCENTRISMO

BNCC, COMPONENTS OF HISTORY CURRICULUM: EUROCENTRISM OVERCOMING PROSPECTS

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

Doutor em Educação. Professor do curso de História da FACIP/UFU e do Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU)
silvajunior_af@yahoo.com.br

Resumo: Este texto tem como objetivo refletir sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de história buscando identificar possibilidades de superação do eurocentrismo. Foi realizada uma análise do documento, ainda na sua fase preliminar, estabelecendo um diálogo com autores que discutem o ensino de história, as epistemologias do Sul e estudos descoloniais. Concluiu-se que o documento, por um lado, apresenta limitações, por outro, revela sinais de perspectivas de superação ao eurocentrismo. A história em situação escolar não pode elaborar produtos que não respondam a contextos e necessidades sociais, não pode elaborar produtos obsoletos, descontextualizados que não tenham nenhum uso nem valor social. Daí a necessidade de refletir cuidadosamente sobre a BNCC, avançar, e muito, no seu caráter preliminar.

Palavras-chave: Componente curricular. Ensino de história. Eurocentrismo.

Abstract: This text aims to reflect on the Common National Base Curriculum (BNCC) history seeking to identify possibilities of overcoming Eurocentrism. an analysis of the document was carried, still in its preliminary stage and establishing a dialogue with authors who discuss the teaching of history, the South epistemologies and decolonial studies. It was concluded that the document on the one hand, has limitations, on the other, reveals signs of prospects for overcoming Eurocentrism. The story school situation can not develop products that do not respond to social contexts and needs, can not develop products obsolete, decontextualized that have no use or social value. Hence the need to reflect carefully on the BNCC, forward, and, in its preliminary character.

Keywords: Curriculum component. History teaching. Eurocentrism.

Introdução

A defesa de que os currículos necessitam de um base comum em nível nacional remonta aos anos de 1980. O artigo 210 da Constituição de 1988 define que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental de forma a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei n.º 9.394/96), no artigo 26, determina que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais. Ao longo da década de 1990 e na primeira década dos anos 2000 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares e, em 2014, o Plano Nacional de Educação, em quatro das vinte metas, comenta sobre a base curricular comum¹.

Em 2014, foi publicado o documento: *Por uma política curricular para educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento*. Este documento, versão preliminar, foi elaborado por uma equipe de 72 especialistas. O documento de 170 páginas é composto por uma apresentação, três partes (I – As diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica: subsídios para a elaboração da base nacional; II – Direito à aprendizagem e ao desenvolvimento na Educação Básica; III – A contribuição das áreas do conhecimento na realização do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento), considerações finais e referências².

Em uma palestra proferida na UFRJ pelo professor Fernando Penna, intitulada *A BNCC e o Ensino de História*³, o professor questiona o fato de este documento não ter sido, em nenhum momento, referido na produção da BNCC. Documento produzido em menos de três meses⁴. Sobre esse fato levanta uma hipótese: a participação de agentes sociais privados, particularmente o “movimento” Todos pela Educação e seus parceiros. Em perspectiva semelhante, Macedo (2014) afirma:

Paralelamente, agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para

a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Airton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdaus e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos. (MACEDO, 2014, p. 1.533).

Ao longo do seu texto, Macedo (2014), aprofunda as reflexões sobre os agentes políticos públicos e privados que participam do debate sobre a BNCC e quais sentidos essa base busca hegemonizar. A autora considera que as articulações políticas em curso cria uma forma de regulação, baseada na avaliação, segundo modelos privados de gestão. No debate sobre a BNCC, “[...] há uma linguagem própria da pedagogia, baseada na aprendizagem, que oferece suporte técnico para a aderência de professores e acadêmicos ao discurso neoliberal” (MACEDO, 2014, p. 1.546).

Tanto o texto de Macedo (2014, p. 1.548) quanto a palestra do professor Fernando Penna revelam a aproximação da BNCC com o Núcleo Comum americano, que apresenta um conjunto de indicadores para a avaliação, produzido por um grupo privado e implementado pela ampla maioria dos estados norte-americanos. Segundo Macedo (2014), Diane Ravitch, que foi uma defensora das políticas de testagem, mudou de opinião, afirmando que os indicadores pioraram com a utilização do Núcleo Comum e ressaltando os elevados custos da produção e aplicação dos padrões, o que tem representado transferência de recursos públicos para empresas privadas do setor educacional.

A professora Elizabeth Macedo se diz amedrontada com as zonas de interseção entre discursos públicos e privados nas quais vão sendo construídos os sentidos para a educação. A autora questiona: “que sentidos de educação estão sendo excluídos quando a BNCC significa educação de qualidade como aquela que pode ser avaliada? Ou o que o imaginário neoliberal exclui como educação sem qualidade?”.

Tais questionamentos nos incitam a empreender reflexões sobre o currículo. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos. O currículo constroi

peessoas. O campo curricular pode ser entendido como um lugar de representação cultural, de avanços e retrocessos, de luta pelo poder, de multiculturas, de exclusão e de escolhas. Nesse sentido, retomo o questionamento de Silva e Guimarães (2007): Se tudo é história, o que ensinar em um mundo multicultural?

Ao discutir a educação multicultural, McLaren (2000) alerta os educadores para a necessidade de incorporar e ir além da diversidade. Conforme o autor, o discurso da diversidade e da inclusão é, muitas vezes, predicado com afirmações dissimuladas de assimilação e consenso, que servem como apoio aos modelos democráticos neoliberais de identidade, buscando assimilar as diferenças, tornando a diferença semelhante.

Silva (2000) afirma que o multiculturalismo, nos documentos oficiais, apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. Assim, a diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. O autor defende um currículo que estivesse centrado não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitasse a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscasse problematizá-las.

Considerando a polissemia do termo multiculturalismo, marco minha posição ao lado do multiculturalismo crítico e revolucionário que compreende a representação de raça, classe, gênero como resultado de lutas sociais. Nessa perspectiva, faz-se necessário superar o eurocentrismo nas aulas de história da educação básica. Entendo que um currículo multicultural aproxima da luta defendida pelo movimento zapatista: “lutar por um mundo onde outros mundos sejam possíveis”. Nesse sentido, é importante considerar o descentramento, problematizar a proposição de um centro único, no caso, a Europa.

Com o intuito de refletir sobre a BNCC e as possibilidades de superar o eurocentrismo organizei o texto em duas partes. Na primeira, apresento algumas perspectivas possíveis para trabalhar outras histórias. Na segunda, estabeleço um diálogo com algumas críticas direcionadas à BNCC e busco analisar o potencial da BNCC na perspectiva de romper com o eurocentrismo. Por fim, teço algumas considerações.

O ensino de história: algumas possibilidades

A história do ensino de história no Brasil é marcada por uma versão excludente, opressora e silenciadora de diversos sujeitos que fizeram e fazem parte da constituição do país. Prevaleceu o monopólio cultural detido pelo Norte, um ensino eurocêntrico e um olhar enviesado por estereótipos e visões pouco informadas sobre outras realidades, como, por exemplo, sobre os afrodescendentes e indígenas.

Como professor, formador de professores de história, acredito ser imprescindível que o ensino de história abranja a diversidade de experiências constituintes do patrimônio histórico-cultural das sociedades, sem hierarquizá-las. Um ensino que estabeleça um diálogo entre diferentes, aberto para a transformação de novas culturas e não para preservação de sua “essência”. Insisto que a compreensão do mundo excede os parâmetros estabelecidos pela presunção de superioridade disseminada pela modernidade ocidental. Defendo a efetivação de um ensino de história em uma perspectiva democrática e cidadã, no qual os estudantes possam se apropriar dos saberes históricos e decidir livremente, com conhecimento de causa, como querem utilizar a história: para manter a ordem estabelecida, criar novas ordens ou ser cidadão do mundo defensor de uma democracia internacional.

Ao longo da minha experiência como professor de história e professor formador, considero relevante problematizar determinados modelos de ciência, caracterizados por métodos cristalizados, ancorados nos princípios da neutralidade e previsibilidade, que engendram aquilo que Santos (2004) denomina “monocultura do saber”. O autor refere-se a esse modelo de ciência como razão indolente. Critica essa racionalidade em quatro formas distintas: 1) uma razão impotente, pois não se exerce, porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; 2) uma razão arrogante, porque se imagina incondicionalmente livre, e, assim, livre da necessidade de demonstrar sua própria liberdade; 3) uma razão metonímica, que se reivindica como única forma de racionalidade; 4) uma razão proléptica, que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente. Defende a necessidade de desafiar essa razão indolente. Propõe uma razão cosmopolita, uma ciência não line-

ar que contemple as diversidades, as singularidades, as complexidades do pensamento e da realidade.

Com intuito de propor um viés distinto da construção epistemológica pretensamente hegemônica, imposta pela racionalidade europeia, Santos e Menezes (2008) atribuem ao colonialismo interferência em instâncias para além das formas de exploração e dominação pelas quais é conhecido. Tem sido responsável pela disseminação de uma tutela epistemológica hierarquizante de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias de nações e povos colonizados, relegando uma diversidade de saberes à condição de subalternidade. Na cultura ocidental, adotou-se uma conduta pautada pela hierarquização de formas de conhecimento não europeias, assim como ignorou-se suas narrativas, visto que estas supostamente não condiziam com parâmetros preestabelecidos pelas concepções de cunho cientificistas de matriz ocidental. Com isto, as populações submetidas ao processo de colonização foram interdidas, suas culturas e modos de ser e viver desarticulados. Em perspectiva semelhante, Mignolo (2003) assevera que o eurocentrismo funcionou como se não houvesse outras narrativas além das macronarrativas da civilização ocidental ou da modernidade europeia.

Esse “epistemicídio” tem sido denunciado por estudiosos vinculados ao pensamento da pós-colonialidade e dos estudos descoloniais como uma das violências mais duradouras efetivadas durante o período colonial. Contrapondo-se ao colonialismo, Santos (2004) defende a noção de ecologia de saberes. Nesta, reconhece a existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Para o autor, a ecologia de saberes expande o caráter testemunhal dos conhecimentos de forma a abranger igualmente as relações entre o conhecimento científico e o não científico, alargando, deste modo, o alcance da intersubjetividade como interconhecimento e vice-versa. A proposta da descolonização dos saberes é caracterizada por um diálogo hermenêutico entre os diversos saberes. Parte do princípio de que a incompletude, própria de qualquer cultura ou conhecimento, seja, não minorada, mas complexificada, em busca de sentidos.

Para Grosfoguel (2008, p. 118), uma perspectiva epistêmica que parta de lugares étnico-raciais subalternos pode contribuir em muito para uma teoria crítica descolonial radical, capaz de transcender a forma como

os paradigmas da economia política tradicional conceitualizam o capitalismo enquanto sistema global, ou sistema-mundo. A ideia é descolonizar os paradigmas da economia política, bem como a análise do sistema-mundo, e propor uma conceitualização descolonial alternativa do sistema-mundo.

As ponderações acima elencadas nos parecem inspiradoras para tratarmos do ensino de história, particularmente quanto ao propósito de formularmos a crítica a sua estrutura curricular de caráter monocultural e eurocêntrica, caracterizada por “[...] um padrão cronológico de organização dos conteúdos, no qual prevalece uma concepção de tempo linear como única possibilidade de organizar o processo histórico” (ARAÚJO, 2014, p. 127). Inquietar-se perante tais concepções constitui, possivelmente, atitude imprescindível para alcançarmos outras histórias e experiências ignoradas, que, em face da defesa genérica do manto da diversidade, subsumiram as condições necessárias ao convívio intercultural.

A BNCC e o potencial na superação do eurocentrismo

O Grupo de Trabalho de História Antiga (GTHA) da ANPUH, em seu Manifesto, expressou algumas críticas ao documento. Segundo o Manifesto, a BNCC vem propor uma história nacionalista e que não pensa a integração do Brasil ao restante do globo. Porém, no texto de apresentação da BNCC, é destacado: “[...] a consideração de que a História do Brasil deve ser compreendida a partir de perspectivas locais, regionais, nacional e global e para a construção e manutenção de uma sociedade democrática” (BRASIL, 2015, p. 242).

O Manifesto ressalta que a BNCC não fomenta no jovem o raciocínio histórico pautado na comparação:

Percebe-se um total desconhecimento, por exemplo, de propostas renovadoras no campo da História Comparada (pensamos aqui nas últimas obras de Marcel Detienne ou mesmo da história global ou das histórias conectadas – haja vista os trabalhos de Sanjay Subrahmayan). O conteúdo curricular da base trabalha somente com uma história nacional e, mesmo assim, de forma acanhada e simplória (TACLA; LIMA, 2016 s/p).

Concordo que falta ao documento um debate teórico e metodológico, mas é possível identificar em alguns objetivos de aprendizagem a importância de efetivar nas aulas da educação básica os estudos comparativos. Destaco como exemplos:

CHHI8FOA110 Identificar e discutir a forma como se deu a colonização das diversas partes do território americano pelos portugueses, percebendo a diversidade das conformações coloniais, por meio de estudos de caso, como a colonização de São Paulo e a colonização do Nordeste.

CHHI8FOA112 Reconhecer os nexos entre o processo de Independência e as demais independências ocorridas na América, em especial as da América Espanhola, destacando similitudes e diferenças.

CHHI8FOA120 Reconhecer mudanças e permanências nas relações de trabalho na sociedade brasileira, a partir da consideração do lugar do trabalho no Brasil do século XIX e do Brasil contemporâneo (BRASIL, 2015, p. 255).

Reforço sobre a importância de potencializar os estudos comparativos. Considero que essa perspectiva contribui para a apropriação do saber histórico por parte dos estudantes. O enfoque comparativo permite a construção de saberes históricos escolares, pois parte da existência de situações e problemas compartilhados por todos os povos do mundo. Descobrir a relação entre passado e presente provoca uma multiplicidade de comparações com outros grupos humanos, assinalando semelhanças e diferenças e ajuda aos estudantes para situar-se em relação aos outros.

O Manifesto ressalta principalmente a insatisfação sobre o pouco destaque sobre a história antiga e medieval³:

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) encontra-se na contramão das políticas de ensino governamentais tanto quanto das atuais abordagens de pesquisa e ensino de História e de História Antiga no Brasil e no mundo. [...] Os estudos da pré e proto-histórias, assim como da Antiguidade e do Medievo, hoje pensam as movimentações populacionais entre os con-

tinentes, a circulação de ideias e objetos pelo Atlântico, pelo Mediterrâneo, Oceano Índico e até o Mar da China. Portanto, não perpetuam visões eurocêntricas, mas ao contrário as combatem. (TACLA; LIMA, 2016 s/p).

Os conteúdos de história antiga e medieval, particularmente sobre história antiga assim como na BNCC, no CBC, não aparecem com destaque porém são conteúdos necessários para se ensinar história. Com todo respeito ao posicionamento do grupo, considero que não faltou Antiguidade nem o mundo medieval europeu, pois são inalienáveis de Brasil, Modernidade e Contemporaneidade. Estes conteúdos podem ser explorados no sexto ano do ensino fundamental para a compreensão dos seguintes objetivos de aprendizagem:

CHH16FOA071 Conhecer e problematizar as diferentes formas de periodização dos processos históricos tais como o modelo quadripartite francês (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea) identificando como o Brasil se insere nesta periodização.

CHH16FOA072 Identificar e discutir características, pessoas, instituições, ideias e acontecimentos relativos a cada um desses períodos históricos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea (BRASIL, 2015, p. 250).

No ensino médio, especificamente no terceiro ano destaca-se o seguinte objetivo de aprendizagem:

CHH13MOA055 Valorizar os patrimônios materiais e imateriais de povos europeus e asiáticos, tais como gregos, romanos, fenícios e mesopotâmicos, reconhecendo os legados culturais e as diversas formas de se relacionarem com a Estética, a Ética e a Política (BRASIL, 2015, p. 264).

O coletivo de professores da região Norte e da região Nordeste valorizou a importância de superar o eurocentrismo, mas também reforçou a crítica sobre a “ausência” da história antiga e história medieval.

Consideram a importância de superar o eurocentrismo, e registram que conteúdos relativos à história antiga e história medieval contribuem para reflexões críticas.

A preocupação com um currículo não eurocêntrico nos leva a questionar sobre quais histórias privilegiar. Defendo a perspectiva de a entrada pela história do Brasil, cenário em que vivem os estudantes, faz todo sentido no contexto de uma base curricular mínima. Essa opção possibilita uma articulação consistente entre local, nacional e global. Partir da realidade vivida pelos estudantes permite relacionar a história com sua vida prática. Considero relevante trabalhar a questão temporal relacionando presente e passado e a alteridade entre épocas e culturas.

Em perspectiva semelhante, Bittencourt (2004), ao refletir sobre quais conteúdos históricos selecionar, ressaltou a importância de superar o eurocentrismo:

O já bastante criticado pressuposto eurocêntrico, que tem presidido a seleção dos conteúdos escolares, pode ser substituído por intermédio de uma reflexão mais aprofundada acerca do próprio conceito de história mundial ou da chamada história da civilização. A história do Brasil precisa necessariamente ser e estar integrada à história mundial para que seja entendida as articulações com a história em escala mais ampla e em sua participação nela. A História mundial não pode estar limitada ao conhecimento sobre a história do mundo, que na realidade é a história da Europa. Não se trata de negar a importância e o legado da Europa para a nossa história; trata-se antes, de não omitir outras histórias de nossa herança americanas e africanas. (BITTENCOURT, 2004, p. 159).

Superar o eurocentrismo era um bandeira levantada por especialistas do ensino de história. Bittencourt (2004) já defendia a integração da história do Brasil com a “história mundial” e reforçava a importância de não omitir outras histórias de nossa herança americana e africana. A análise da BNCC de história revela que o documento, em sua versão preliminar, buscou atentar para estas questões. Na apresentação do componente curricular de história é possível perceber sinais do propósito de rompimento:

O componente curricular História tem por objetivo viabilizar a compreensão e a problematização dos valores, dos saberes e dos fazeres de pessoas, em variadas espacialidades e temporalidades, em dimensões individual e coletiva (BRASIL, 2015, p. 240).

Ao registrar a necessidade de compreender e problematizar saberes, fazeres e valores em diversas espacialidades, podemos esperar que o foco da história em situação escolar pode abordar outros mundos, além do europeu, sem silenciar seus processos, mas retirando-o de um centro que desvaloriza ou ignora outras culturas.

O documento reforça a importância de ensinar história considerando as vivências dos estudantes. Defendo a afirmação de que o conhecimento histórico escolar constitui-se de conhecimentos da disciplina, dos problemas contemporâneos e das concepções e experiências dos estudantes. Isso não significa limitar-se aos saberes dos alunos. De acordo com a BNCC,

Para tanto, enfatiza-se a História do Brasil como alicerce a partir da qual tais conhecimentos serão construídos ao longo da Educação Básica. Tal ênfase, é importante ressaltar, não significa exclusividade na abordagem da história brasileira nem tampouco a exclusão de nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias [...] (BRASIL, 2015, p. 241).

Sobre o intuito de romper com o eurocentrismo, o documento destaca:

Aos anos finais do Ensino Fundamental cabe o desenvolvimento de conhecimentos necessários ao enfrentamento de processos históricos, enfatizando-se o estudo da História do Brasil e de indivíduos e coletividades que demarcaram mudanças e permanências nas conformações sociais, econômicas, culturais e políticas da trajetória brasileira, o que envolve, como sinalizado anteriormente, o estabelecimento de nexos com processos ocorridos em outras partes do mundo, marcadamente nas Áfricas, nas Américas e nos mundos europeus (BRASIL, 2015, p. 241).

Apesar desta afirmação, dos 144 objetivos de aprendizagem dedicados ao ensino fundamental, apenas 11 possibilitam, de forma mais direta, problematizar o eurocentrismo partindo da história do Brasil relacionando com a de outros lugares, o que nos leva a problematizar as críticas de um “brasilcentrismo”. Em comum, os objetivos de aprendizagem registrados ressaltam a importância de conhecer, reconhecer e compreender sobre as diversas matrizes culturais, em diferentes tempos e espaço que contribuíram para a formação do povo brasileiro. Se bem trabalhado pelos professores, pode superar a hierarquização entre esses povos, pois em alguns objetivos de aprendizagem nos leva a conhecer e compreender o contexto político da África subsaariana e do povos indígenas do território brasileiro antes da colonização. Dessa forma rompe com a concepção errônea de que a história desses povos iniciou com a chegada dos europeus.

No ensino médio, essa perspectiva é aprofundada, pois 56 objetivos de aprendizagem, de forma direta ou indireta, podem possibilitar a inter-relação da história do Brasil com outros espaços, tais como as Áfricas, as Américas e os mundos europeus e asiáticos. No primeiro ano do ensino médio, os objetivos de aprendizagem exploram conteúdos relacionados aos mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros. No segundo ano, nos mundos americanos. Por fim, no terceiro ano, mundos europeus e asiáticos.

Romper com o eurocentrismo, abordar outras histórias é compreender que o mundo é epistemologicamente diverso e que essa diversidade, longe de ser algo negativo, representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais.

Ao ampliarmos o foco da história, em situação escolar, para diferentes espaços, podemos possibilitar outros olhares. Grosfoguel (2008) questiona como seria o sistema-mundo se deslocássemos o *locus* da enunciação, transferindo-o do homem europeu para as mulheres indígenas das Américas, como, por exemplo, Rigoberta Menchu da Guatemala ou Domitília da Bolívia? Para o autor, ao deslocar o lugar a partir do qual estes paradigmas são pensados, a primeira conclusão é que aquilo que chegou às Américas nos finais dos século XVI não foi apenas um sistema econômico de capital e trabalho, mas um “pacote” mais complexo e enredado. O que chegou às Américas foi uma enredada estrutura de poder mais ampla e mais vasta, que uma redutora perspectiva econômica do sistema-mundo.

Às Américas chegou o **homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu**, com suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo. (GROSFUGUEL, 2008, p. 122).

Se, por um lado, é possível evidenciar possibilidades de romper com o eurocentrismo, por outro, chamo a atenção para as limitações do documento. Falta para a BNCC um caráter formativo, pois o documento de história limita-se a uma apresentação de três páginas, nas quais não há nenhuma referência teórico-metodológica. Além disso, ele registra 200 objetivos de aprendizagem ao longo da educação básica. Lembro que grande parte dos professores que estão atuando neste nível de ensino não tiveram contato com essa perspectiva ao longo de sua formação inicial; além disso, é recorrente ter jornada dupla ou tripla de trabalho. Dessa forma, faz-se necessário um documento com caráter formativo. Contextualizar o ensino de história, ressaltar e fundamentar teoricamente o trabalho com conceitos, particularmente sobre o tempo. Orientar o trabalho com as diferentes fontes e linguagens, que, sem dúvida, potencializam o trabalho em uma perspectiva intercultural, mas se for utilizado apenas como ilustração, a contribuição se torna limitada.

Concordo com Seffner (2000) ao afirmar que falar em teoria é perceber que a história não recupera o passado, mas constrói o passado, a partir de preocupações do presente, com reflexos nos projetos futuros. A preocupação com a metodologia diz respeito aos procedimentos que devemos adotar, próprios do ofício do professor de história. A teoria e a metodologia estão carregadas e carregam uma visão de mundo.

Destaco outras questões que considero problemáticas na forma em que está apresentada a BNCC de história: os objetivos de aprendizagem propostos nos anos iniciais do ensino fundamental nos remete aos círculos concêntricos, nos quais os conteúdos são organizados por estados espaciais, do mais próximo ao mais distante. No primeiro ano do ensino fundamental, o foco é a família; no segundo ano, a comunidade; no terceiro, o lugar; no quarto ano, o município; no quinto, o Brasil. Esta organização pode ser interessante se o professor conseguir articular de forma consistente o local, o global e o nacional, mas da forma como o documento está organizado corre-se o risco de não efetivar essa relação. Lembrando que a maior parte dos professores que atuam nesse nível do ensino não são graduados em história.

Apenas os objetivos CHHI8OA119 e CHHI8OA139 referem-se diretamente à questão da mulher. O primeiro, ao apontar a necessidade de “Reconhecer mudanças e permanências no lugar ocupado pelas mulheres na sociedade brasileira, a partir da consideração da condição feminina no Brasil do século XIX e em outros espaços e a sua condição contemporaneidade” (8 ano, BRASIL, 2015, p. 255). CHHI8OA139, o segundo, ao ter como meta “Conhecer e compreender a Constituinte de 1988 como resultado de demandas da sociedade civil organizada, por meio do estudo do Movimento Negro, dos Movimentos Indígenas, de movimentos de mulheres e de movimentos de ampliação dos direitos de crianças e adolescentes” (9 ano, BRASIL, 2015, p. 257). No restante do documento, a mulher continua “invisível” na história.

Considerações finais

Lidar com a formação histórica de crianças, jovens e adultos, assim como propor mudanças ao processo de ensino e aprendizagem, perpassa por uma gama de fatores, desde a redefinição de fundamentos e pressupostos teórico-metodológicos da história como disciplina até o questionamento da plausibilidade de parâmetros epistemológicos decorrentes da modernidade europeia e de pressupostos normalizadores estabelecidos por documentos oficiais. E, fundamentalmente, deter-se a refletir sobre os sentidos e significados de conteúdos e conceitos atinentes ao que se ensina e se aprende no ensino de história.

Para ensinar história, de forma que o estudante se aproprie dos saberes históricos, relacione-os com a vida prática, na perspectiva da construção de futuros, é imperativo superar o eurocentrismo. Nesse processo, é importante que o docente use da arte de seduzir, e, assim, contribua para que o aluno elabore um sentimento de pertença à história. É neste sentido que Pais (1999) argumenta que a cientificidade da história não impossibilita que esta se arme com estratégias de sedução. Ao recorrer a variadas fontes e linguagens, o desafio do professor é mobilizar o aluno para a exploração e análise de noções de tempo, possíveis a partir da interpretação de fontes históricas, disponíveis em diferentes linguagens e, por

meios destas, apreender outras histórias, não como simples complemento de informação, ou confirmação de uma “história única”.

A história, em situação escolar, não pode elaborar produtos que não respondam a contextos e necessidades sociais; não pode elaborar produtos obsoletos, descontextualizados que não tenham nenhum uso nem valor social. Daí a necessidade de refletir cuidadosamente sobre a BNCC, avançar, e muito, no seu caráter preliminar.

Notas

- 1 Esta linha do tempo é detalhada no site: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/linha-do-tempo>>. Acesso em: 23 jan. 2016.
- 2 Documento disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/biblioteca/GT_Direitos%20a%20Aprendizagem_03jul2014.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2016.
- 3 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5GiMYGacmzE>>. Acesso em: 23 jan. 2016.
- 4 10/07/2015 – Designados os membros da comissão de especialistas para elaboração da BNCC;
30/07/2015 – O Portal da BNCC é colocado no ar;
- 16/09/2015 – Disponibilização do documento preliminar da BNCC para consulta (nesta data não constava os conteúdos de história, saindo apenas uma semana depois).
- 5 O Ministro da Educação, nesse contexto, Renato Janine foi o primeiro a fazer essa crítica ao documento: “Não havia História Antiga, não havia História Medieval. No caso do Brasil, o conteúdo partia de fenômenos atuais, como a discriminação racial, e daí partia para a questão da escravidão e dos indígenas. Mas deixava de lado a economia colonial e o que seria uma cronologia”. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/janine-diz-que-falta-de-repertorio-em-novo-curriculo-proposto-para-historia.html>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

Referências

- ARAÚJO, Cinthia. O trabalho de tradução no saber histórico escolar: diálogos interculturais possíveis. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014 P. 126-159.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2015.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF, 2014.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Edição Almedina S/A, Coimbra, 2008. P. 120-145.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para Educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1.530-1.555, out./dez. 2014.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da 'ciência': colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento Prudente para uma vida decente*. 'Um discurso sobre as ciências'. Porto: Afrontamento, 2003, p. 631-671.

PAIS, José Machado. *Consciência Histórica e Identidades: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____ (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. Um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. P. 735-768.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Edição Almedina S/A, Coimbra, 2008

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de história. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos; PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz; SCHIMIDT, Benito Bisso; XAVIER, Regina Célia. *Questões de Teoria e Metodologia da História*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000. p. 257-288.

SILVA, Marcos, GUIMARÃES, Selva. *Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. P. 73-101

TACLA, Adriele Baron; LIMA, Alexandre Carneiro Cerqueira. *Um Manifesto pela História e pelas Experiências das Culturas da Antiguidade*. 2016. Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3123-manifesto-do-gtha-sobre-a-bncc>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

Recebido em 25 ago. 2016 / Aprovado em 19 dez. 2016

Para referenciar este texto

SILVA JÚNIOR, A. F. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. *EccoS*, São Paulo, n. 41, p. 91-106. set./dez. 2016.

AVENTURA E EDUCAÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM

ADVENTURE AND EDUCACION IN THE NATIONAL COMMON BASE

Antonio Joaquim Severino

Doutor em Filosofia; livre-docente em Filosofia da Educação. Professor do PPGE da Uninove.
São Paulo-SP. Brasil.
antoniojs@uni9.pro.br

Dimitri Wuo Pereira

Doutorando em Educação. Professor do curso de Educação Física da UNINOVE.
São Paulo - SP. Brasil
dimitripereira@uni9.pro.br

Vinicius Sampaio Feitoza dos Santos

Licenciado e bacharel em Educação Física pela UNINOVE
São Paulo - SP. Brasil
viniciussampaio@hotmail.com

RESUMO: O ensaio se propõe refletir sobre temática das Práticas Corporais de Aventura ao ensejo da discussão da presença do componente de Educação Física na Base Nacional Comum Curricular, documento que procura abrir um debate na sociedade, para a criação de conteúdos uniformes nas escolas brasileiras, conteúdos cujo teor pedagógico possa subsidiar uma educação de qualidade para todos. Para isso, realizou-se uma pesquisa teórica, através de revisão de literatura. As inquietações e indagações analisadas no documento são muitas e vão desde o uso de terminologias ainda em fase de debate e sem consenso acadêmico, perpassando pela formação, capacitação, atuação e desafios dos profissionais de Educação Física para desenvolver o conteúdo de aventura na escola brasileira. Corrobora-se a relevância da presença da Educação Física nos currículos escolares em função da relevância do movimento vital para o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

PALAVRAS CHAVE: Aventura, Educação, Currículo, Políticas Públicas.

ABSTRACT: The National Plan of Education is a governmental instrument that aims to structure the education in Brazil. One of its goals is to universalize the education and this takes on consideration a minimum curriculum that has to be in conformity with all schools of the country. This article has the objective to propose some important and urgent reflections regarding the theme of Corporal Practices of Adventure in the National Common Curriculum Base, which is a document that aims to discuss, open a society debate in order to create uniform subjects in the Brazilian schools. For this, a theoretical research was made reviewing the literature. Lots of concerns and inquiries have come up in the reading of the documents, since the use of terminologies that are on debate without consensus academically until schooling, training, performance and challenges of the physical education teachers to develop adventure subjects at national level.

Keywords: Adventure; Educacion; Curriculum; public politics.

Introdução

O presente ensaio tem como objetivo ensinar uma reflexão sobre as Práticas Corporais de Aventura, ao pretexto da discussão que vem sendo desenvolvida no país com vistas à construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento destinado a definir referências para a configuração das propostas formativas de nossas escolas básicas. Ela está sendo elaborada com o objetivo de sinalizar os caminhos da educação básica, criando um currículo mínimo comum ao país e deixando uma parte diversificada, para que em cada localidade possa ocorrer uma diversidade de propostas, que mais se adequem a cada região do Brasil (BRASIL, 2015). Este documento foi desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e houve um processo de consulta popular, mediante a qual toda a sociedade pode analisá-lo e emitir opinião a respeito para contribuir diretamente para a versão final do documento.

Já prevista na Constituição Federal de 1988 (artigo 210), a BNCC decorre igualmente das determinações dos Parâmetros Curriculares, das Diretrizes Curriculares e, particularmente, do Plano Nacional de Educação, já que é mediação fundamental para a implementação das ações previstas nesses documentos. De modo especial, é mediação imprescindível para a implantação do Sistema Nacional de Educação, meta explícita do PNE (art. 13 da Lei 13.005, de 2015). Em tese, toda reformulação curricular deveria pautar-se nos princípios pedagógicos desse documento¹.

Os dispositivos e diretrizes da BNCC terão impacto sobre todas as redes de ensino, em todas suas modalidades e níveis. Servirá de referência fundamental para a elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas bem como dos currículos, mas também sobre a formação dos professores, sobre a elaboração do material didático-pedagógico bem como sobre os processos avaliativos da educação.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE) é o documento que determina as diretrizes, estratégias e metas para a execução da política educacional do país para os anos de 2014 a 2024 e, está definido na Lei Federal 13005 de 25 de junho de 2014. É o instrumento governamental que visa estruturar a educação no Brasil, sendo uma de suas metas a universalização do ensino, e isto leva em conta um currículo mínimo, que esteja em conformidade em todas as escolas do país. Entre seus objetivos estão baixar

os índices de analfabetismo, levar o acesso à educação a todas as crianças do país, sair dos últimos lugares nas avaliações de desempenho educacional mundiais, aumentar a qualidade do ensino nas escolas, estimular a diversidade cultural, desenvolver a cidadania, enfim criar uma perspectiva positiva para o país através da contribuição da educação.

A BNCC, documento que está sendo elaborado em decorrência mais imediata das determinações deste Plano, tem por finalidade precípua estabelecer os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento que devem servir de referência fundamental na configuração das propostas formativas da Escola Básica, a serem expressas nos projetos pedagógicos e nos currículos das instituições escolares. De um lado, ela deve produzir e explicitar aqueles princípios educacionais que assegurem uma base comum para a educação nacional ao mesmo tempo em que abre espaço para a inclusão de componentes formativos relacionados às características e demandas culturais específicas das diversas regiões do país, oferecendo assim bases diferenciadas de perfil local. Em relação aos Parâmetros Nacionais Curriculares, a BNCC é mais detalhada na definição dos objetivos. Daí a estratégia de envolver na sua discussão os agentes educadores de todos os Estados da Federação. Verificou-se que a participação popular no site do governo permitiu que muitas entidades e pessoas lessem as propostas, as analisassem e enviassem comentários e sugestões a respeito dos textos. O que não está claro é se as proposições feitas serão levadas em consideração e quem fará a apreciação das mesmas.

Procurando dar conta de significativo acervo de conquistas teóricas no campo bem como do relevante acúmulo de experiências educativas, a proposta da BNCC ora em discussão, proposta construída por muitos especialistas e amplamente discutida pelas instâncias da comunidade da área e da sociedade civil, em geral, centra-se na perspectiva da formação integral dos estudantes da escola básica, assegurando uma educação de qualidade para todos.

A Educação Física na Base Comum Nacional

A presença de componente de Educação Física nos currículos da Escola Básica, em nosso país, já se tornara tradicional. Nem sempre clara-

mente justificada do ponto de vista teórico e bem implementada do ponto de vista da prática escolar, sendo muitas vezes considerada uma atividade destituída de significado pedagógico, reduzida a uma prática meramente recreativa, nos primeiros anos da vida escolar, pelo desenvolvimento da aptidão física e desportiva, nos anos intermediários, e até mesmo dispensada da prática nos estágios escolares mais avançados. Mas, atualmente ela está bastante presente e praticada nos diversos momentos da escolaridade formal. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº. 9.394/96 estabeleceu que a Educação Física deve ser integrada à proposta pedagógica da escola, como componente curricular obrigatório da Educação Básica.

Assim é reafirmada na proposta atual da BNCC, na qual o corpo, os gestos e os movimentos estão no foco de atenção da intervenção pedagógica. Nada mais acertado. O cultivo pedagógico das atividades corporais é o reconhecimento da condição fulcral que o corpo orgânico realiza na própria existência humana. É que a vida, fenômeno universal das espécies, se expressa fundamentalmente como movimento. Não sem razão é o fim do movimento que registra a morte dos organismos vivos. Mas, embora força natural espontânea, presente em toda manifestação viva, no caso da espécie humana, ela precisa ser igualmente alimentada, incentivada, incrementada. E se buscamos educação integral de todos os indivíduos, também essa dimensão do existir corporal precisa ser abordada e sistematicamente desenvolvida.

Assim, a inclusão da Educação Física no currículo escolar é uma exigência intrínseca se se busca a educação integral dos sujeitos humanos, desde suas fases iniciais. O desenvolvimento de práticas corporais tem profundo alcance pedagógico. E sua inserção na área das Linguagens é muito pertinente, pois o movimento corporal é a forma mais básica da comunicação humana. Com toda razão, o texto da BNCC se posiciona a respeito, destacando que todas as práticas corporais: a) apresentam como elemento essencial o movimento corporal; b) possuem uma organização interna (de maior ou menor grau) pautada por uma lógica específica; c) são produtos culturais vinculados com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde.

A sistematização dos conhecimentos na área da Educação Física apontada na BNCC revela a forma como este componente curricular deve tratar das práticas corporais na escola, em suas diversas formas de codifi-

cação e seus significados sociais, compreendidos como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e do patrimônio cultural da humanidade e, por isto, a disciplina está colocada na área de linguagens e códigos, ou seja, o movimento é uma forma de expressão cultural. Dessa forma, os conteúdos da Educação Física estão organizados com base nas seguintes manifestações da cultura corporal: brincadeiras e jogos; esportes; exercícios físicos; ginásticas; lutas; práticas corporais alternativas; práticas corporais de aventura; práticas corporais rítmicas, estimulando a construção de conhecimento teórico prático sobre a cultura corporal de movimento, promovendo a participação confiante e autoral dos estudantes para promover a formação plena do cidadão (BRASIL, 2015).

Com grata surpresa observa-se que a temática da aventura foi contemplada nesse currículo. Considera-se positiva esta colocação, pois houve um notável crescimento da aventura no cotidiano das pessoas, e que a mídia encarrega-se de divulgar as mais diferentes atividades de aventura aumentando o interesse por estas práticas (SPINK, 2008). Para Marinho (2008), a aventura se configura como importante segmento do lazer na sociedade e Bahia (2010) também a relaciona com a preservação ambiental. Por fim, ela começou a ser valorizada em algumas escolas pelo trabalho pioneiro de alguns professores (PEREIRA, 2010).

A aventura não poderia ficar de fora da educação pela importância que vem obtendo na sociedade e acredita-se que sua presença é um avanço na BNCC, que pode ampliar o conceito de cultura corporal de movimento, sendo este o primeiro documento federal a buscar sistematizar seu ensino nas escolas brasileiras.

No Estado de São Paulo, o Caderno do Professor, documento elaborado pela Secretaria da Educação incluiu os esportes radicais nas aulas do Ensino Médio e sugeriu que o professor desenvolva o *skate* e os patins entre suas atividades (SÃO PAULO, 2014). No Caderno há informações referentes à apresentação do tema como uma cultura corporal e sugestões para que os alunos tragam os equipamentos para a aula. Além disso, as estratégias de ensino na atividade prática não são suficientes para o professor que não tem experiência com essas modalidades, porque não aponta os perigos da prática, nem tampouco as técnicas necessárias para o controle de risco. A proposta é interessante, mas deixa o professor refém das habilidades pré-existentes entre os alunos sobre a modalidade e não lhe permite

uma intervenção mais eficaz no sentido de auxiliar aqueles que ainda não dominam o *skate* e patins, a deslizar e se divertir com segurança. Também não há capacitação que os ajude neste novo conteúdo e, na maioria das vezes, nem apoio da gestão da escola. Desta forma, o professor muitas vezes rejeita o conteúdo, por não se sentir seguro para desenvolvê-lo.

Apesar do avanço conceitual da BNCC, alguns questionamentos surgem e este trabalho pretende discutir melhor a proposta, para que esta novidade receba novos olhares, que a possam complementar e agregar alguns aspectos, que se consideram frágeis no sentido de que ela possa ser mais bem sucedida do que a proposta paulista.

Entre as diversas perguntas que surgem ao se conhecer o documento estão:

A separação entre Práticas Corporais de Aventura na Natureza e Práticas Corporais de Aventura Urbanas são etimologicamente adequadas? A nomenclatura Práticas Corporais de Aventura é a ideal? Esportes de Aventura, Esportes Radicais, Atividades de Aventura, Atividades Físicas de Aventura na Natureza, são outras opções? A graduação em Educação Física é suficiente para preparar o professor ao desafio, ou há necessidade de formação continuada? Compreendem-se os elementos risco e perigo como essenciais para tais conteúdos na escola? O controle de risco poderá ser feito pelo professor? A estrutura da escola e seus equipamentos são suficientes para abordar o tema, ou caberá ao professor criar soluções para uma escola que tem uma cultura corporal já cristalizada nas modalidades tradicionais?

Inserir essa temática nas escolas é reconhecer mudanças sociais existentes na realidade do século XXI. Apresentar uma proposta na BNCC é uma tentativa corajosa, todavia estará o professor preparado para tal aventura? Ou será ele responsabilizado pelo eventual fracasso da ideia?

A contribuição deste texto está em levantar o debate sobre o assunto e ampliar a noção quanto ao terreno desconhecido que está por vir, isto é, a aventura. A hermenêutica será o caminho para ajudar a percorrer entre ilhas de certeza um mar de incertezas que a aventura na escola apresenta. Analisaremos cinco aspectos que consideramos relevantes para nossa reflexão a partir do texto da BNC: a relação natureza e cultura, o conceito de Práticas Corporais de Aventura, a formação em Educação Física, o risco e o perigo e as dificuldades que o professor enfrenta no ambiente escolar.

Natural, cultural, urbano e selvagem

Na BNCC, dois conceitos são colocados como antagônicos, separando alguns objetivos e atividades para determinados ciclos do Ensino Fundamental II. Sugere-se que no 3º ciclo (6º e 7º anos) sejam ensinadas práticas corporais de aventura urbanas e que no 4º ciclo (8º e 9º anos) sejam oferecidas práticas corporais de aventura na natureza. Depreende-se que o conceito de urbano e de natureza são oposições, mas retirando de Morin (2005) o entendimento de natureza, verifica-se que esta não foi uma boa opção, pois na Grécia antiga, natureza era aquilo que tinha corpo ou matéria, isto é, *physis*, de onde vêm os vocábulos físico e metafísico, quando se quer identificar aquilo que tem partícula, peso, substância perceptível ao ser humano e aquilo que está apenas na capacidade de abstração das pessoas, respectivamente. Num olhar atento, as coisas naturais são tanto as árvores, rios, mares e montanhas, quanto os prédios, ruas, calçadas, carros e pessoas. Observa-se que natureza é um termo que se opõe à cultura de forma mais precisa, enquanto o meio ambiente urbano se distancia do meio selvagem. A utilização de natureza como algo contrário à cidade refere-se ao fato da cultura ter se desenvolvido valorizando o meio urbano e deixando cada vez menos espaço aos locais mais inóspitos.

Dessa forma, o tema de práticas corporais na natureza expresso no 4º ciclo não se diferencia do 3º ciclo dito como práticas urbanas, pois em ambas existem os elementos corporais/físicos. Acredita-se que a intenção da proposta não é ruim, pois está propondo que o professor do 3º ciclo comece com atividades mais comuns, praticadas na cidade, como *skate*, patins, bicicleta, *parkour*, ou *slackline*, por exemplo, por estas serem de mais fácil acesso aos alunos e pelo ambiente da escola favorecer este tipo de atividade, deixando para o 4º ciclo as práticas externas, como acampamento, escalada, trilha, surfe, canoagem, *rafting*, *rapel*, entre outras, que necessitam mais maturidade, pois oferecem riscos maiores de deslocamento e outros materiais.

Mas a divisão simples entre urbano e natural é insuficiente, pois o *parkour*, a bicicleta e o *slackline* são praticados em ambientes urbanos e selvagens, como matas, parques, árvores, trilhas etc. Assim como a escalada, o surfe e o mergulho podem ser praticados em ambientes artificiais como

as paredes com agarras de resina, as piscinas de onda e os tanques construídos pelo homem respectivamente.

Pereira e Armbrust (2010) já demonstraram que essas atividades podem ser desenvolvidas em todos os ciclos do ensino básico, desde que didaticamente organizadas pelo professor, de tal forma que se podem sugerir algumas práticas para cada ciclo, mas que não necessariamente se devam retirar outras, devido à idade dos alunos, maturidade, espaço físico da escola, ou material disponível.

Todavia a nomenclatura práticas corporais de aventura em ambiente urbano deva ser substituída por ambiente selvagem, ou então, devia se dizer em ambiente artificial ou ambiente natural para os ciclos 3 e 4, respectivamente, evitando algumas confusões para os professores.

Serão Práticas Corporais de Aventura?

A celeuma em torno da melhor definição para essa temática na BNCC começa pela definição do nome. Diversos autores importantes da área como Armbrust, Bruhns, Costa, Dias, Marinho, Pereira, Pimentel, Schwartz e Uvinha pioneiros na discussão sobre aventura no país tem usado outros termos.

Esportes na Natureza é a escolha de Dias (2007) que defende a ideia de esporte baseada na concepção de Tubino (2002) como manifestação com caráter competitivo, participativo e educacional, relacionando com a natureza, pois sua percepção a partir da observação sistemática das práticas no Rio de Janeiro das modalidades de surfe, montanhismo e voo livre, remetem ao encontro do humano com as áreas livres e naturais para a prática esportiva principalmente como lazer. Para Dias, Melo e Alves Junior (2007), esse termo não tem a pretensão de unir todas as práticas que se desenvolvem com caráter de risco e imprevisibilidade, mas refere-se àquelas que são modalidades esportivas praticadas na natureza.

Uvinha (2001) defendeu a ideia de Esportes Radicais. Seu pensamento orienta-se pela forma como essas atividades são referidas em outros países e pelos resultados de sua pesquisa sobre *skate* que, pelo caráter de aproximação com a cultura jovem, possibilita compreender essas temáticas como caracterizadas pelas transformações da adolescência e contraposição

à sociedade carregada de regras sociais às quais a juventude quer se contrapor. Ele vê nas práticas de risco uma possibilidade de redenção através do esporte para as angústias que o jovem passa nessa fase da vida. O autor defende que essas modalidades se dividem em aéreas, terrestres e aquáticas.

Esportes Radicais, de Aventura e de Ação é a escolha de Pereira e Armbrust (2010). Estes autores usam a mesma noção de esporte de Tubino, mas compreendem que as práticas no ambiente artificial não devem ser esquecidas, principalmente porque na escola ela é mais pertinente ao espaço físico que os alunos terão à disposição. Utilizam o termo *radical* porque percebem que os riscos e perigos estão sempre presentes nessas modalidades e são possibilidades de aprendizado importante para saber lidar com a incerteza da vida. Dividem em aventura e ação pela classificação modalidades voltadas para o desconhecido e modalidades voltadas para manobras respectivamente.

Atividades Físicas de Aventura na Natureza, expressão criada por Betrán, foi apresentada no Brasil por Schwartz (2006), além de Marinho e Bruhns (2006), fugindo da ideia de esporte pelo seu caráter competitivo, preferindo atividade física pelo seu caráter de exercício sem a necessidade de vitória e derrota, relacionando a prática com o lado ecológico e de lazer. A aventura na natureza surge pela imprevisibilidade do ambiente natural (selvagem) em que estas práticas são realizadas com apelo ao ócio ativo e ao lazer, num ambiente de risco controlado e diversão. Importante observar que a base conceitual de Betrán aponta o surgimento dessas práticas no espaço do turismo na natureza, daí a lógica de defender uma proposta voltada ao lazer. Betrán e Betrán (2006) apresentam inclusive uma proposta pedagógica para o ensino médio baseados neste conceito.

Pimentel (2013), por sua vez, prefere usar apenas Atividades de Aventura. Ele entende essas atividades situadas no âmbito do lazer e relacionadas aos ambientes imprevisíveis e fora das práticas cotidianas culturalmente estabelecidas pela modernidade. Há, nessa definição, uma ideia de separação entre as práticas urbanas e de natureza. No caso das atividades urbanas, estas são aquelas mais sujeitas à domesticação, controle e normatização. E as atividades na natureza vão localizar as práticas que são feitas em ambientes externos cujo desafio é se superar em rios, rochas, ventos, trilhas etc.

Verifica-se que não há consenso acadêmico entre os termos expostos pelos autores. Pimentel aproxima-se mais da escolha da BNCC, mas ainda apresenta-se incerto em delimitar o campo de estudo com exatidão, como ele mesmo escreve:

A comunidade na questão terminológica ainda estabelece um diálogo aporético, logo, inconclusivo. Portanto, o consenso de não consenso, se não enraizado na preguiça intelectual, pode ser a medida da razão nestes tempos, necessitando haver mais explorações e debates antes de fechamentos teóricos mais perenes (PIMENTEL, 2013, p. 698).

Isto significa que a definição de Práticas Corporais de Aventura não deve ser vista como uma definitiva nomenclatura para essa temática na Educação Física. Ela contém algumas indefinições, como por exemplo: se não há nenhuma prática fora do corpo, então porque usar o pleonasma prática corporal? É certo que o esporte já é um tema da BNCC, mas evita-se usar esporte de aventura, ou esporte radical por remeter a ideia de competição, enquanto prefere-se entender essas atividades apenas no campo do lazer? Enfim essa é uma discussão que não se encerra aqui e que deve ser retomada com mais reflexão, discussão e cuidado pelos professores.

Formação em Educação Física para a Aventura na escola

A temática da aventura é um conteúdo novo nas grades curriculares dos cursos de formação de professores na área de Educação Física. Inácio et al. (2016) discutem sobre o fato de ser necessário resolver o problema da falta de disciplinas que abordem o tema na graduação. Somente no início deste século é que algumas instituições começaram a introduzir disciplinas que abordam este tema em outras disciplinas como Recreação e Lazer, Atividades Alternativas, Esportes Alternativos, Atividades Aquáticas, ou outras nomenclaturas, que propunham experiências de montanhismo, escalada, orientação e navegação, surfe, *skate*, corrida de aventura, ou outras dentro dos conteúdos específicos, muitas vezes, por sugestão dos alunos, outras pela experiência prática de algum professor naquela modalidade.

A partir da criação do Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura (CBAA, 2006), iniciou-se um processo de discussão sobre os significados da aventura e entre as questões explicitadas estava a formação e atuação dos professores de Educação Física com o conteúdo de aventura na escola. Este evento teve sua continuidade nos anos seguintes, com mais seis edições e em todas floresceram propostas e debates sobre o tema da Aventura na Educação Física escolar. Foi o início da comunicação entre os pesquisadores, professores e estudantes de graduação no sentido de apropriarem-se dos saberes existentes e descobrirem as dificuldades a serem trilhadas sobre as práticas de aventura na escola.

A experiência de desenvolvimento do conteúdo de aventura no ensino superior realizada na Escola Superior São Francisco de Assis (ESFA), de Santa Tereza no Espírito Santo, foi salutar para confrontar os desafios da formação profissional com as necessidades dos professores que no futuro atuarão na escola com este tema. A este respeito, Fernandes e Silva (2007) acreditam que um profissional com graduação em Educação Física tem maior possibilidade de procurar os caminhos para atuar com as diversas possibilidades que a aventura apresenta, e que as propostas criadas pela ESFA contribuíram para o desenvolvimento dos alunos com abertura de novos campos de estágio e de práxis pedagógicas sem deixar de lado a formação humana, intelectual e social.

Outro ponto importante na formação do professor refere-se ao conhecimento sobre as questões de preservação ambiental. A BNCC identifica que o professor em seus objetivos deve: “Realizar práticas corporais de aventura na natureza respeitando o patrimônio natural minimizando o impacto da degradação ambiental” (BRASIL, 2015, p. 110). Mas as grades curriculares de Educação Física nem sempre contemplam os aspectos dos estudos da ecologia e impacto ambiental nas disciplinas oferecidas; além disso, quantos graduandos têm conhecimento específico sobre as técnicas de excursionismo de mínimo impacto como Pega Leve (PEREIRA e ARMBRUST, 2010)? Verifica-se que também nessa área é incipiente a formação para a realidade a qual o professor enfrenta quando se depara com o conteúdo de aventura em seu projeto político-pedagógico.

Sintetizando, observa-se que os cursos de formação precisam atualizar seus conteúdos, para oferecer conhecimentos compatíveis com as necessidades dos futuros professores. Eles também devem oferecer cursos de

extensão ou pós-graduação para aqueles que se graduaram e não obtiveram informações a respeito do tema. O que não é aceitável é que a Universidade não assuma uma postura de liderança neste debate, pois esta é uma de suas funções primordiais.

Risco e perigo

A BNCC tem como objetivos para o Ensino Fundamental II e Médio formular estratégias e identificar os riscos que as práticas dessas atividades podem ter para que a segurança da prática seja contemplada, afinal não se pode desprezar que são práticas com potenciais danos. Entende-se que nas Práticas Corporais de Aventura devemos identificar o perigo para controlar o risco e assim obter realização segura. Para Serrano (2009, p.1), “[...] a diferença risco/perigo indica que, para ser definido o conceito de risco, precisamos do conceito de perigo” e vice-versa. Por exemplo, uma inundação é um perigo, porém aquele que constrói sua casa no leito de um rio expõe-se a um risco. Ou então, no mar em que existem tubarões, há um perigo, mas o risco está em entrar na água, ou não. Fica claro que o perigo não depende da pessoa, ele é uma situação da qual não se tem controle, enquanto o risco pode ser calculado e decidido o seu grau de exposição.

Risco é um conceito central na sociedade moderna. Conforme Spink, Medrado e Mello (2002, p. 151), “[...] a noção de risco que é própria da modernidade está intimamente relacionada à incorporação cultural da noção de probabilidade”.

O perigo é algo incerto, imprevisível, arbitrário, sendo designado para referir-se a qualquer tipo possível de dano à integridade de pessoas, seres ou coisas (GRANJO, 2006). O risco é uma forma de avaliar o perigo em relação a sua chance de ocorrência, sua possibilidade de acontecer, ou probabilidade de existir, ou da pessoa se expor, sempre num contexto de incerteza. (SPINK; MEDRADO; MELLO, 2002).

Segundo Spink (2001), o perigo é a situação com potencial para causar um dano, e o risco é a probabilidade de ocorrer a situação perigosa, portanto cabe ao professor de Educação Física contribuir com a elaboração de estratégias que auxiliem no controle do risco.

Para realização de uma prática de aventura com segurança, sugere-se a avaliação do perigo e o correto controle do risco. Como explicam Spink et al. (2004), os riscos devem ser gerenciados e minimizados por estratégias como o uso de equipamentos de segurança e a experiência e treinamento de quem aplica. Proporcionar um equilíbrio entre risco e perigo, para que as práticas dessas atividades sejam realizadas com segurança, em especial em situações educacionais, nas quais o professor é responsável pela integridade física e psicológica de seus alunos deve ser uma atitude racional, de onde surge o conceito de risco controlado nas atividades de aventura (RICHARD; ALAMINO; SIMÕES, 2007).

As dificuldades na escola

Para o professor de Educação Física que atua na escola, são muitos os desafios para conseguir inserir em suas aulas o conteúdo da aventura. Levantamos quatro aspectos centrais para a reflexão deste assunto, que iremos expor separadamente:

O material. Talvez este seja um dos maiores empecilhos ao professor, afinal, em escolas públicas, a dificuldade de obter os materiais tradicionais (bolas, aros, colchões, raquetes) já é grande, portanto, conseguir skates, patins, cordas, mosquetões, pranchas, entre outros, será tarefa ainda mais difícil. Alguns professores criativos resolveram essa barreira com soluções inteligentes, Zagare e Pereira (2015) mostraram a confecção de uma prancha de surfe com garrafas PET junto com os alunos, e com a colocação de rodas foi possível remá-la como um *stand up paddle*. Pereira (2011) mostrou também como é possível criar embarcações com materiais reciclados (papelão, fitas adesivas e canos de PVC) e fazê-las flutuar na água. Santos (2015) informa como o professor deve proceder para montar sua parede de escalada na escola minimizando os custos e proporcionando aprendizagem. Realizar essas adaptações exigirá do professor compromisso com aulas diferenciadas e prazerosas, porém há que se dizer que o trabalho será árduo.

O espaço. A BNCC observa de forma apropriada que o professor deve “Identificar, explorar e avaliar os locais disponíveis na comunidade para a realização de diferentes práticas corporais de aventura” (BRASIL, 2015, p.108). Este é um passo importante, todavia acredita-se que nesse quesito ele deve ir além. Será preciso mudar o olhar do professor! Esta é a dica de Pereira e Armbrust (2010), para a inserção da aventura na escola. Os autores afirmam que o professor deve enxergar outra escola, na qual a rampa de acesso, a escada, o muro, a caixa d’água, as árvores, as grades, os bancos, possam ser obstáculos naturais a serem utilizados como obstáculos a serem superados corporalmente. “Durante nosso planejamento para as aulas de esportes radicais nas escolas, essa percepção do ambiente, permite mudar nosso olhar convencional das quadras para todos os locais que possibilitem movimentos com riscos controlados” (PEREIRA e ARMBRUST, 2010, p. 51).

Em se tratando destas duas dificuldades iniciais, Pereira (2016) apresenta diversas alternativas criativas para o professor resolver o problema da falta de equipamentos específicos e de espaços projetados para a aventura escolar, apresentando-se como solução para as questões levantadas por Inácio et al. (2016) quando este aponta que nas escolas públicas estes obstáculos são ainda mais difíceis de serem enfrentados pelos professores do que nas escolas privadas. Além disso, podemos perceber também na obra de Silva, Maldonado e Oliveira (2016), que apesar de ainda tímidas, existem diversas propostas de inserção do conteúdo de aventura acontecendo no Brasil, em escolas públicas, o que enaltece a capacidade dos mesmos em encontrar juntos com os alunos formas de se desenvolver o conhecimento a cerca desta cultura corporal no país.

A segurança. A BNCC sugere que o professor observe as normas de segurança, mas isto parece ser insuficiente. Para que haja o controle de risco, é importante conhecer quais são as normas, e muitas delas não são ensinadas no curso de graduação, razão pela qual o professor deverá descobrir através de pesquisa sistemática e/ou de prática com outros especialistas no assunto como proceder em atividades com técnicas verticais, escalada, mergulho, canoagem, *slackline*

entre outras. Além disso, conhecer as técnicas de movimentos das modalidades para que o surfe, o *parkour*, o *skate* entre outras atividades possam ser realizadas com segurança permitirá ao aluno ter condições de executar tais atividades com confiança, pois saberá que está realizando uma prática dentro de suas possibilidades e limites físicos e psicológicos.

O professor. Além do aspecto da formação adequada desde a graduação, caberá ao professor atualizar-se de forma continuada para exercer sua função específica de atuar com aventura em sua escola (FRANCO, 2010). Por um lado, isto remete à condição do Estado criar oficinas sobre o tema e disseminar estratégias que levem ao educador a possibilidade de desenvolver o conteúdo com segurança e confiança. Por outro lado, caberá ao próprio professor à disposição de enfrentar seus medos e dúvidas em relação à prática de aventura e buscar conhecimento diretamente com praticantes experientes para auxiliá-lo em atividades em que não se sente apto bem como com os equipamentos necessários e a cultura da modalidade para que o professor não tire a virtude de cada atividade, mesmo sem a intenção de fazê-lo. Um exemplo está na prática de *parkour*, que segundo os praticantes, não é competitiva por filosofia, e caso o professor crie competições neste estilo, poderá destruir aquilo que o *parkour* tem de mais genuíno.

Considerações finais

Apesar de considerarmos um avanço a BNCC programar o conteúdo de Aventura na disciplina Educação Física, na área de códigos e linguagens, com o intuito de “tentar” sistematizar seu ensino nas escolas brasileiras, identificamos várias inconsistências conceituais e terminológicas, assim como possíveis problemas práticos e metodológicos, que precisam ser repensados, discutidos e sanados a tempo de se obter um resultado que seja favorável à introdução deste conteúdo nas aulas de Educação Física.

Acredita-se que o conceito de natureza não deve ser uma simples oposição à ideia de urbanidade, pois sua etimologia vai além desta noção. A reflexão sobre este termo deve influenciar a denominação do tema Práticas Corporais de Aventura. Verifica-se que o professor deve também conhecer o perigo de cada atividade que irá propor aos alunos, para que desenvolva estratégias e metodologias que envolvam o controle de risco.

A formação em aventura, ainda incipiente nos cursos de Educação Física, sugere que os professores devem buscar conhecimentos além daqueles obtidos na graduação e que cabe à Universidade abrir mais espaço para disciplinas que abordem o tema, não deixando o futuro professor fora desta discussão. Também devem prover cursos de extensão, pós-graduação e congressos que tematizem a aventura para ampliar o conhecimento na área.

As dificuldades que o professor enfrentará na escola, em termos de equipamentos e materiais, podem ser ultrapassadas com criatividade, desde que a segurança dos alunos não seja desprezada. Outros desafios também surgirão em propostas com aventura, como por exemplo, a gestão da escola, vai encarar esse tema e como os pais e a comunidade participarão no sentido de colaborar com a educação de seus filhos e filhas, mas esta é mais uma discussão, que ainda carece de novos estudos e abordagens por parte dos pesquisadores.

Nota

- I Por isso, soa incongruente que o governo tenha promovido, via Medida Provisória (MP 746) uma reforma isolada do Ensino Médio quando a BNCC ainda está em discussão. Um verdadeiro atropelo na condução assistemática da política educacional do país. Mas mesmo com essa contradição no processo, várias propostas da MP reportam-se aos dispositivos da futura BNCC, reconhecendo essa necessária vinculação.

Referências

- BAHIA, M. C. A gestão de cidades sustentáveis e as atividades de aventura. In: PEREIRA, D. W. et al. (Org.). *Entre o urbano e a natureza: A inclusão na aventura*. São Paulo: Lexia, 2010, p. 113-126.

BETRÁN, J. O.; BETRÁN, A. O. Proposta pedagógica para as Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFAN) na educação física do ensino médio. In: MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. (Org.) *Viagens, lazer e esporte: O espaço da natureza*. Barueri: Manole, 2006, p. 180-210.

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC), Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADES DE AVENTURA, 1., 30 de junho a 1 de julho de 2006, Balneário Camboriú. *Anais...* Rio Claro: Laboratório de Estudos do Lazer, Departamento de Educação Física, Instituto de Biociências UNESP – Campus de Rio Claro, 2006. Disponível em: <<file:///C:/Users/Carla%20Zeminian/Downloads/Anais%20ICBAA.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

DIAS, C. A. G. Notas e definições sobre esporte, lazer e natureza. *Licere*, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 1-36, 2007.

_____; MELO, V.; ALVES JÚNIOR, E. D. Os estudos dos esportes na natureza: desafios teóricos e conceituais. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Porto, v. 7, p. 65-95, 2007.

FERNANDES, L. G.; SILVA, A. Práticas Corporais de Aventura na Natureza e Educação Física: Uma área de atuação? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADES DE AVENTURA – CBAA, 2. 5 a 7 de julho de 2007. Santa Tereza – ES. *Anais...* Santa Tereza: Escola Superior São Francisco de Assis. Disponível em: <<file:///C:/Users/Carla%20Zeminian/Downloads/Anais%20IICBAA.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2016.

FRANCO, L. P. A adaptação das atividades de aventura na estrutura da escola. In: PEREIRA, D. W. et al. (Org.) *Entre o urbano e a natureza: a inclusão na aventura*. São Paulo: Lexia, 2010. p. 89-102.

GRANJO, P. Quando o conceito de “risco” se torna perigoso. *Análise Social*, Lisboa, v. 16, n. 181, p. 1167-1179, 2006.

INÁCIO, H. L. D.; CAUPER, D. A. C.; SILVA, L. A. P.; MORAIS, G. G. Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios – reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. *Motrivivência*. Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 168-187, set. 2016.

MARINHO, A. Lazer, Aventura e Risco: reflexões sobre atividades realizadas na natureza. *Movimento*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 181-206, maio/ago. 2008.

_____; BRUHNS, H. T. (Org.) *Viagens, lazer e esporte: O espaço da natureza*. Barueri: Manole, 2006.

MORIN, E. *O Método 1. A natureza da natureza*. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PEREIRA, D. W. A arca de Noé na Educação Física. CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADES DE AVENTURA, 6. 1 a 3 de julho de 2011, Pelotas. *Anais...* Pelotas: Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais_cbaa/VICBAA.pdf> Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. Alternativas para as aulas de esportes radicais nas escolas. In: SILVA, B. A. T.; MALDONADO, D. T.; OLIVEIRA, L. P. (Org.) *Manifestações culturais radicais nas aulas de Educação Física*. Curitiba: CRV, 2016, p. 73-90.

_____; ARMBRUST, I. *Pedagogia da aventura: Os esportes radicais de aventura e ação na escola*. Jundiaí: Fontoura, 2010.

_____ et al. (Org.). *Entre o urbano e a natureza: a inclusão na aventura*. São Paulo: Lexia, 2010.

PIMENTEL, G. G. A. Esportes na natureza e Atividades de aventura: Uma terminologia aporética. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 687-700, jul./set. 2013.

RICHARD, V. L.; ALAMINO, W. R.; SIMÕES, M. A. F. Gerenciamento de riscos em programas de aventura. *Turismo em Análise*, São Paulo, v.18, n.1, p. 94-108, 2007.

SANTOS, F. B. A. Proposta de escalada para a escola. In: PEREIRA, D. W. *Novas experiências na aventura*. São Paulo: Lexia, 2015, p. 43-61.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Caderno do Professor*. Ensino Médio, 3ª série, v. 1, Nova Edição, 2014-2017. Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo. São Paulo, 2014.

SCHWARTZ, G. M. A aventura no âmbito do lazer: as AFAN em foco. In: SCHWARTZ, G. M. *Aventuras na natureza: Consolidando significados*. Jundiaí: Fontoura, 2006, p.23-31.

SERRANO, J. L. A diferença risco/perigo. *Novos Estudos Jurídicos*, Itajaí, v.14, n. 2, p. 233-250, 2009.

SILVA, B. A. T.; MALDONADO, D. T.; OLIVEIRA, L. P. (Org.) *Manifestações culturais radicais nas aulas de Educação Física*. Curitiba: CRV, 2016.

SPINK, M. J. P. Trópicos do Discurso sobre o risco: risco-aventura como metáfora na modernidade tardia. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 17, n.6, p. 1277-1311, 2001.

_____. Posicionando pessoas como aventureiros potenciais: imagens de risco-aventura em matérias de revista. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, n. 20 Edição Especial, p. 50-60, 2008.

_____.; GALINDO, D; CAÑAS, A., SOUZA, D. T. Onde está o risco? Os seguros no contexto do turismo de aventura. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 16, n.2, p. 81-89, 2004.

_____.; MEDRADO, B. E.; MELLO, R. P. Perigo, probabilidade e oportunidade: A linguagem dos riscos na mídia. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.15, n.1, p. 151-164, 2002.

TUBINO, M. J. G. *Dimensões Sociais do Esporte*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. v. 11.

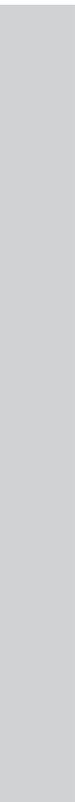
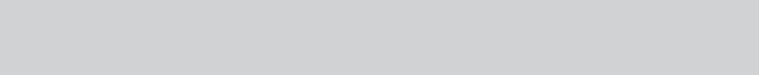
UVINHA, R. R. *Juventude, Lazer e Esportes Radicais*. São Paulo: Manole, 2001.

ZAGARE, T.; PEREIRA, D. W. O *Stand Up Paddle* adaptado às aulas de Educação Física. *EF Deporte-Revista Digital*, Buenos Aires, ano 19, n. 202, mar. 2015.

Recebido em 30 ago. 2016 / Aprovado em 14 dez. 2016

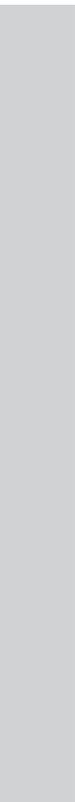
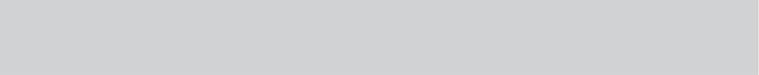
Para referenciar este texto

SEVERINO, A. J.; P, D. W.; SANTOS, V, S. F. Aventura e educação na Base Nacional Comum. *EccoS*, São Paulo, n. 41, p. 107-125. set/dez. 2016.



Artigos

Articles



***BULLYING* E PRÁTICAS ESCOLARES: ADAPTAR OU EMANCIPAR?**

BULLYING AND SCHOOL PRACTICES: ADAPT OR EMANCIPATE?

Jorge Luis Cammarano González

Doutor em Educação

jorge.cammarano@yahoo.com.br

RESUMO: Neste artigo, abordamos as relações e mediações entre o fenômeno *bullying* e as práticas formativas do ser social no âmbito da instituição escolar. A problematização que orienta o tema tensiona a possibilidade de concepção e de tratamento desse fenômeno na perspectiva da adaptação do indivíduo aos ditames da lógica capitalista dominante ou na perspectiva de práticas que alimentam a possibilidade de uma educação emancipatória. Com essa finalidade, discutimos a conceitualização de *bullying* e examinamos um conto infantil intitulado *O Touro e o Porquinho*, considerando alguns aspectos marcantes da realidade social em curso.

PALAVRAS-CHAVE: *Bullying*. Práticas escolares. Instituição escolar.

ABSTRACT: In this paper, we discuss the relationships and mediations between bullying phenomenon and educational practices of the social being in the scholar context. The problem that guides the topic tenses the possibility of a conception and treatment of this phenomenon from the perspective of the individual's adaptation to what determines the dominant logic behind the capitalism or from the perspective of practices that feed the possibility of an emancipatory education. Having this goal, we discuss the concept of bullying and examine a children's tale entitled *The Bull and the Pig*, considering some important aspects of the current social reality.

KEYWORDS: Bullying. Scholar practices. School institution.

Contextualizando

A reprodução da vida humana circunscrita cotidianamente às tendências e possibilidades históricas do capital objetiva-se na destruição do trabalho vivo, na mercantilização das múltiplas feições da sociabilidade, no desemprego estrutural, na absolutização da extração do valor de uso dos que sobrevivem do trabalho. Este processo busca sua naturalização e permanência, produzindo práticas formativas que propiciam a possível internalização de uma concepção subsumida à lógica da sociedade do capital.

No referido processo, atentamos para a educação entendida em seu significado mais amplo, ou seja, na constituição do sujeito para o atual momento histórico, num processo objetivado na contradição derivada das relações sociais de dominação, alienação e exploração humana.

Nesse contexto, consideramos que as reformas educacionais em curso promovem a redução do indivíduo a habilidades cognitivas de sua consciência e a supostas competências que articulariam suas possíveis condições de adaptação à mercantilização da vida nos limites da educação para o trabalho (capital) e para a cidadania (Estado).

Em outros termos, defrontamo-nos com um modelo de ensino unidimensional, centrado em um saber prático e passível de exploração imediata. Esse modelo baseia-se em um processo acentuadamente depreciativo do ensino das humanidades e em uma proposta que busca transformar a possibilidade de materialização da cidadania em direitos do consumidor.

Trata-se de uma política educacional que assume como finalidade a formação de indivíduos competitivos para o mercado de trabalho (empregabilidade) em um contexto naturalizado, isto é, desprovido da possibilidade de compreensão das relações e das mediações históricas de sua produção.

Os desdobramentos históricos dessa dinâmica da formação social brasileira, em particular, configuram uma cotidianidade marcada por uma série de fenômenos, entre os quais destacamos aqui a violência *nossa* de cada dia.

A violência *nossa* de cada dia

O jornal *Folha de São Paulo*, em seu caderno Cotidiano, publicou em 21 de março de 2016: “42% dos alunos já foram agredidos na escola”. A matéria assinada por Paulo Saldaña registra que:

Quatro em cada dez estudantes afirmam já terem sofrido violência física ou verbal dentro da escola no último ano. Em 65% dos casos, o agressor foi um colega, mas professores aparecem como autores em 15% dos relatos.

A discriminação social, racial, por orientação sexual também é uma realidade no ambiente escolar. Quase um terço dos estudantes sofreu esse tipo de agressão.

Escolas públicas das sete capitais brasileiras mais violentas do país: Maceió (AL), Fortaleza (CE), Vitória (ES), Salvador (BA), São Luis (MA), Belém (PA) e Belo Horizonte (MG).

No geral, 42% dos alunos afirmam terem sofrido algum tipo de violência.

O estudo obtido pela *Folha* foi produzido ao longo do ano passado pela Flacso (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais), MEC (Ministério da Educação) e OEI (Organização dos Estados Interamericanos) com jovens entre o 6º e ensino médio.

As capitais escolhidas têm as maiores taxas de homicídio entre jovens, segundo o Mapa da Violência de 2014.

Assim, as informações sobre a violência reproduzida e gerada pelo ambiente escolar indicam, em relação ao tipo de violência sofrida, os seguintes dados: 27,7%, *cyberbullying*; 25,1%, roubo/furto; 20,9%, ameaça; 13,1%, agressão física; 11,4%, outros; 1,6%, violência sexual.

Em relação aos agressores, observa-se: 65%, outro aluno; 15%, professor; 11%, pessoa de fora da escola; 6%, funcionário da escola; 3%, diretor.

A ocorrência da violência foi constatada em: 25%, pátios; 25%, sala de aula; 22%, corredores; 16%, quadra; 8%, banheiros; 4%, outros.

A pesquisa revela como motivo de discriminação o seguinte quadro: lugar onde mora, 19,2%; outro motivo, 18,1%; cor ou raça: 17,9%; religião, 17,3%; classe social, 7,3%; orientação sexual, 6%; deficiência física, 5,6%; preferência política, 4,2%; gênero, 4,1%.

A população pesquisada avalia que o maior incômodo em relação à escola é: 19%, furto/roubos; 12%, brigas; 12%, ameaças; 11%, outros alunos; 8%, professores.

O enfrentamento ao problema da violência no contexto escolar, por parte das Secretarias de Educação dos Estados envolvidos na pesquisa, pauta-se, segundo a Folha, em investimentos em capacitação (professores e diretores, por exemplo) e prevenção.

Os dados trazidos pela pesquisa demarcam uma das múltiplas dimensões da vida cotidiana: a violência e, especificamente, a violência escolar.

Esses dados trazidos pela pesquisa demarcam a seguinte realidade: 12%, Outros alunos; 11%, Professores; 8%.

Os dados também expressam problemas e situações vivenciadas por estudantes de escolas públicas de capitais de estados brasileiros qualificadas como “as mais violentas”, em relação: (a) às suas opções religiosas, políticas, de orientação sexual e gênero; (b) às suas condições de sobrevivência: moradia, por exemplo; (c) à sua origem e/ou extração de classe social; (d) ao seu pertencimento racial. Isso sem desconsiderar os portadores de necessidades especiais e outras formas de práticas violentas.

Outro aspecto que chama atenção nos dados extraídos da pesquisa é que o corpo docente e administrativo das escolas públicas investigadas representa 24% da população qualificada de agressora.

O universo de dados apresentados possibilita, a nosso ver, as seguintes indagações: por que as opções religiosas, políticas, de orientação sexual e gênero são submetidas a algum tipo de violência? Por que alguém é discriminado com base no local de sua moradia? Por que a classe social e a raça de uma pessoa se transformam em motivo de agressão, seja física ou verbal? Por que professores, servidores e diretores das escolas públicas agredem os alunos? Que tipo de formação e que investimento as Secretarias de Educação estão realizando? E o que significa tomar medidas preventivas em relação à denominada violência escolar? Por que o *bullying* qualificado

de *ciberbullying* aparece com maior índice quando se trata do “tipo de violência sofrida”?

Entretanto, outras indagações se tornam necessárias.

A violência é natural em nossas vidas? Ela é a expressão natural da vida cotidiana? E como entenderíamos o cotidiano em suas múltiplas manifestações que, além da violência escolar, tensiona-nos com o desemprego, a corrupção, a descrença nas instituições, o tráfico, a violência policial, a precariedade do transporte público e da saúde pública, entre outros problemas?

A dificuldade em compreender a cotidianidade decorre, talvez, de nossos limites e condicionamentos para focar a vida cotidiana além de sua imediatez. Essa imediatez que tendencial e predominantemente nos leva a internalizar a violência e, especificamente, a violência escolar em sua razão de ser natural e a discuti-la, interpretá-la e compreendê-la como sendo a causa de tudo, inclusive do *bullying*.

Mas o que significa, na sociedade atual, o *bullying*?

Para abordar esse assunto, tratamos das relações e mediações entre esse fenômeno e as práticas formativas do ser social no âmbito da instituição escolar. Para tanto, focamos o conceito de *bullying* e realizamos a crítica e a análise desse conceito em um conto da literatura infantil.

Sobre o *bullying* e o impasse: educação para a adaptação ou educação para a emancipação?

Bullying é conceituado como:

[...] fenômeno pelo qual uma criança ou um adolescente é sistematicamente exposta(o) a um conjunto de atos agressivos (diretos ou indiretos), que ocorrem sem motivação aparente, mas de forma intencional, protagonizados por um(a) ou mais agressor(es). Essa interação grupal é caracterizada por desequilíbrio de poder e ausência de reciprocidade; nela, a vítima possui pouco ou quase nenhum recurso para evitar a e/ou defender-se da agressão (Almeida *et al.*, 2007; Bronfenbrenner, 1996 [1979]; Olweus, 1993; Salmivalli *et al.*, 1998). O que basicamente distingue esse

processo de outras formas de agressão é o caráter *repetitivo e sistemático* e a intencionalidade de causar dano ou prejudicar alguém que normalmente é percebido como mais frágil e que dificilmente consegue se defender ou reverter a situação (SAMIVALLI, 1998). (LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009, p. 60).

Esse fenômeno, assim caracterizado, pareceria ter presença longínqua e imprecisa em diversas conjunturas sociais, entretanto sua percepção, constatação e investigação, na condição de preocupação mundial, mostram sinais recentes no âmbito dos estudos sobre a violência no contexto das instituições escolares.

Atentamos que,

No Brasil, os primeiros estudos começaram a ser realizados a partir de 2000 (FANTE, 2005; LISBOA, 2005; NETO, 2005). Uma busca no *Index-Psi Periódicos* (www.bvs-psi.org.br) com o descritor *bullying* aponta poucos artigos científicos brasileiros (ANTUNES & ZUIN, 2008; NETO, 2005; PALÁCIOS & REGO, 2006). Estudos empíricos que investiguem este tipo de relação ainda necessitam ser realizados (BINSFELD & LISBOA, 2008). (LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009, p. 61).

O universo conceitual do *bullying* é examinado por Lisboa, Braga e Ebert (2009, p. 61), os quais afirmam que:

O *bullying*, que pode ser compreendido a partir de vulnerabilidades individuais de agressores e vítimas, também pode ser encarado como um processo de desenvolvimento filogenético e, ainda, pode ser considerado como um fenômeno sociocultural, decorrente de especificidades das pressões do microsistema dos grupos de pares, ou como comportamento de retaliação, de vingança (motivações individuais).

Essa sistematização dos conceitos e paradigmas teóricos pertinentes ao fenômeno *bullying* demarcam a adoção por parte de Lisboa, Braga e Ebert (2009, p. 61-62) da seguinte perspectiva teórica:

Neste capítulo, o *bullying* é compreendido a partir de uma perspectiva socioecológica, que considera que o *bullying* sempre ocorre em determinado contexto, mas relacionado a características das pessoas envolvidas, não menos importantes nesse acontecimento. O *bullying* como fenômeno dinâmico e grupal é reforçado ou enfraquecido por uma complexa rede de interação entre estímulos aos quais estão expostos os jovens, as famílias e as escolas, permeados pelo contexto sociocultural.

Assim, concebido como fenômeno social, “subcategoria do conceito de violência” (LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009, p. 62), expressão da dinâmica de grupo, entre outros aspectos, a presença do *bullying* revela-se predominante no ambiente escolar e tende a ser observado como natural e transcendente em relação às diferenças socioeconômicas, etárias ou, ainda, de gênero. Em suas múltiplas manifestações e nas tipologias daí derivadas, o *bullying* é um processo que “[...] vai contra princípios éticos culturais e individuais de respeito às diferenças individuais, solidariedade e normas para a convivência saudável grupal” (LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009, p. 66). Isso considerando que, para a referida autora, “Existe uma exigência de homogeneidade que é instituída *a priori* entre os membros do grupo” (LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009, p. 67).

A observação de que o ambiente escolar é tendencial e predominantemente o *locus* do fenômeno social *bullying* torna necessário registrar, sucintamente, as observações de Lisboa, Braga e Ebert (2009, p. 68) pertinentes à escola:

A escola, que, em seu início, teve função civilizatória (LISBOA & KOLLER, 2004; LISBOA *et al.*, 2009), com as novas configurações da sociedade, é considerada peça fundamental para a educação de crianças e jovens na atualidade, pois é pela educação que as gerações se transformam e se aperfeiçoam. Assim, quando se pensa em educação, é necessário pensar também na educação de sentimentos ou na expressão e no manejo desses. Devido ao seu poder propagador e multiplicador, espera-se que escola ensine às pessoas que ali estudam a lidar com suas emoções e com suas dificuldades, a respeitar as diferenças, a

aprender a conviver, a socializar, a dividir, a compartilhar, a canalizar sua agressividade, enfim, a se relacionar de forma saudável, o que não ocorre em episódios de *bullying*. É preciso que os professores cedam lugar, em suas aulas, à expressão do afeto, à educação dos sentimentos e à valorização das relações de amizade (LISBOA *et al.*, 2009). Também se faz necessário que esses profissionais estejam mais atentos ao que se passa na escola como um todo e não somente na sala de aula. Para se alcançar êxito na redução da violência, especificamente o processo de *bullying*, é necessário que se desenvolvam trabalhos nas escolas (FANTE, 2005; HORNE *et al.*, 2004). Da mesma forma, ressalta-se a importância de um maior comprometimento e relação mais próxima dos pais para com a escola, para que esses possam se conscientizar da problemática da violência e *bullying*, atuando como aliados na orientação dos seus filhos.

Dessas observações, os autores propõem que os tratamentos clínicos individuais, o protagonismo juvenil e a resiliência sejam constitutivos, no ambiente escolar, de possíveis iniciativas endereçadas à interrupção e/ou contenção do *bullying*.

Aqui observamos, ainda que minimamente, o significado, na realidade social em curso, do denominado protagonismo juvenil e de resiliência.

O protagonismo juvenil surge a partir das reformas educacionais como uma proposta inovadora, ocupando o tempo livre do jovem. Essa nova cultura cívica convoca a sociedade para o exercício da responsabilidade social, fortalecendo ações voluntárias que contribuem com a educação pública. Canaliza-se dessa forma toda a indignação do ser humano, diante das injustiças sociais na realização de trabalhos voluntários, transformando essa energia que poderia ser contestadora em necessidade de ajudar, de se sentir responsável e de cada um fazer a sua parte (NEVES, 2005).

Segundo Zibas, Ferretti e Tartuce (2004, p. 3, grifo dos autores),

Ao se voltar à etimologia do termo “protagonismo”, verifica-se que *protagonistés* significava o ator principal do teatro grego, ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento.

Algumas restrições ao termo têm por base tal origem semântica, havendo aqueles que preferem usar “participação”, para assegurar uma abordagem mais democrática da ação social, sem colocar em destaque o protagonista singular.

O protagonismo juvenil, em suas várias versões, alinha-se à perspectiva de formação de “um novo cidadão” (COSTA, 2001) cuja prática social busca soluções imediatas para a superação de situações socialmente problemáticas, atuando de forma voluntária e em parceria com a comunidade.

Esta nova forma de participação dos jovens desvia a atenção sobre o real problema, transferindo o debate político para a ação individual ou coletiva, encaminhando os jovens à adaptação e não à problematização. Esta prática atinge, em especial, os que fazem parte dos setores empobrecidos, no sentido de superar as adversidades. Elimina da discussão toda e qualquer premissa política e ideológica, indicando ao jovem que essas determinações são para o futuro e que não fazem parte da sua construção histórica enquanto ser humano.

Nesse contexto, o protagonismo e a resiliência caminham juntos. São usados para tratar da formação cidadã e enfatizam a necessidade do humanismo, por meio dos quais jovens passariam a superar, por suas próprias forças e vontades, a segmentação social (ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2004).

Antunes apresenta a resiliência como uma capacidade, um conceito extraído da física que,

Aplicado à vida humana e animal, representa a capacidade de resistência a condições duríssimas e persistentes e, dessa forma, diz respeito à capacidade de pessoas, grupos ou comunidades não só de resistir às adversidades, mas de utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal e crescimento social. (ANTUNES, 2003, p. 13).

Portanto, para este autor, moradores de favelas, cortiços, sem teto seriam exemplos de pessoas ou comunidades resilientes, assim como “[...] grande parte dos alunos da escola pública brasileira e seus professores [...] são exemplos de pessoas resilientes” (ANTUNES, 2003, p. 16). Esta re-

siliência, aparece com graus diversificados que podem ser alterados pela educação. A resiliência consiste na necessidade de ser ágil, facilidade em acolher as diversidades e adversidades e criar a solidariedade, reajustando-se rapidamente aos problemas ocorridos, incentivando a autodescoberta, o autoconhecimento e a sua automotivação.

Antunes (2003), quando trata das bases pedagógicas de uma escola resiliente, sugere que professores e alunos tenham sentimento crítico e reflitam sobre o que é essencial aprender, privilegiando o presente e entendendo que competência é um processo por meio do qual o interesse é a possibilidade de mobilizar recursos da mente, agindo de acordo com a necessidade da situação apresentada, que privilegia a análise do agora, visando à preparação para o mundo globalizado. Afirma ainda que é “[...] indispensável que professores, funcionários e alunos estejam sempre envolvidos em projetos que visam à dinâmica interação da escola ao meio que acolhe [...]” (ANTUNES, 2003, p. 90), incluindo pais, mães, vizinhos que devem participar ativamente, não como um trabalho voluntário, mas como parceiros, buscando a construção de uma escola inclusiva.

Avaliamos que essa concepção de resiliência e as formas de tratar e de enfrentar o *bullying* alinham-se à perspectiva de uma formação, mediada pelas práticas escolares que buscam a adaptação do indivíduo às condições e aos limites das formações sociais capitalistas.

Dessa perspectiva, a proposta de Lisboa, Braga e Ebert (2009) incide no tratamento descritivo (des-historicizado) do fenômeno *bullying*. Aqui, corremos o risco de tornar o fenômeno como causa e de abandonar a busca das múltiplas determinações dessa prática social.

Parte dessa problematização encontra ressonância no artigo *Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação*, publicado em 2008, por Antunes e Zuin na revista *Psicologia & Sociedade*.

Para Antunes e Zuin (2008), a pesquisa e o universo conceitual derivados do estudo do fenômeno *bullying* carecem de um tratamento crítico, conforme segue:

[...] tal conceito (*bullying*) faz parte de uma ciência instrumentalizada e a serviço da adaptação das pessoas para a manutenção de uma ordem social desigual. É importante que se questione a finalidade do conceito criado pelos pesquisadores

da área e adotado inteiramente por alguns colegas brasileiros. Pensar até que ponto a classificação possibilitada pela adoção desta tipologia da violência não mascara os processos sociais inerentes aos comportamentos classificados como *bullying*, ou mesmo admitindo a existência de tais processos, ao tratá-los como naturais, é o primeiro passo que uma ciência deve dar, se o seu objetivo é, de fato, contribuir para o desenvolvimento da humanidade e não para a mera adaptação dos indivíduos. (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 35).

A classificação visando tipificar comportamentos violentos, amparada na observação e na descrição do fenômeno definido de *bullying*, cria a ilusão de um possível controle alimentando iniciativas e/ou intervenções alinhadas à denominada, de acordo com Antunes e Zuin (2008), “cultura da paz” que reflete, ao nosso ver, a política educacional acenada como modelo de referência para o século XXI. Essa política busca formar o ser social trabalhador nos limites da cidadania e das transformações das relações de produção capitalistas, derivadas de um novo padrão de acumulação tendencial e predominantemente configurado pelo toyotismo.

Ponderamos que o entendimento desse processo requer o exame das mediações entre a especificidade da instituição escolar e a cultura escolar, considerando que um dos supostos necessários para enfrentarmos esse desafio é o discernimento e o reconhecimento de três dimensões historicamente produzidas pelas relações e mediações sociais constitutivas das determinações estruturais do capital: sua incontestabilidade; sua incorrigibilidade e sua irreformabilidade (MÉSZÁROS, 2005).

Ponderamos que nós, educadores, tendemos a problematizar a incontestabilidade das sociedades capitalistas, mas possuímos dificuldades e fragilidades no sentido de entendermos a natureza incorrigível e irreformável deste sistema. E isso provavelmente porque:

A estratégia reformista de defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removam os *defeitos específicos*, de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um *sistema alternativo* possam ser articuladas. (MÉSZÁROS, 2005, p. 62).

O autor complementa seu argumento, afirmando:

A recusa reformista em abordar as contradições do *sistema* existente, em nome de uma presumida legitimidade de lidar *apenas com as manifestações particulares* – ou, nas suas variações ‘pós-modernas’, a rejeição apriorística das chamadas *grandes narrativas* em nome de *petits récits* idealizados arbitrariamente – é na realidade apenas uma forma peculiar de rejeitar, sem uma análise adequada, a possibilidade de se ter qualquer sistema rival, e uma forma igualmente apriorística de *eternizar* o sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2005, p.63, grifos do autor).

Em seus supostos, proposições e práticas, as agendas do reformismo secular e de suas variações pós-modernas buscam a prevalência do presentismo, do “aqui e agora”, filiadas ao tratamento fenomênico da realidade social que assume os efeitos como causas e busca sua validade atemporal, omitindo e/ou escamoteando as relações constitutivas dos processos estruturais fundantes da sociedade capitalista. Desde essa perspectiva, quantos de nós, por exemplo, internalizamos a noção de que a educação é a solução para todo e qualquer problema social? Quantos de nós creditamos à reforma educacional em curso a capacidade de enfrentar e superar os problemas educacionais e, por conseguinte, os problemas sociais? E mais: nesse contexto, de que forma lidamos e nos posicionamos diante da denominada violência escolar e suas derivações como é, neste caso, o *bullying*?

Um exemplo relativo à abordagem do *bullying* no âmbito da literatura direcionada ao público infantil é a história *O Touro e o Porquinho* examinada a seguir. O conto infantil é publicado pela Editora Vale das Letras, na categoria Literatura, e compõe uma coleção que “[...] conta com histórias sobre intimidação e dificuldades, trazendo, de forma bem humorada, lições e exemplos de superação no nosso dia a dia”. Isto é, histórias tocantes sobre como lidar com valentões e dizer não ao *bullying*

Apresentamos, a seguir, o referido texto:

Na fazenda do seu Deodato moravam muitos bichos. Galos, galinhas, cães, patos e um ou outro carrapato.

Vivia também um touro forte que se achava valente e um porquinho que andava de lá pra cá sempre sujinho e contente. Pelo seu jeito de ser, eles começaram a ser rejeitados e com comentários irônicos os dois foram provocados
– ui, ui, cocoricó! Lá vem o porquinho coberto de lama – cacareja a galinha ciscando na grama.
O porquinho se sentia muito triste. Ao ouvir aquelas palavras ficava envergonhado. A galinha não entendia que ele brincava num chiqueiro enlameado?
– au, au, au! Cuidado com este touro valente!
Do outro lado do cercado, latia o cão para toda gente.
O touro não ficava contente com as palavras do cão.
Ele não entendia que touros são fortes, mas têm coração?
Um dia dona pata observou o comentário debochado dos bichos e percebendo a chateação dos colegas, resolveu ajudar, ao invés de julgar.
– olá porquinho! Que tal, ao sair do chiqueiro, você tomar um banho em minha lagoa? Você se sentirá melhor e poderá andar por aí numa boa!
O porquinho que há tempos não sorria, aceitou e vibrou de alegria.
– olá, amigo touro! Que tal, ao invés de correr levantando poeira, você caminhar pela fazenda sem fazer tanta barulheira?
O touro que há tempos vivia de cara amarrada, aceitou o conselho de forma educada.
Então, o porquinho ficou limpo e rosadinho.
O touro caminhou elegante e mansinho.
E toda a bicharada da fazenda ficou abismada. Nada como o conselho de um bom camarada! (Editora Vale das Letras).

Considerando que a literatura constitui uma das mediações que possibilitam a formação dos indivíduos em vários contextos e, especificamente, no contexto escolar, uma indagação ancorada na leitura do texto *O Touro e o Porquinho* seria: Que reflexão sobre a prática do *bullying* é aqui proposta? Uma reflexão crítica no sentido de reconhecer o problema e buscar alternativas para além de sua naturalização e, conseqüentemente, (des)historização?

Entre as possíveis leituras passíveis em relação ao texto literário *O Touro e o Porquinho*, destacamos a que segue por meio de algumas observações.

1. Não há indícios na história de temporalidade. O espaço é limitado, único, trata-se de um sítio, propriedade do Lobato. Ali moram diferentes espécimes de animais.
2. Há um narrador da história que assume um distanciamento; sua voz é pessoal, denotando imparcialidade em sua descrição do contexto e de seus personagens.
3. Os personagens centrais da história são caracterizados em sua razão de ser, em sua natureza, isto é, “um ser forte que se achava valente”: o touro; e um ser “sempre sujinho e contente”: o porco.
4. Nota-se, a seguir, que a razão de ser do touro e do porquinho, isto é, a valentia de um e a sujeira do outro, provocavam rejeição por parte do grupo de animais.
5. A rejeição pareceria também conter indícios de *bullying*, porém, essa, por se pautar na ironia, é aceitável para todos os animais que vivem no espaço da fazenda. Assim, galinha e cachorro são os porta-vozes, respectivamente, da rejeição e das ironias em relação ao porquinho e ao touro.
6. Nem a galinha nem o cão são capazes de entender a condição do ser touro (valente) e do ser porquinho (viver enlameado). A incompreensão dos seus pares causa, no touro e no porquinho, vergonha, inibição, isto é, constrangimentos. Os comentários irônicos não percebiam que, para além da braveza, o touro tem “coração”. O porquinho, de sua parte, era ironizado por viver numa condição (a lama) que o deixava alegre, feliz. Em sua natureza, ambos tinham qualidades desconsideradas por seus semelhantes: os outros animais. Prevalencia aqui a primeira impressão, isto é, como expressavam seu comportamento, sua forma de ser.
7. Entra em cena a “dona pata”, mediadora do problema criado com base, por um lado, na postura irônica da maioria dos bichos, e, por outro, na “chateação” do Porquinho e do Touro. A Dona Pata assume a seguinte atitude: “ajudar sem julgar”, uma atitude que pareceria de solidariedade e, pode se acrescentar, solidariedade isenta de outros valores. Em sua intervenção, a Dona Pata assume uma

postura voluntária, de alguém que prioriza o agir ao invés de valorar e julgar as ações dos outros. Qual seria sua razão de ser para assumir essa postura em relação ao grupo? Por que ela e não outro animal? Sim, talvez essas indagações sejam improcedentes diante do enredo proposto para a história. Entretanto, o que nos interessa observar é o desdobramento de sua participação no conflito entre o touro, o porquinho e os outros animais.

8. A proposta de negociação apresentada por Dona Pata mostra-se eficaz: é aceita educada e alegremente pelos agressores, isto é, o Porquinho e o Touro. No caso deste, sugere-se um banho para tirar a lama, higienizar o corpo. No caso daquele, mudança na forma de andar para evitar barulhos e poeira. O processo de aceitação requer, para ambos, abrir mão de sua maneira de ser para que sejam respeitadas suas diferenças em relação aos outros animais: um é, irreversivelmente, touro e o outro, inevitavelmente, porquinho. A solução proposta para o conflito exige mudanças comportamentais que repõem o antigo preceito ético-filosófico grego: “o importante não é o que se é mas o que se aparenta ser”.

9. Pergunta: os conselhos formulados por Dona Pata são isentos de valor? Não há algo aqui que reitere e valida os comentários irônicos alimentados pelo grupo de animais, endereçados à “vitalidade” do touro e à “sujeira” do porquinho? Observamos que todos os animais do grupo ficaram abismados com a mudança ocorrida no touro e no porquinho, diante da proposta da dona pata.

E nós, que lição podemos extrair desta história? E isto considerando que,

De acordo com Amarilha (2004), a literatura infantil possibilita a criança “organizar o impacto fragmentado e caótico da experiência de mundo que seus limites de criança impõem” (AMARILHA, 2004: 20). O texto, portanto, serve como referência para o enriquecimento do conhecimento de mundo da criança, o que permitirá que esta desenvolva confiança para buscar novas leituras, construindo sua capacidade de interpretação em relação a estas.

Cabe ao professor, aos poucos, através das leituras, fazer um paralelo entre as histórias e a realidade. Assim procedendo, ele estará proporcionando o encontro e o aprendizado de novos conceitos, ampliando, assim, o poder de argumentação a respeito de assuntos antes desconhecidos. E a literatura infantil, em todo o seu universo, está repleta de histórias que permitem a discussão, pois trazem em seu enredo problematizações sobre a vida humana, proporcionando um ensaio para situações que, possivelmente, o leitor vivenciará. (MEDEIROS, 2009, p. 4, grifos do autor).

Timidez, introspecção e reclusão parecem compor os traços comportamentais que dificultam a socialização de pessoas vítimas de *bullying*. O silêncio e a inibição constituem características que atraem os agressores e fomentam a internalização, por parte dos agredidos, da crença de que as humilhações sofridas são merecidas.

E acrescenta, com base em sua análise, a relevância do trabalho pedagógico com os textos literários,

[...] que busca clarear a visão dos professores sobre a imensidão de maneiras de se trabalhar a literatura infantil na sala de aula. Certamente, levar textos literários para serem lidos e discutidos com os alunos, já representa um importante passo na inserção de debates sobre assuntos como o bullying, foco desta análise. (MEDEIROS, 2009, p. 13).

Mais uma vez, observamos o tratamento e/ou a concepção do fenômeno bullying como problema de comportamento social, isto é, incorre-se num entendimento que desconsidera a causalidade desse conflito social, reiterando-se uma abordagem que busca a adaptação dos indivíduos à realidade social. Como interferir e corrigir o desvio comportamental dos agentes do bullying? É possível reduzir a complexidade dessas práticas a um traço de comportamento inapropriado e/ou condenável? Qual a normalização possível para enfrentar esse problema? A resiliência? O protagonismo juvenil? Metaforicamente: a higienização do Porquinho? Ou, a mudança comportamental visando o andar do Touro?

Afinal, nesse contexto, que lição aprender e/ou ensinar, considerando a prática formativa mediada pela literatura?

Considerações finais

As práticas formativas desenvolvidas no âmbito escolar deveriam instigar um esforço coletivo no sentido de compreender que:

- a) nos espaços e tempos históricos das instituições escolares, legitimam-se e naturalizam-se as desigualdades sociais e, em contrapartida, se concretizam, ainda que parcialmente, as possibilidades de compreender e subverter as raízes históricas dessa legitimação e naturalização;
- b) a denominada educação para o mundo do trabalho e para a cidadania demanda a investigação das formas históricas assumidas pelo capitalismo e seus setores socialmente dominantes.

E assim poderíamos questionar sobre que lição ensinar e/ou aprender. Uma lição que será facilmente esquecida em troca daquela que ensina o “aprender a aprender” e o “aprender a fazer”, sob a diretriz da utilidade imediata dos saberes em curso? Uma lição que ensina a ser competitivo, individualista, consumista, com base em determinadas habilidades e competências? Uma lição que ensina que escolaridade é condição para a empregabilidade? Uma lição que ensina que cidadania é sinônimo de consumo e de adaptação à sociedade vigente?

Particularmente, não desejamos nem “decorar”, nem aprender, nem ensinar essa lição, embora busquemos, incessantemente, compreender e reagir às causas de sua existência, de sua predominância e de sua inegável influência entre os educadores de diversas áreas de conhecimento.

Referências

- ANTUNES, Celso. *Alfabetização emocional: novas estratégias*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ANTUNES, Deborah Cristina; ZUIN, Antonio A. S. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *O protagonismo juvenil passo a passo: um guia para o educador*. Belo Horizonte: Editora Universidade, 2001.

LISBOA, Carolina; BRAGA, Luiza de Lima; EBERT, Guilherme. O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, v. 2, n. 1, p. 59-71, jan./jun. 2009.

MEDEIROS, Livia C. C. L. de. *Literatura e bullying*: a contribuição dos contos de fadas para discussão sobre a prática do *bullying* na escola. Trabalho apresentado no Congresso Internacional da Afirse, V Colóquio Nacional, João Pessoa, 2009.

MÉSZÁROS, Itsvan. *A educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *O Século XXI: socialismo ou barbárie*. São Paulo: Boitempo, 2003.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: _____ (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia*. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. P. 43-67.

SALDAÑA, Paulo. 42% dos alunos já foram agredidos na escola. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 21 mar. 2016. Cotidiano, p. B 8.

TOLEDO, Nana. *O touro e o porquinho*. Blumenau: Vale das Letras, 2011.

ZIBAS, Dagmar M. L.; FERRETTI Celso J.; TARTUCE, Gisela Lobo. *O protagonismo de alunos e pais no ensino médio*. São Paulo: FCC/DPE, 2004.

Recebido em 2 ago. 2016 / Aprovado em 16 dez. 2016

Para referenciar este texto

GONZÁLEZ, J. L. C. Bullying e práticas escolares: adaptar ou emancipar? *EccoS*, São Paulo, n. 41, p. 129-146. set./dez. 2016.

PENSAR, FALAR E ESCUTAR: A AULA ENTRE A FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO

THINKING, SPEAKING AND LISTENING: CLASS BETWEEN
PHILOSOPHY AND EDUCATION

Paula Ramos de Oliveira

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL-UNESP-CAR.
paula-ramos@uol.com.br

Denis Domeneghetti Badia

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL-UNESP-CAR.
denis@fclar.unesp.br

Ivan Fortunato

Doutor em Geografia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCAR-Sorocaba e do IFSP-Itapetininga.
ivanfrrt@yahoo.com.br

RESUMO: Um professor usa sua voz e pronuncia-se para outros que dividirão com ele um espaço e um tempo dedicado a algum âmbito do saber. Nesse espaço-tempo, institucional, uns e outros entram em determinadas ordens do discurso e feixes de poder, entre os quais temos o que se pensa, o que se fala e o que se escuta nas mais variadas formas de aula. Pretendemos aqui refletir filosoficamente sobre a aula e suas potencialidades, em tempos de universidade administrada. Para tanto, procuraremos aprender algumas lições das aulas inaugurais do Collège de France, especialmente a de Michel Foucault e Roland Barthes, que trazem um olhar também inaugural dos seus trajetos de pesquisa intelectual. Como podemos “escutar” filosoficamente essas aulas? O que elas podem inaugurar em nós? Como podemos pensar a aula como um conjunto de acontecimentos que se situam entre a filosofia e a educação? Eis as questões que gostaríamos de pensar.

PALAVRAS-CHAVE: Collège de France. Ensino superior. Pensamento.

ABSTRACT: A teacher uses his/her voice and pronounces him/herself to others who will share a space-time dedicated to some aspect of knowledge. In this space-time, institutional, all of them enter into certain orders of discourse and bundles of power, among which we have what is thought, what is spoken and what is heard in the most varied forms of class. We intend here to reflect philosophically about class and its potentialities, in times of administered university. To do so, we will try to learn some lessons from the inaugural lectures of the Collège de France, especially Michel Foucault's and Roland Barthes', who also take an inaugural look at their intellectual research paths. How can we “philosophically” listen to these lessons? What can they inaugurate in us? How can we think of the class as a set of events that stand between philosophy and education? Here are the questions we would like to think about.

KEYWORDS: Collège de France. Higher education. Thinking.

Introdução

Enseigner librement la recherche en train de se faire à tous les publics intéressés, faciliter la diffusion des connaissances, favoriser l'émergence de disciplines nouvelles et l'approche multidisciplinaire de la recherche de haut niveau, contribuer à l'image internationale de notre pays dans les domaines de la recherche et de la culture: telles sont, depuis des siècles, les missions du Collège de France. Dans un monde en perpétuel changement, confronté à une explosion de connaissances, au foisonnement des informations, aux nouvelles techniques de la communication et aux adaptations sociales et professionnelles indispensables, ces missions sont plus que jamais d'actualité (PROCHIANTZ, 2016).

Neste ensaio, nosso propósito é refletir filosoficamente sobre a aula como um acontecimento que se inscreve em espaços e tempos diferenciados. Tomamos como motivadores para nosso pensamento duas aulas inaugurais proferidas no *Collège de France: A ordem do discurso*, aula inaugural de Michel Foucault, pronunciada no dia 2 de dezembro de 1970; e *Aula*, pronunciada sete anos mais tarde, em 7 de janeiro de 1977, por Roland Barthes, professor indicado para a cadeira de semiologia pelo próprio Foucault à Assembleia dos professores.

O interesse nessas aulas inaugurais surge por diversos motivos: por serem aulas, por serem aulas inaugurais, por serem aulas inaugurais do *Collège de France* e, como tais, pelo que representam enquanto forma e conteúdo. Apesar disso, não nos interessa compreender as especificidades teóricas elencadas por um e pelo outro, nem mesmo possíveis relações entre eles. Não temos essa competência. Simplesmente entendemos a leitura que delas fizemos como exercícios que nos possibilitam problematizar a fala, a escuta e o pensamento em uma aula.

De forma dominante, as aulas têm sido objeto de reflexão do campo da educação, mais especialmente da pedagogia, e em geral elas são vistas de modo mais instrumental no sentido de que há toda uma produção teórica sobre modos de ser professor e de se fazer professor, cujo lugar por excelência é a sala de aula, local onde ocorre a aula e todo o processo que

se desenrola entre professores, alunos e conhecimento (e também entre pensamento, fala e escuta).

Na aula, parece-nos que há lugares muito marcados para o aluno, o professor, o pensamento, a fala e a escuta, e em outros elementos que envolvem o ensino e a aprendizagem. Isso pode ser visto tanto do lado de quem defende um ensino tradicional quanto do lado de quem defende uma educação outra. Esta “educação outra”, apesar de ser composta por várias tendências, com caminhos diversos, em geral enfatiza o diálogo e a horizontalidade, a liberdade e o fazer.

Nesse sentido, instiga-nos a proposição de Silvio Gallo (2008, p. 69), inspirada em Deleuze e Guattari, de entender que um filósofo da educação é, antes de mais nada, um filósofo e, portanto, um criador de conceitos: “[...] a tarefa do filósofo da educação é a de pensar filosoficamente questões colocadas pelo plano de imanência que atravessa transversalmente o campo de saberes em que se constitui a educação”.

Assim, fica evidente que as questões educacionais não são objeto exclusivo da educação. Por essa perspectiva, a primeira contribuição de Gallo (2008) para a área é deslocá-la para além das concepções que entendem a filosofia da educação como uma “reflexão sobre” ou como parte dos “fundamentos da educação”. Outro deslocamento apontado pelo autor é o do conceito de educação menor, ou seja a resistência, a militância, a micropolítica da sala de aula. Outra importante contribuição desse autor é a noção de que o conhecimento não é algo que se desenvolve linear e progressivamente (como uma árvore), mas que se ramifica constantemente, ligando-se entre si de forma complexa (como a raiz, sendo, portanto, rizomático). Esses três deslocamentos nos inspiram a problematizar a aula como uma questão também da filosofia, mesmo quando a aula não é a de filosofia.

Com isso, procuramos aprender algumas lições das chamadas aulas inaugurais do *Collège de France*, proferidas por Foucault (2009) e Barthes (1992), que trazem um olhar também inaugural daquele que professa e torna público seu trajeto de pesquisa intelectual. Como podemos “escutar” filosoficamente essas aulas? O que elas podem inaugurar em nós, professores? Como nós, professores de licenciatura, podemos pensar a aula como uma unidade mínima de um bloco que produz acontecimentos? O que é falar, escutar e pensar em uma aula de filosofia da educação? Como é possível inaugurar pensamentos inaugurais para alunos e professores que

se inauguram como os que falam e escutam nesse espaço-tempo que é a aula na universidade que temos hoje? Eis o conjunto de questões sobre as que gostaríamos de pensar, falar e escutar.

Distinções entre a universidade que temos e o *Collège de France*

Na década de 1970, no Manifesto Diferencialista, Henri Lefebvre (1970) escreveu a respeito do “projeto de redução generalizada”. Trata-se, segundo ele, dos conflitos que se dão, na prática social e política, entre os “poderes homogeneizantes” e as “capacidades diferenciais”. Os modelos redutores, articulando uma razão e uma racionalidade técnica, reduzem o “conhecer” (no sentido amplo) ao conhecimento (no sentido estrito) e este à informação. Reduzem a “produção” (no sentido amplo) das relações sociais à produção (no sentido estrito) das “coisas”, ou seja, ao econômico. Reduzem a “ação e a reflexão” (e suas relações) a esquemas operacionais e táticos. Reduzem os “atos e situações” (com seus valores implicados) ao identificável, àquilo que pode ser classificado e daí ao “lugar” na classificação: no alto, a autoridade identifica ou assimila; embaixo, as pessoas a ela se identificam ou a imitam. O pensamento se reduz à tautologia ou à simulação, a visão ou concepção ao espetáculo, a apropriação ao cumulativo. Reduzem o possível ao provável, eliminando o “possível-impossível”, o “imaginário”, o “utópico” e a “transgressão”. Reduzem o “risco” ao aleatório e daí o “jogo” à previsão. Enfim, reduzem a “diferença” ao indiferente, ao repetitivo, o “complexo” ao simplificador-simplificado, o “plural” ao monótono, o “agradável” (que dá prazer) ao interessante e o interessante ao tedioso.

Ao longo do livro, Lefebvre (1970) rebate esse projeto reducionista, manifestando-se através da ideologia e da prática política e técnica, lembrando a “vontade de poder” e a “dominação”, considerando as ideias de Hegel, Marx e Nietzsche. Para o autor, o mundo da diferença anuncia-se como outro modo de pensar, de conhecer, agir e viver. No entanto, o pensamento diferencialista não é um método nem um sistema, pois não se trata de anunciar a diferença, mas de vivê-la. Em essência, não se defende apenas o pensar a diferença, mas de “ser” diferentemente.

Nesse sentido, consideramos pertinente lembrar alguns aspectos das análises feitas por Marilena Chauí (2001) nos seus vários ensaios sobre a universidade brasileira. Ela afirma que a legitimidade da universidade moderna foi construída sobre a conquista da ideia de “autonomia do saber” em face da religião e do Estado, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, inseparável da “formação, reflexão, criação e crítica”. Não obstante, tendo-se em vista os fluxos do capitalismo, a universidade passa dessa condição de instituição social, vinculada à ideia de democracia e da conquista da educação e da cultura como direitos, à condição de organização social e entidade administrada, regida por uma “razão técnica” ou “razão instrumental”.

No Brasil, segundo Chauí (2001), isso ocorreu em três etapas sucessivas: a universidade funcional dos anos de 1970, a universidade de resultados dos anos de 1980 e a universidade operacional, a partir dos anos de 1990. Nesta, a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, ricos em ilustrações e com duplicatas em CDs. Estabelece-se, portanto, um elo entre transmissão e adestramento. A pesquisa torna-se uma “estratégia” de intervenção e de controle dos meios ou instrumentos para a consecução de um objetivo. Deixa de ser “conhecimento de alguma coisa”, para tornar-se posse de instrumentos para “intervir e controlar alguma coisa”. Segundo a autora, a ideia de “formação”, entendida como obra do pensamento, na qual o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da reflexão e da crítica, também ficou comprometida pelos efeitos da compressão espaço-tempo imposta pela universidade administrada.

Este contexto de compressão do espaço-tempo, imbuído de uma racionalidade instrumental, lança-nos diante de aulas menos espetaculares e mais puro espetáculo. Um cenário como esse nos faz querer pensar e aprender com outros espaços e tempos. Lembramo-nos então das aulas (especialmente as inaugurais) do *Collège de France*, que nos parecem interessantes inclusive porque são livres, não têm certificados e nem diplomas.

O *Collège de France* é uma instituição de pesquisa francesa, criada pelo rei no ano de 1530, que reúne, segundo Catani (1999, p. 9), “[...] cátedras em três campos do saber: ciências matemáticas, físicas e naturais; ciências filosóficas e sociológicas; ciências históricas, filológicas e arqueológicas”. De acordo com o autor, em tal instituição, após seleção altamente

critériora, um professor do *Collège* recebe bolsa vitalícia, sendo sua contrapartida ministrar aulas. Nessa atividade de cátedra, o professor conta com total autonomia, mas também com uma obrigação: tratar um tema novo a cada ano. As aulas são proferidas sem troca de ideias; os cursos são livres e não há diplomas para os *ouvintes* (pois não são chamados de alunos).

Essas características do *Collège* nos instigam pelo que ele tem de diferente de nosso ensino superior, no qual, entre outras coisas, as aulas têm suas turmas definidas, há mecanismos de avaliação, um currículo que coloca, de alguma maneira, uma disciplina em diálogo com outra e quando o curso se completa temos uma certificação. O *Collège* estimula a pensar o cotidiano vivido na universidade brasileira, seja porque a fala e a escuta neste lugar estejam livres desses e outros mecanismos já citados, seja porque suas aulas e cursos são exaustivamente estudados e se oferecem ao pensamento de uma forma muito potente para nós, inclusive quanto ao que podemos perceber dessa fala e dessa escuta.

Aula: entre o acontecimento e a experiência

O termo “aula” denomina a lição que cada dia o professor dá aos seus alunos, tão relacionado entre nós à “escola”, ele tem, entre as definições dadas pelo dicionário Houaiss, a de “preleção sobre determinada área de conhecimento” [...]. De fato, “aula”, no contexto grego que dá origem ao termo, é todo espaço em ar livre (*aulé*, donde o empréstimo latino *aula*). Assim, em Homero o vocábulo designava o pátio que estava diante da casa, rodeado de construções para cavalariças ou estábulos e para as habitações dos servidores. (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 103).

No *Collège de France* vemos uma estranha junção entre esses dois sentidos, pois de fato há uma preleção sobre determinada área do conhecimento e “uma espécie de ar livre”, que se não vem de um pátio, surge enquanto um olhar também inaugural daquele que fala e torna público seu trajeto de pesquisa intelectual. Mas, o que é falar sem ser interrompido pelo pensamento de outro? O que é escutar essa fala sem poder dela falar

naquele espaço-tempo que é a aula? Em Catani (1999, p. 11-12), encontramos o seguinte comentário de Foucault, sobre o qual ecoam essas (e muitas outras) questões:

[...] seria preciso discutir acerca do que expus. Algumas vezes, quando a aula não foi boa, seria preciso bem pouco, uma pergunta para colocar as coisas nos eixos. Mas a pergunta nunca vem. Na França, o peso do grupo torna impossível toda discussão real. E, como não há canal de retorno, a aula se teatraliza. Tenho uma relação de ator ou de acrobata com as pessoas que estão lá. E, quando acabo de falar, uma sensação de completa solidão.

Discursos são produzidos entre o que se pensa, o que se fala e o que se escuta, nas mais variadas formas de aula. Um professor é alguém que, entre outras coisas, está habilitado a usar sua voz e a pronunciar-se para outros que dividirão com ele um espaço e um tempo dedicado a algum âmbito do saber. Entram-se, então, alunos/ouvintes e professores, em uma instituição e em determinadas ordens do discurso e feixes de poder.

O professor fala. Ele faz uma preleção sobre determinada área de conhecimento e isso tem pelo menos duas implicações: ele se inscreve na linguagem (em feixes do discurso); ao mesmo tempo com ela instala-se de determinado(s) modo(s) nessa área, posto que não existe circulação de discurso sem sua produção. Mas, eis uma lição de Barthes (1992, p. 13), em sua aula: “[...] falar, e com maior razão discorrer, não é comunicar, como se repete com demasiada frequência, é sujeitar: toda língua é uma reição generalizada”.

Esse(s) modo(s) de se situar na área depende(m) então da forma como, ao falar, alguém se joga na linguagem, ou joga com a linguagem. É lá, na linguagem, que podemos inaugurar o novo. Isso porque a aula é, dessa forma, um espaço-tempo que agrega pessoas em torno de um tema. No entanto, é bem mais que isso, e compreendê-la em sua complexidade é, talvez, encontrar lugares inimagináveis para o pensamento que acontece entre o que se fala e o que se escuta. No decorrer de uma aula, e nos entremeios do falar, escutar, dialogar, calar, os pensamentos tornam-se potências do devir, instaurando-se como possibilidades e potencialidades

para aprender, mudar, ser. Tudo isso no entrelaçar do discurso que se fala, ouve e pensa.

Os acontecimentos discursivos, segundo Foucault (2009), devem ser tratados como séries homogêneas, mas descontínuas. Qual o estatuto que se deve dar a esse “descontínuo”? pergunta o autor. Não é nem sucessão de instantes do tempo e nem da pluralidade dos diversos sujeitos pensantes, pois, para Foucault (2009, p. 58), “[...] trata-se de cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis”. Essa descontinuidade golpeia o sujeito e o tempo (as menores unidades tradicionalmente reconhecidas ou mais facilmente contestadas). Mas, o que seria esse golpe? Para nós, significa a possibilidade de tirar do centro os papéis marcados para professores, alunos e pensamento, abrindo lugares inimagináveis para se pensar de forma menos arborescente e mais rizomática em educação.

Nessa perspectiva, propomos pensar a aula como um acontecimento que se situa entre... Entre a filosofia e a educação. Entre pessoas. Entre professor e alunos. Entre, enfim, os acontecimentos discursivos que se processam nesses lugares de pensamento de fala e de escuta. Isso porque, mais que *um* acontecimento, a aula se oferece também como um lugar de acontecimentos discursivos, pois é lugar de realização de formas expressivas. Na aula, temos séries descontínuas de falas e escutas, que surgem pelas cesuras.

Importam-nos, muito, as formas discursivas que possibilitam o discurso, pois concordamos com Barthes (1992): o ensino não é opressivo pelo que veicula, mas por suas formas discursivas. Vemos a filosofia como a realização das formas expressivas. Falar é uma delas. Mas, para falar tem que escutar o pensamento e o outro para, enfim, saber o que falar, como falar, porque falar. E para escutar é necessário ouvir o que está sendo dito, criar um silêncio para receber a fala... e ainda escutar o silêncio da fala...

O que é falar e escutar no *Collège*? O professor escuta a si mesmo e o ouvinte fala sozinho, mas tem (possibilidade de) fala e escuta dos dois lados, apenas ambas não estão vivificadas pelo diálogo com o outro, embora seja possibilidade de diálogo com o que é outro. Assim, a relação entre falar e escutar é a relação que permite o acontecimento do pensamento, bem como a nossa ligação com o que é outro. E isto, de falar e escutar,

está – como já dito – sujeito à linguagem, ao poder – ao poder que tem na linguagem e à linguagem que tem no poder. Também nossa tríade – falar, escutar, pensar – é rizomática, muito mais que arborescente.

Com tudo isso elucidado, parece, então, que a solidão de Foucault tem a ver com o fato de que a nossa fala se vivifica na leitura que se dá com a escuta do outro. Leitura que ele não podia conhecer...

Alguns ecos do pensamento, da fala e da escuta

Diante do apresentado – e tudo o mais que ainda é possível pensar sobre a aula a partir das aulas de Foucault e Barthes – entendemos a potencialidade de se pensar a aula como um acontecimento que se dá entre filosofia e educação, especialmente em filosofia da educação, na qual acreditamos e defendemos que o professor é filósofo (filósofo enquanto aquele que faz filosofia) e o filósofo é professor (toda filosofia comporta uma dimensão educativa – sempre de nós mesmos, e que, muitas vezes, sistemática ou não sistematicamente, formal ou informalmente, envolve o outro).

Se filosofia é criação de conceitos, como sugerem Deleuze e Guattari, vemos que esta criação depende muito da própria criação de espaços de diálogos onde seja possível *falar escutando e escutar falando*; ou seja, uma fala que escute e uma escuta que fale, uma fala que inscreve e escreve, uma leitura que se dá a ler e por isso é também escuta-escrita-pensamento. Mais que o diálogo nas aulas de filosofia, importa então abrir espaços para fazer dialogar a tríade falar-escutar-pensar, fazendo do conhecer(-se) uma experiência que se dá sempre em um entre-lugar de leitura-escrita-de-mundo.

Talvez na universidade administrada de nosso tempo, cujos elementos de controle mais evidentes são as notas, a frequência e a certificação, e os menos aparentes as ementas, o currículo e a aula – circunscrita pelo seu horário afixado – não seja tão fácil catalisar a potência do aprender que está entre pensar, escutar e falar. Mesmo assim, não podemos nos furtar de tentar, sempre... Eis uma das ações políticas fundamentais que deve assumir para si um(a) professor(a) de filosofia.

Nota

- 1 Tradução livre: Ensinar livremente, a todos os públicos interessados, a pesquisa que está sendo desenvolvida, facilitar a disseminação do conhecimento, promovendo o surgimento de novas disciplinas e abordagem multidisciplinar para a investigação de alto nível, contribuindo para a imagem internacional de nosso país em domínios da investigação e da cultura; esta têm sido, durante séculos, a missão do *Collège de France*. Num mundo em mudança, diante de uma explosão de conhecimento, abundância de informação, novas técnicas de comunicação e as mudanças sociais e profissionais cruciais, essa missão é mais relevante do que nunca.

Referências

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone Moisés. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1992.

CASTELLO, Luis A.; MÀRSICO, Claudia T. *Oculto nas palavras*: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CATANI, Afranio Mendes. Aulas no Collège de France. In: CATANI, Afranio Mendes; MARTINEZ, Paulo H. (Org.). *Sete ensaios sobre o Collège de France*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 7-13.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Edunesp, 2001.

DELEUZE, Gilles. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista com G. Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997. VHS, 459min.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2009.

GALLO, Silvio. *Deleuze e a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LEFEBVRE, H. *Le Manifeste Différentialiste*. Paris: Éditions Gallimard, 1970.

PROCHIANZ, Alain. *Collège de France*: programme 2016/2017. Disponível em: <<https://goo.gl/OiBjTp>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

Recebido em 17 nov. 2015 / Aprovado em 22 maio 2016

Para referenciar este texto

OLIVEIRA, P. R.; BADIA, D. D.; FORTUNATO, I. Pensar, falar e escutar: a aula entre a filosofia e a educação. *EccoS*, São Paulo, n. 41, p. 147-156. set./dez. 2016.

A EDUCAÇÃO SOCIOCOMUNITÁRIA: REFLEXÕES SOBRE O EDUCAR PARA A AUTONOMIA

SOCIO-COMMUNITARIAN EDUCATION: REFLECTIONS ABOUT
AN EDUCATION FOR AUTONOMY

Maria Luísa Bissoto

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, SP – Brazil
maria.bissoto@am.unisal.br

RESUMO: O artigo discute as possibilidades de uma educação para a autonomia, centrada nos princípios da educação sociocomunitária. Busca-se definir uma compreensão da educação sociocomunitária como a escuta da diversidade de concepções ideológicas e práticas educacionais que, dispersas no cotidiano social, constituem a subjetividade dos sujeitos. Metodologicamente é uma elaboração conceitual, cujos referenciais teóricos estão fundados na perspectiva freireana e na abordagem das capacidades humanas, como defendida por Sen e Nussbaum. Como resultados se espera fomentar novas perspectivas de focar a educação para a autonomia e a educação emancipatória, baseadas no afloramento de espaços de contato social, nos quais seja possível fazer a recolha dialógica de sentidos quanto ao que significa educar.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia. Emancipação. Educação sociocomunitária.

ABSTRACT: The article discusses the possibilities of an education for autonomy, centered on the principles of socio-communitarian education. The aim is to define an understanding of socio-communitarian education as listening from the diversity of ideological conceptions and educational practices, which dispersed in everyday social life, constitute the subjectivity of the subject. Methodologically is a conceptual elaboration, whose theoretical frameworks are grounded in Freirean perspective and Human Capabilities Approach, as advocated by Sen and Nussbaum. The results are expected to foster new perspectives to focus on education for autonomy and emancipatory education, based on flowering areas of social interaction, in which it is possible to retrace dialogical sense as to what it means to educate.

KEYWORDS: Autonomy. Emancipation. Socio-communitarian education.

Introdução

O propósito de articular a concepção de educação emancipatória com a educação sociocomunitária é aquele de buscar formas alternativas de compreensão dos processos educacionais, vigentes numa comunidade, com vistas ao desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia dos sujeitos. No cenário de um viver marcado pela lógica mercantil neoliberal, como se apresenta a contemporaneidade, urge recolocar-se proposições para uma práxis educacional que objetiva encontrar caminhos para organizar e mobilizar sujeitos e comunidades, de maneira a problematizar situações de exclusão e de alienação social.

Metodologicamente, é uma discussão conceitual, cujos referenciais teóricos basearam-se na concepção de autonomia presentes na pedagogia freireana e nos estudos feitos por Amartya Sen e Martha Nussbaum. Esboça-se também uma compreensão sobre como a educação sociocomunitária pode ser teorizada, de forma a favorecer um pensar educacional voltado para a transformação social.

De acordo com Freire (2011), a práxis educacional tem lugar por meio do diálogo dialético, favorecendo a emersão de uma consciência crítica quanto às condições de existência dos sujeitos; negando a perspectiva de um devir histórico “determinado e necessário”, promovendo, contrariamente, a concepção de que todo devir humano é constituído no cotidiano mesmo dos sujeitos, estando aí contidas as condições para a sua transformação. Ensinar se torna, então, uma transformação imbricada de ambos, educador, educando e sociedade, num contexto em que o diálogo passa a ser compreendido como “[...] um desafio a ser desvelado, e nunca um canal para a transferência de conhecimentos” (FREIRE, 2011, p. 74). A pedagogia freireana exige uma concepção do fenômeno educativo epistemologicamente processual e complexa, pois está fundada numa compreensão da realidade como histórica, social e politicamente construída.

A abordagem das capacidades humanas, como defendida por Nussbaum e Sen (1993), pode ser definida como uma perspectiva teórica envolvida com a questão de definir e avaliar o que seriam condições de bem-estar de indivíduos, grupos e populações, discutida e teorizada a partir de concepções de justiça social. Há uma crítica a posições que consideram o estado de bem-estar como *commodities* e padrões preconcebidos

de vida e quanto ao papel assumido pela justiça na defesa dessas posições. Capacidades, como definido por Sen (1993, p. 30), refere-se “[...] à habilidade da pessoa para fazer ações relevantes ou alcançar estados relevantes de ser; representa combinações alternativas de coisas que uma pessoa é capaz de ser ou fazer”. Isso implica, fundamentalmente, que as capacidades nos revelam o que os sujeitos consideram relevantes, para si e para sua vida em comum, sendo, assim, elementos fecundos para que sejam tomadas como base para o diálogo dialético, como proposto por Freire. A proposição de refletir e discutir questões envolvidas na concepção de bem-estar, a partir do que os sujeitos seletivamente consideram relevantes para suas vidas, mostra-se em contraste com concepções correntes, particularmente encontradas em políticas públicas e vieses macroeconômicos de cunho funcionalista (bem-estar social atrelado à produtividade dos sujeitos) (STOESZ; GUZZETTA; LUSK, 1998); neoconservadores/neoliberais (bem-estar social vinculado a atender as necessidades individuais por meio da economia de mercado) (DOLGOFF; FELDSTEIN, 1984); e/ou institucionais (criação de um estado de bem-estar é função legítima da sociedade moderna) (KARGER; STOESZ, 2006), que concebem o “bem-estar” como um estado universal e socioculturalmente predefinido de *modos de ser*.

Tal distinção é importante: enfocar a questão do bem-estar como um modelo predeterminado de “estilo de vida”, a ser alcançado por certa sociedade por meio de suas políticas públicas e de outras ações governamentais ou oriundas da sociedade civil, significa definir como esse “bem-estar” será buscado. O que, geralmente, também é feito à revelia dos interessados, numa série de medidas que direcionarão os rumos da organização dessa sociedade, como a filosofia do seu sistema de ensino (educar quem e para o quê? O que será prioritário ensinar, quais conteúdos serão privilegiados, como a aprendizagem será avaliada, como esse sistema será gerido, ou seja, de quem serão as responsabilidades..., etc.), formas de preparar as novas gerações para o mercado de trabalho, a remuneração básica, a gestão dos sistemas de saúde e de assistência social, e assim por diante.

A abordagem das capacidades humanas está estruturada sobre duas capacidades primárias: aquela da liberdade humana para escolher e tomar decisões sobre o próprio bem-estar e na concepção ética sobre o que significa bem-estar. Subjacente a ambas as ideias está aquela de oportunidade: as pessoas devem ter possibilidades e oportunidades para discutir, escolher

e tomar decisões sobre como desenvolver e utilizar-se de suas próprias capacidades para significar e alcançar o que seriam situações de bem-estar.

A educação para a autonomia: as concepções de Freire e da abordagem das capacidades humanas

Ambas as vertentes teóricas, já sumariamente descritas acima, têm fundamentos importantes para o se pensar em uma educação para a autonomia. A definição de autonomia aqui empregada entende essa como a consciência de um sentido de agência – de que sou o centro do qual emergem minhas ações – e a compreensão de que, embora as ações humanas ocorram a partir de um ente individual, são social e culturalmente mediadas. Essa definição está em sintonia com concepções defendidas tanto nos trabalhos de Freire como naqueles de Sen.

O pensamento freireano trata da educação como “prática da liberdade”. Nesse sentido, a autonomia pode ser compreendida como uma produção histórica e social, a liberdade de o indivíduo agir e tomar decisões com consciência e capacidade crítica, mediante o respeito à vontade pessoal e ao grupo ao qual pertence, e assumir as responsabilidades delas decorrentes. A plenitude do *ser humano* somente pode ser alcançada quanto esse é livre, pode criar e, importantemente, agir conforme seus objetivos no mundo: estabelecer planos para a própria vida. O que não pode ser conseguido nem por aqueles que são oprimidos por outros indivíduos, nem por aqueles que agem de forma a oprimir a outrem; pois se alienam de si mesmos. Freire baseia-se numa compreensão ontológica do ser humano como caracterizado pela qualidade de poder ser agente de sua própria vida.

A concepção de opressão, posta por este pensador, está então vinculada à privação dessa qualidade, que impediria os seres humanos de exercerem o domínio sobre suas condições de existência, buscando melhorá-las. Toda opressão se torna, assim, desumanizadora, pois retira do ser humano sua capacidade decisória de *poder ser*. Nesse âmbito, entende-se a “perda de voz” dos oprimidos, o impedimento de expressar-se em termos de desejos, do *querer ser*. É pelo resgate – pelo trazer de volta aquilo que é de direito – então, da *voz*, que se começa aquele da liberdade. E para o qual é essencial a educação, entendida não enquanto acúmulo passivo de con-

teúdos escolares (concepção bancária de educação), mas principalmente como “operação dialógica dialética”, que objetiva emancipar os sujeitos: empoderá-los como seres políticos – aqueles que, nas suas práticas cotidianas, socialmente compartilhadas, podem nomear o mundo, questioná-lo, discuti-lo, retraçá-lo, expondo-se como autores dos seus caminhos.

Entende-se que o silenciamento dos sujeitos da educação está atrelado a práticas educativas “domesticadoras”, das instituições escolares prioritariamente, mas não só destas. Na escola, por todo o contexto disciplinador, através da pouca voz, que é conferida aos sujeitos, tanto alunos como a outros integrantes da comunidade escolar, como os próprios professores, que pouco podem opinar sobre os direcionamentos das políticas públicas ou dos mecanismos de gestão; do controle da posição e da movimentação corporal, o modo de organizar a vida escolar, com o controle do tempo, dos espaços, do currículo, das atividades, as percepções negativas quanto às crenças pessoais de autoeficácia daqueles que se diferenciam – ou rompem – com esta lógica do controle (PARO, 2000). Fora dos espaços escolares, contudo, o silenciamento dos sujeitos vem se dando, importantemente, não tanto por mecanismos disciplinadores, mas por aqueles de negação: as relações sociais, mesmo aquelas mais íntimas, como as familiares, vem se caracterizando por uma fragmentação da convivialidade. A ausência de interlocutores – ou, ao menos, de interlocutores dispostos a refletir e a posicionarem-se em relação ao como estamos tramando a tessitura do viver, enquanto sociedade, grupos e indivíduos que integram esta – obstaculiza qualquer possibilidade para uma educação emancipatória.

Perspectivas que contrariam concepções ontológicas e epistemológicas presentes nas teorizações elaboradas por Freire e por Sen: a natureza do ser é aquela de ser livre, sabendo-se capaz de determinar-se a *ser mais*; e isso significa, inerentemente, a facticidade humana de ser incompletude, de realizar-se no sempre-se-fazer. Realização que só é possível pelo embate da consciência com as contradições historicamente postas, pelo viver social, às condições de vida dos sujeitos. Quando o conhecer se torna *práxis*: a complexa atividade de se pôr no mundo “acertadamente” – compondo a tessitura da realidade social, como sujeitos criticamente conscientes de si e da sua coletividade (FREIRE, 2011). Processo que não é possível ao ser humano isolado, constituindo-se, opostamente, como um que-fazer

coletivo, comunicativo, *dialógico*. Esse processo dialógico, nas palavras de Freire (2011, p. 61), se constrói:

Como situação gnoseológica, na qual o objeto cognoscível, em vez de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes – educador, por um lado, educandos por outro –, a educação problematizadora antepõe, desde logo, a exigência da superação, da contradição educador-educandos. Sem essa não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.

E que não pode existir sem estar claramente fundado numa ética de preocupação, de cuidado e de responsabilidade para com o outro:

A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. Por isso, existe antes que esse se instaure. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Essa, sem dúvida, não é uma fé ingênua. O homem dialógico que é crítico sabe que o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens e sabe também que eles podem, alienados em uma situação concreta, ter esse poder diminuído. Essa possibilidade, sem dúvida, em vez de matar no homem dialógico sua fé nos homens, se apresenta ante ele, pelo contrário, como um desafio ao qual deve responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, ainda que negado em situações concretas, pode renascer. Pode constituir-se. Não gratuitamente, se não mediante a luta pela sua libertação. Com a instauração do trabalho livre e não escravo, que outorgue a alegria do viver. (FREIRE, 2011, p. 72).

É somente no âmago desses pressupostos que se pode conceber o diálogo como prática da liberdade: práxis humanizadora. Que tem na educação seu principal instrumento de efetivação. O ser humano educado pelos princípios do apropriar-se da sua realidade, numa perspectiva dialógica – que pressupõe relações horizontalizadas de poder, fundadas no respeito

mútuo entre aquele que ensina e aquele que aprende – e dialética – que pode criticamente distinguir as amarras interpostas ao seu *ser mais*, bem como àquele da sua coletividade, entendendo-as como construídas e internalizadas ao longo de processos sócio-históricos de dominação e, assim, não necessárias, mas passíveis de transformação – se autodetermina. Seu devir não é resultado de coerção, mas de intenção, é criativo, antes do que repetidor do “tem que ser assim”, é racional, não determinado pelo acaso ou pela reação aos fatos.

A educação libertadora, crítica, visa à autonomia do indivíduo e que ele, nesse processo educacional, internalize um sentido de autoeficácia, de que poderá fazer parte de um movimento de transformação individual-social, de que é possível alterar os rumos da história. Não pode haver espaço para projetos políticos que não apostam na capacidade crítica dos sujeitos, em uma educação para a autonomia e para a capacidade de se autodirigir, uma educação que forma cidadãos plenos ou, como defendia Gramsci, uma educação para a “contra hegemonia dos subalternos” (SCOCUGLIA, 1999, p. 342).

A qualidade da educação é sempre uma questão política, em que se prioriza o ato de conhecimento em busca da consciência crítica, crendo que os indivíduos serão capazes de reinventar o mundo, de colocar-se e agir conforme uma postura de “sujeitos-objetos” da História, de modo a reconhecer a natureza política desta luta, de uma “Natureza política que descarta práticas puramente assistencialistas de quem pensa comprar um ingresso no céu com o que colhe na terra de sua falsa generosidade.” (FREIRE, 2011, p. 19). É por isso que o educador consciente deve estar atento, observando com olhar crítico e lúcido as práticas educacionais, e é por isso que não há pedagogia neutra, conforme nos alerta Freire. Toda ação pedagógica é, inexoravelmente, uma ação política, no sentido de que se trata de transformar – ou de fazer calar – vidas.

Estamos habituados ao “conhecimento” periférico e memorizado e não ao diálogo ético, diálogo da investigação, da pesquisa, do “desocultamento”. Diálogos estes que estão intimamente ligados à criticidade, sem o que não há emancipação e não há verdadeira democracia, verdadeira educação democrática que, por sua vez, deve ser fundamentada na crença no ser humano. A crença de que o excluído deve discutir seus problemas e debatê-los, analisar sua realidade juntamente com outros, formar uma

discussão criadora, trocar ideias, trabalharem-se mutuamente, a fim de chegar aos meios para o pensar autêntico, aquele que abre perspectivas e novos horizontes de possibilidades. Que confere autonomia.

A concepção de liberdade, tão cara a Freire, também é central no pensamento de Amartya Sen. Em sua obra seminal, *Development as Freedom*, Sen (1999) define liberdade como o processo de expansão dos atos de autonomia cotidianos, rompendo e afastando as amarras sócio-historicamente postas a esses: a tirania, a pobreza, a privação social, a negligência por parte do Estado, em relação à coisa pública, a intolerância, os Estados repressores de direitos, dentre outros. A pobreza, a vulnerabilidade econômica, entendida não como “culpa” dos pobres, mas como um mecanismo importante de coerção, manipulação e exclusão social, constitui-se numa preocupação central para sem – como o era para Freire: promotora da interdição dos sujeitos ao *ser mais*.

No entender de Sen (1999), o *ser* humano requer que algumas necessidades sejam contempladas, sob pena de constituir-se o “semi-humano”. A ideia de liberdade, ou melhor, de liberdades, pode ser entendida, no âmbito do seu pensamento, como a mais fundamental dessas necessidades. Logo nas páginas iniciais da obra acima citada, Sen (1999, p. 17) define desenvolvimento como “[...] expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam”, ou seja, o desenvolvimento humano – ou das sociedades humanas – somente é possível quando as origens/causas das privações das liberdades deixam de existir. No entender do autor,

O desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas, de destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos. A despeito de aumentos sem precedentes na opulência global, o mundo atual nega liberdades elementares a um grande número de pessoas – talvez até mesmo à maioria. (SEN, 1999, p. 18).

Na continuidade de sua argumentação, Sen afirma que a questão da liberdade é central para o desenvolvimento humano por duas razões principais: a razão avaliatória, através da qual se verifica se houve crescimento

das liberdades dos sujeitos, de forma a favorecer o desenvolvimento, e a razão da eficácia, que se refere à ideia de que o desenvolvimento depende “[...] *inteiramente* da livre condição de *agente* das pessoas” (SEN, 1999, p. 18, grifo nosso).

O autor propõe cinco tipos diversos de liberdades, consideradas em termos instrumentais: liberdades políticas, de facilidades econômicas, oportunidades sociais, garantias de transparência e segurança protetora. Essas liberdades, que agem sinergicamente, podem promover a capacidade geral dos sujeitos, isto é, favorecer as ações e tomadas de decisão que lhes permitam alcançar estados relevantes de ser, como definidos por eles próprios. Qualquer política pública que pretenda efetivar o desenvolvimento humano deveria, então, fundamentar-se nesse conjunto essencial de liberdades. Da mesma forma, acrescenta-se aqui quaisquer teorias ou práticas educacionais que pretendam, de fato, impulsionar o desenvolvimento humano.

A concepção de liberdade(s) como a qualidade do sujeito assumir-se como *agente* nas diversas esferas de sua vida social, relacionando o funcionamento humano (ser-agir em direção ao que o sujeito considera desejável) com as capacidades humanas (condições e oportunidades que tornam possível aos sujeitos alcançar aquilo que, refletidamente, valoram como estados de bem-estar) coaduna-se com o conceito de autonomia, como proposto aqui, enquanto forma de se efetivar uma educação para tal fim.

A educação sociocomunitária e a educação para a autonomia

A educação sociocomunitária é aqui compreendida por uma abordagem ecológica, considerando-se que iniciativas de mobilização dos sujeitos e de suas comunidades, em direção a uma práxis educativa emancipatória, necessitam encompassar as múltiplas esferas educacionais, que compõem o contexto de vida destes sujeitos/comunidades. Em se pensando numa educação emancipatória como aquela que deve voltar-se para a problematização das circunstancialidades de vida dos sujeitos, pela discussão das definições do estado de bem-estar, e da iniciativas organizacionais, em nível individual e coletivo, para conquistá-las, pondera-se aqui que é preciso

pôr-se à escuta das diversas vozes que compõem a educação dos sujeitos, constituindo quem somos. Quer aquelas referentes à esfera familiar, quer as escolares, religiosas, esportivas, intra e intergeracionais, dentre outras. Interdependentes, estas várias esferas educativas interpõem-se, contrapõem-se, modificando-se e mutuamente retroagindo sobre os sujeitos, da mesma forma que também são transformadas por estes.

Para compreender as variáveis e os fatores que obstaculizam a tomada de consciência dos sujeitos, em relação às suas condições de existência, como entendido por Freire, e aquelas que interpõem-se ao afloramento da liberdade, na concepção de Sen, é preciso considerar o conjunto destas vozes, que são aquelas que nos configuram enquanto humanidade. É pela educação, compreendida de forma lata, em seus espaços formais ou naqueles de nossa convivência diária, das ações cotidianas, todas elas mediadas por ações sociais, que nossa humanização é tecida e sustentada.

As várias vozes sociais, que representam estas esferas educacionais, estão relacionadas a expectativas, interesses e experiências diversas, concepções diferenciadas de valores e de qual formação o ser humano necessita, para o bem-viver em sociedade. Como, nesta polifonia de anseios e crenças educativas, podemos aprender a sermos pensadores críticos de nossos contextos de vida, a resistir aos mecanismos de alienação postos pelas instituições sociais, que têm funcionado como dispositivos (AGAMBEN, 2006) marcados pela lógica neoliberal?

Ao se propor uma compreensão da educação sociocomunitária no sentido de uma educação para a autonomia, defende-se uma ação educacional que se constitua como um processo de *re-colha* – ou seja, de coleta dos vários sentidos dispersos no viver, referentes ao modo de conceber a realidade (HEIDEGGER, 1998) – dos diversos discursos educacionais, para analisá-los, colocando-os enquanto objeto de estudo, percebendo como se conflitam, em que pontos se reforçam ou se desafiam. Como empoderam – ou não – os sujeitos. Trazer à tona as diferentes perspectivas de concepção e de formação do humano, que vigoram no cotidiano social, na malha de relações que constitui o viver, é essencial para a promoção da autonomia. Esta não pode ser exclusivamente individual: não há sujeitos autônomos se a coletividade não se constituir, imbricadamente, como tal.

A partir de uma compreensão ampliada das circunstancialidades educacionais dos sujeitos, considera-se que podem ser planejadas ações

educativas que, por exemplo, se dirijam a experienciar a vitalidade que pode haver numa análise coletiva, multigeracional, por diferentes enfoques, sobre as formas que o poder e a exclusão social assumem, historicamente, numa dada sociedade. Isto significa também adotar a perspectiva freireana de que para se transformar a realidade é preciso refletir sobre ela, tomá-la como objeto cognoscível, reconhecendo suas qualidades contingentes. Refletir sobre os diversos contextos formativos dos sujeitos, fazendo emergir suas contingências, afigura-se como fundamental para promover a conscientização de que o processo educacional, em qualquer das suas esferas, não é nem transcendental, nem determinado, mas passível de transformação, tendo os próprios sujeitos como agentes de mudança.

Corngold (2012) discute algumas categorias que seriam fundamentais para uma educação emancipatória, que se coadunam com as perspectivas aqui discutidas. São pontos sobre os quais uma educação sociocomunitária, como aqui entendida, que pretende ser emancipatória, deve refletir, inquisitivamente. A primeira destas categorias se refere ao conhecimento, ou, antes, ao modo como o conhecer é concebido pelas diversas esferas formativas dos sujeitos, numa dada comunidade. Começando-se pelo contexto sociocultural mais amplo, quais as concepções epistemológicas que se percebem como mais influentes? Entende-se que o cerne da educação – e, assim, do que conhecer – é preparar para o trabalho? Para o enriquecimento e o sucesso individual? Ou para a organização da coletividade e para a convivialidade? Qual o valor atribuído por esta comunidade ao acesso ao conhecimento – e a que conhecimento? Quanto e como esta comunidade investe neste acesso, em termos de recursos humanos e materiais? E como se entende que os conhecimentos “servirão” para a vida dos sujeitos? Este valor é considerado o mesmo para todos os sujeitos, ou se espera que alguns tenham acesso privilegiado a determinados tipos de saber, como aqueles acadêmicos, ou técnicos, em detrimento de outros? As concepções e os valores em relação ao conhecer, predominantemente presentes numa comunidade, influenciam aqueles que se efetivam nos microcontextos de vida dos sujeitos: família, escola, grupos de lazer, etc. Ao mesmo tempo, contudo, que estes microcontextos influenciam contextos comunitários mais amplos, reforçando, negando ou provocando modificações nestes.

Não há como compreender as práticas discursivas dos microcontextos sem, conjuntamente, refletir sobre como estes incorporam este

discurso mais amplo, mais difuso. Ou vice-versa. Esta reflexão, porém, não deve ser reducionista: estabelecer relações entre o macrocontexto de uma comunidade e seus microcontextos requer uma abordagem ecológica; de forma a que não se percam vinculações importantes entre tais contextos, que dificultariam a compreensão da complexidade dos mesmos. O que se coaduna com o proposto por Bronfenbrenner (1996), em sua teorização *Biopsicoecológica do Desenvolvimento Humano*, sob a argumentação de que o viver humano transcorre em diversos microcontextos de convivência “face a face”, nos quais as influências educativas, que exercemos uns sobre os outros, se mostram mais diretas. Estes microcontextos constituem, por sua vez, outras esferas de influência, que se aninham, até compor um macrocontexto, cujo alcance reverbera, mais difusamente, sobre os microcontextos. As relações entre os microcontextos/macrocontextos são complexas, ou seja, compostas por variáveis múltiplas, interconectadas de maneira não linear, não sendo possível compreendê-las claramente em termos de suas causas-efeitos, contínuas e retroalimentadoras, compondo, assim, uma ecologia. Marcações importantes nesta ecologia são os processos pessoais de interacionamento e o tempo, pois todos os sujeitos que compõem as esferas de convivência humana, bem como todas as instituições sociais, individuadas nestas esferas, transformam-se através de sua historicidade.

A segunda categoria proposta por Corngold (2012) se refere às habilidades necessárias para empregar o conhecimento, de forma a construir a consciência crítica, essencial à educação emancipatória. Um sujeito que pensa criticamente deve ser capaz de avaliar razões e argumentos, determinando quão bem estes sustentam crenças, afirmações e ações. Deve ser capaz de vincular relações de causa-efeito sob múltiplos enfoques, compreendendo que determinado conhecimento pode ser “confiável” ou não, dependendo de quem justifica – ou “recorta” – tais relações. Como tais habilidades são construídas nos contextos formativos dos sujeitos? Quais são os critérios que os sujeitos aprendem a valorar e selecionar como relevantes para questionar os discursos correntes nas práticas sociais, inclusive aqueles mais pertinentes às suas esferas educativas? Com quem discutem esta valoração? Quais espaços há, nestas esferas, para discutir esta valoração? Como os sujeitos se posicionam em relação a perspectivas conflituosas presentes nos diversos contextos educativos? Sem o desenvolvimento destas

habilidades nós nos tornamos presas fáceis de manipulações, abdicando de quaisquer aspirações emancipatórias.

A terceira categoria diz respeito à disposição para pensar criticamente, o que exige uma atitude de contínuo escrutínio frente à realidade e, assim, dos diversos espaços sociais que a compõem. Esta talvez seja a categoria mais difícil de abordar, pois cada um destes espaços corresponde também a espaços formativos, que tendem a “proteger-se” de uma atitude crítica, como modo de continuar a manter seus mecanismos de controle e poder. Como, então, estes espaços fomentam tal disposição? Contrapondo-se binariamente uns aos outros? As instituições escolares e diversos discursos midiáticos, para fazer um exemplo, urgem as pessoas a pensar criticamente a família enquanto importante instância formadora. Mas, contudo, raramente direcionam esta urgência à disposição para olhar de forma crítica seus próprios discursos formadores. E o sujeito, como pode aprender a posicionar-se frente a tais discursos? Esta é uma das principais funções do se educar para a autonomia: fomentar a reflexão dos sujeitos sobre os seus próprios caminhos de formação, favorecendo que compreendam as diferentes “formatações” educacionais, que interagem para nos constituírem como membros de uma comunidade. E, no processo desta compreensão, discutir dialógica e dialeticamente, como estamos sendo formados e em que medida transformamos, ou re-produzimos, nós também, tal formação.

O desenvolvimento da autonomia, e da efetivação de uma educação emancipatória, enquanto imbricados, e fundamentos para uma sociedade mais ética e socialmente justa, não podem emergir, como proposto pela tradição Iluminista, do progresso da Razão e do conhecimento. Pensamento desmistificado, dentre outros teóricos, por Freire (2011), ao afirmar a impossibilidade das instituições escolares, em si mesmas, de transformar a sociedade. Como também não é mais possível argumentar sobre questões de “justiça social”, de maneira monolítica, como se houvesse um único entendimento do que seria isto, válido para todos, independentemente de afirmações de gênero, etnia, sexualidade, condições econômicas, etc., como defendido por Sen e Nussbaum.

A proposição de educação sociocomunitária, como aqui exposta, compreende que uma educação emancipatória, baseada na autonomia dos sujeitos, somente será possível de ser *conquistada* no campo conflitu-

oso das diversas esferas formativas vigentes numa comunidade. Acredita-se que, pelo entrelaçamento das questões levantadas nas categorias acima referidas, dentre outras, pode ser possível compreender mais holisticamente as muitas contradições que cercam a educação cotidiana, abrindo perspectivas de análise e favorecendo espaços de diálogo e conscientização. Pretende-se afirmar a ideia de que a “nutrição” de perspectivas mais equânimes para o viver social passa pela educação para a autonomia e a emancipação, e estas pela escuta recíproca – e respeitosa, pois não se trata de estabelecer concepções preconceituosas – da diversidade de vozes formadoras de nossa humanidade, presentes numa comunidade. O que não acontecerá “naturalmente”, dadas as disputas de poder presentes no viver social, mas que podem ser promovidas por um processo educacional planejado para tanto.

Considerações finais

Procurou-se, neste artigo, discutir uma perspectiva de educação para a autonomia centrada na educação sociocomunitária. Pautada nos estudos de Freire, Sen e Nussbaum, a proposta é a de que a educação sociocomunitária pode ser compreendida como um processo de escuta da polifonia de concepções, desejos, disputas ideológicas e tradições culturais, que caracterizam as práticas educativas dos sujeitos, nas diversas esferas formativas existentes numa comunidade. O propósito desta escuta é recolher os sentidos, dispersos no viver social, sobre os modelos de ser humano, que se pretende formar, e, concomitantemente, os rumos da constituição do real, que podem ser apreendidos através desta recolha. E, desta maneira, propor iniciativas de compreendê-los em seu conjunto, descortinando sinergias, controvérsias, fragmentações.

Considera-se que tal compreensão recoloca continuamente e sob enquadramentos diversos a questão sobre em qual mundo se quer viver – e os esforços que seriam necessários para tanto. O que se coliga, indissociavelmente, com questões educacionais, formais ou não, que devem ser planejadas para favorecer o repensar das formas de tramar o viver social.

A concepção de que a educação dos sujeitos é resultante de uma multiplicidade de influências, que pouco ou raramente são estudadas, de maneira a apreender-se suas relações ecológicas, e a proposição de proceder-se à escuta destas influências polifônicas, traz imbricadamente o cuidado de não adotar-se, nos discursos de uma educação para a autonomia e para a emancipação, uma visão homogeneizante das especificidades formativas dos indivíduos e grupos que tradicionalmente se mostram alvo de marginalização e exclusão social.

Toda prática educacional é ideológica. A tentativa de buscar compreender a complexidade de como as diferentes ideologias formativas vigoram no cotidiano vivido pode ampliar as perspectivas de análise das contradições presentes em tais ideologias. E isto é significativo para nutrir estratégias educacionais e espaços de “contato social”, em que possamos discuti-las.

Referências

- AGAMBEN, G. *Che cos'è un dispositivo?* Milano: Nottetempo, 2006.
- BRONFENBRENNER, U. *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CORNGOLD, J. An Education for Personal Autonomy in an Era of Standards-Based Reform. *Journal of Educational Controversy*, v. 6, n. 1, 2012.
- DOLGOFF, R.; FELDSTEIN, D. *Understanding Social Welfare: a search for social justice*. 4. ed. UK: Longman, 1984.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- HEIDEGGER, M. *Heráclito*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.
- KARGER, H.; STOESZ, D. *American Social Welfare Policy*. 6. ed. USA: Pearson, 2006.
- PARO, V. *A Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Ática, 2000.
- SCOCUGLIA, A. C. Exclusão Social e Educação Popular no Brasil-500. In: SCOCUGLIA, A. C., NETO, J. F. de M. *Educação Popular: outros caminhos*. João Pessoa: Editora Universitária, 1999.

SEN, A. *Capability and Well-Being*. In: NUSSBAUM, M.; SEN, A. (Ed.). *The Quality of Life*. New York: Oxford Clarendon Press, 1993.

_____. *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

STOESZ, D.; GUZZETTA, C.; LUSK, M. *International Development*. New York: Allyn and Bacon, 1998.

Recebido em 3 abr. 2016 / Aprovado em 16 set. 2016

Para referenciar este texto

BISSOTO, M. L. A educação sociocomunitária: reflexões sobre o educar para a autonomia. *EccoS*, São Paulo, n. 41, p. 157-172. set./dez. 2016.

QUALIDADE, EFICIÊNCIA E AVALIAÇÃO DOCENTE: UMA NOVA PEDAGOGIA FLEXÍVEL?¹

QUALITY, EFFICIENCY AND TEACHER ASSESSMENT: A NEW FLEXIBLE PEDAGOGY?

Renan Araújo

Doutor em Sociologia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR Campus de Paranavaí, Paranavaí, PR – Brasil.
renan-araujo@uol.com.br

Helen Cristina de Oliveira

Mestre em Ensino. Professora Pedagoga da Rede Estadual de Educação do Paraná, Núcleo Regional de Educação de Paranavaí, Paranavaí, PR – Brasil.
evanelen@hotmail.com

RESUMO: Neste artigo serão discutidas questões como qualidade, eficiência e avaliação, temas que, candentes na aérea da educação, relacionam-se à reestruturação do mundo do trabalho contemporâneo. As metamorfoses do mundo do trabalho e da educação correspondem ao *continuum* processo de mudanças desencadeadas nos países capitalistas centrais a partir da década de 1970. Neste contexto, o toyotismo emergiu como organização flexível cuja eficiência produtiva, assentada na polivalência, exigia a reeducação dos trabalhadores para a realização do trabalho. Mais ainda, a gestão toyotista enquanto mecanismo de reprodução social, ao extrapolar o universo fabril, se impôs como uma nova lógica societal patenteada, por exemplo, na proposta de formação de professores por meio de reformas educacionais. Nesse sentido, interessa-nos analisar a intrínseca relação entre o protocolo organizacional toyotista, a saber: círculos de controle de qualidade (CCQ), qualidade total, *team-work* e a qualidade e avaliação docente, com vistas a evidenciar a influência da lógica toyotista na formação docente contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Qualidade-eficiência. Avaliação.

ABSTRACT: This article will discussed issues such as: quality, efficiency and teacher assessment. These themes are frequent in education and they relate to the restructuring of the world of contemporary work. Over the 1970s, the metamorphosis in the world of work and education correspond to the *continuum* process of changes triggered in the Central capitalist countries. In this context, toyotism emerged as flexible organization whose productive efficiency is based on polyvalence required in the reeducation of workers in order to perform the work. In addition, when it extrapolates the manufacturing universe, the Toyota management as a mechanism of social reproduction imposes itself in a new social logic, for example: the proposal of teachers training through educational reforms. In this sense, we are interested in analyzing the intrinsic relationship between the toyotism organizational protocol, namely: Quality Control Cireles (QCC). Thus, there's also to consider the integration – total quality, team-work, quality and teacher assessment and professionalization. This way, it will be possible detect the influence of toyotism logic in the current teacher training.

KEYWORDS: Teacher training. Quality-efficiency. Assessment.

Introdução

Considerando que a formação docente se caracteriza enquanto processo síntese de múltiplas relações, justamente por isso deve ser analisada à luz da complexidade social na qual se encontra inserida. Nesse sentido, é relevante destacar a contribuição de Martins (2010, p. 14) ao afirmar que concebe a formação de professores “[...] como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social”. Com base nessa premissa, temos que a emergência do processo de reestruturação produtiva desencadeada após crise de acumulação produtiva, a partir da década de 1970, exigiu a formação de um novo perfil do trabalhador flexível, e, por conseguinte, na área educação, de um novo perfil docente também flexível.

Nesse contexto, a expansão do toyotismo² correspondeu às necessidades de reestruturação produtiva, na medida em que organizou a produção com base nos estoques mínimos e na correlata produção enxuta, iniciativas imprescindíveis para o ajustamento do sistema *Just in time* apoiado no princípio da organização da produção com base na demanda, aumento da produtividade, diminuição dos erros e desperdícios. Para além da organização da produção nas fábricas, o corolário da acumulação flexível toyotista se consolidou enquanto mecanismo de reprodução social. Na esteira desse processo, sua lógica se disseminou para a organização da escola por meio das orientações de reforma da educação que, sugeridas por organismos multilaterais, foram aplicadas em profusão pelo Estado brasileiro no decorrer da década de 1990, matizando as reformas educacionais em discussão nos dias atuais.

Nesse caso, para uma melhor compreensão da intrínseca relação entre reestruturação produtiva e formação docente, faz-se necessário discurrir sobre alguns dos elementos que compõem a organização flexível do trabalho toyotista, com destacada ênfase às atribuições do dispositivo de gerência, princípios e técnicas que norteiam o sistema *just in time*, quais sejam: *kanban*, *kaizen*, círculos de controle de qualidade (CCQ), *5s*, *andon* e *team-work* tal qual analisaram Eurenice de Oliveira (2004), Giovanni Alves (2000) e Ricardo Antunes (2009).

No sistema *just in time*, ou na organização do processo produtivo apoiado na produção a partir da demanda, temos o *kanban* que permite

a regulação da necessidade exata de produção apoiado no sistema *team-work*. Ou seja, nas células de produção e no espírito de equipe fomentado entre seus componentes, pois todos devem ser responsáveis pelo aumento da produção com eficiência e qualidade, pressupondo integração ou engajamento da equipe ou time no processo de produção tal qual sugere o corolário flexível toyotista.

O sistema *just in time* também é formado pelo *kaizen*. Seguindo o mesmo espírito de equipe das células de produção, através do *kaizen*, os operários – colaboradores de acordo com a nomenclatura flexível –, se sentem emulados a elaborar sugestões, contribuir para o aumento da produção e da melhoria da qualidade do produto, conformando-se numa espécie de trabalhador proativo. Com isso, a empresa conta com a intervenção intelectual do operário a fim de que possa detectar, previamente, possíveis problemas no processo produtivo, antes mesmo das suas ocorrências.

Vale ressaltar que é no *team-work*, ou no trabalho em equipe, que se desenvolve o processo de controle de qualidade e aumento da produtividade por meio da técnica dos círculos de controle de qualidade (CCQs), que consiste em reuniões entre os componentes do time/célula com o intuito de estabelecer objetivos ou metas de produção, do aumento da competitividade e da maior produtividade.

Os CCQs contam com a proposta de qualidade total do processo produtivo e também dos 5s definidos como *Seiri*: senso de utilização; *Seiton*: senso de organização; *Seiso*: senso de limpeza; *Seiketsu*: senso de padronização; *Shitsuke*: senso de autodisciplina, indispensáveis para a promoção da eficácia do processo produtivo, da diminuição de custos e do aumento das taxas de lucro. Por fim, temos que todos esses mecanismos que compõem o sistema *just in time* atuam conjuntamente com vistas a capturar a subjetividade conforme analisaram Araújo (2012) e Alves (2000).

Assim, ao difundir o senso de responsabilização da produção aos colaboradores, acentua-se também o sentimento de individualização e competição entre os mesmos, isto porque são eles que deverão acelerar o ritmo da produção com vistas a obter aumento do salário variável conforme estabelecido pelas regras da participação dos lucros e resultados (PLR). De acordo com essa modalidade de gestão/produção, para

que se alcance o cumprimento das metas estabelecidas pela empresa, são introduzidas nas células/time/equipe mecanismo de controle indireto assentado numa nova forma de emulação do trabalho, pois são os trabalhadores das células que podem indicar a demissão daqueles que “não colaboraram para o alcance das mesmas”. Dessa maneira, podemos dizer que se estão juntos na equipe, encontram-se separados por seus objetivos pessoais, como aumento do valor da PLR e a competição para a manutenção do emprego.

Já o *andon* é um instrumento responsável por manter o ritmo da produção; também serve para alterar o produto produzido exigindo adaptação constante a novas situações de produção, portanto, exige a polivalência do trabalhador.

Diante disso, numa comparação entre as características dos dispositivos de gestão toyotista *just in time* e a proposta de formação docente para o novo milênio, mais especificamente naquilo que diz respeito aos aspectos relacionados à flexibilidade, perceberemos semelhanças em suas concepções, como, por exemplo, na proposta de flexibilização na modalidade da oferta dos cursos de licenciatura, na flexibilização curricular, na flexibilização nos processos formativos, isto é, formação continuada ou formação ao longo da vida.

Vista assim, é possível dizer que a formação docente contemporânea pode ser denominada como formação docente *just in time*, ou formação do novo perfil docente à época do trabalho flexível, na medida em que a lógica de gestão do aparato produtivo flexível foi incorporada à formação docente por meio da reestruturação da educação e dos cursos de formação de professores que seguiram as orientações dos organismos multilaterais conforme veremos mais à frente. Partindo desse pressuposto, podemos inferir que se trata de uma nova pedagogia flexível.

Nessa perspectiva, tal qual temos procurado demonstrar, tomaremos como aparato de análise a relação entre o protocolo organizacional *just in time*, a saber: círculos de controle de qualidade (CCQs), qualidade total, *team-work* (times de trabalho), a qualidade e a avaliação docente, com vistas a evidenciar a relação existente entre a lógica toyotista e a formação docente exigida em nossa contemporaneidade.

Situando a problemática da qualidade da educação na contemporaneidade

Na introdução desse texto, afirmamos que os CCQs consistem em reuniões entre os componentes da equipe de produção toyotista e têm por finalidade estabelecer objetivos ou metas de produção visando a maior competitividade e maior produtividade, ou seja, maximização das taxas de lucro com base na diminuição de desperdício, tanto de materiais ou de pessoal, tal qual o princípio da fábrica enxuta.

Assim, compreendemos que a proposta de manter certo nível desejado em relação à qualidade na produção não está propriamente ligada à qualidade do produto final, mas sim à qualidade do processo de produção para que este seja efetivamente eficiente na medida em que “[...] a busca da qualidade implica, então, a exacerbação da competição entre os trabalhadores que se empenham pessoalmente no objetivo de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade na empresa” (SAVIANI, 2011, p. 440).

Nesse sentido, podemos comparar de maneira análoga a proposta de qualidade total (5s, CCQ), isto é, de valorização da categoria qualidade no toyotismo a um dos dispositivos ou “jargões” disseminados para garantir e criar consenso quanto à necessidade de implementar a reestruturação da educação, ou seja, a questão da qualidade na educação.

Segundo Mariano Fernández Enguita (2001, p. 95),

[...] se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os portavozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração.

Sabemos que a questão da busca pela qualidade na educação tornou-se consenso; para atingi-la, todos são chamados a cooperar. Incluem-

se nesse “todos” desde a sociedade civil organizada, empresas, ONGs, voluntários, pais, qualquer indivíduo, organização ou segmento social que se ache apto a colaborar na realização desse intento.

Vale lembrar que, por coincidência ou não, o primeiro protocolo organizacional toyotista a ganhar os espaços produtivos brasileiros foi o CCQ,

[...] já na década de 1970, a unidade da Volkswagen em São Bernardo do Campo, assim como outras notáveis de setores diversos, tais como Johnson & Johnson, Embraer, General Electric, procuraram seguir a receita do sucesso japonês. Primeiro, foi a vez do CCQ, sinalizando que a chave da eficácia dos esforços para superar um quadro de crise seria a reorganização do trabalho. O CCQ chega ao Brasil em 1970, no governo Médici. [...] No plano do discurso patronal, era um movimento para melhorar a qualidade e diminuir custos aumentando, dessa forma, a produtividade. (OLIVEIRA, 2004, p. 85).

Diante do exposto, temos que o discurso sobre a suposta melhoria da qualidade da produção já havia se consolidado em terreno brasileiro nos anos de 1990. Neste caso, considerando que a “hegemonia nasce na fábrica” (GRAMSCI, 2008), em consonância com as formas de expansão ampliada do capital, tivemos que a tese da qualidade disseminou-se entre os diversos setores do mercado de emprego como comércio e serviços, particularmente, na área da educação.

Por isso é que se faz relevante a contribuição de Frigotto (2011, p. 17) quando afirma que “[...] existe um consenso generalizado de que a educação pública (ensino fundamental e médio) no Brasil vai mal”; logo, para mudar esse quadro é necessário melhorar sua qualidade. Da mesma maneira, Enguita (2001, p. 95) considera que o termo qualidade converteu-se “[...] em uma palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços” para alcançá-la.

Assim, para atingir o objetivo de consolidar a qualidade na educação e em consonância com as prerrogativas toyotistas, “[...] surgem tentativas de transpor o conceito de ‘qualidade total’ do âmbito das empresas para a escola” (SAVIANI, 2011, p. 440), visto que, como foi dito anteriormente, o protocolo organizacional toyotista CCQ desde os anos de 1970 já fazia

parte da rotina de algumas indústrias brasileiras e era tido como um dos fatores de sucesso para o aumento da produção.

Visto assim, tivemos que a *mágica* receita para combater o *fracasso escolar* havia sido descoberta, passando a ser implantada em diversas escolas da federação:

[...] com a mencionada transposição, manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como **prestadores de serviço**, os que aprendem como **clientes** e a educação como **produto** que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da **qualidade total**, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “**método da qualidade total**”, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos (SAVIANI, 2011, p. 440, grifo nosso).

De fato, o discurso (vocabulário) empresarial tornou-se consenso social educacional nos anos de 1990 e início dos anos 2000. Por esse ângulo, destacamos o trabalho de Cosete Ramos, tida como pioneira na disseminação da Pedagogia da Qualidade Total no Brasil, autora de três importantes obras sobre o assunto, quais sejam: *Excelência na Educação: A Escola de Qualidade total* (1992); *Pedagogia da Qualidade Total* (1994); *Sala de aula de qualidade total* (1995).

Cosete Ramos (1994), em seu segundo livro sobre qualidade total na educação (*Pedagogia da Qualidade Total*), assim descreve o intento de se trabalhar com a gestão da qualidade total nos espaços escolares:

[...] a Gestão da Qualidade Total é um sistema estruturado e específico de administração, centrado no atendimento das necessidades, interesses e expectativas dos clientes. Este enfoque sistêmico caracteriza-se como TOTAL porque: engloba a Escola inteira; exige a participação de todos os

envolvidos na tarefa educativa da Instituição, tanto os seus Profissionais como os seus Clientes; visa otimizar igualmente todos os Setores da Organização. Ao optar pela Gestão da Qualidade Total, a Escola colocará prioridade no **olhar para dentro**, no revisitar-se, a fim de identificar as deficiências e os problemas que impedem de alcançar a excelência. Este novo modelo gerencial – GQT – enfatiza a adoção de estratégias de melhoria constante das atividades / processos, com vistas ao aprimoramento permanente da instituição (RAMOS,1994, p. 7, grifo da autora).

Diante do exposto, percebemos que a mesma proposta do CCQ do toyotismo fora utilizada na proposta de qualidade total da educação. Ao visitar as páginas da citada obra de Ramos, percebemos sua estreita afinidade com o toyotismo. Exemplo disso é a expressiva valorização dos dispositivos gerenciais de controle, tais como: organograma, fluxograma, diagrama, gráficos de desempenho individual do aluno, que se assemelham ao *andon*: jogo de luzes que tem como um dos objetivos proporcionar uma ideia do todo no setor produtivo, conforme temos assinalado.

Na mesma obra de Ramos (1994), o dispositivo gerencial toyotista conhecido como *team-work* (time de trabalho) ganha relevância, pois a formação das equipes torna-se ferramenta indispensável para a efetivação de um ambiente de trabalho colaborativo no espaço escolar, assim destacado:

[...] para se atingir um verdadeiro ambiente colaborativo na Instituição Educacional, o **Trabalho em Equipe** é um poderoso instrumento. Ele **confere poder** – as pessoas sentem-se contribuindo significativamente para imprimir os rumos dos acontecimentos. Ele proporciona fortes **sentimentos de pertencer**, superando o isolamento – facilita o desenvolvimento de relações mais íntimas que, por sua vez, propiciam o desenvolvimento de amizades não superficiais na instituição. (RAMOS,1994, p. 202, grifos da autora).

Não é por mera coincidência que a exemplificação do espírito do trabalho em equipe tem como referência uma equipe de futebol:

[...] tomando-se como exemplo um time de futebol, logo vem à nossa mente, um grupo engajado, prazeroso, onde existe **intimidade, confiança e amizade** entre seus membros. Onde se ri e se contam piadas, onde a “competição” é vista como *fairplay* e todos estão a fim de se interestimular. (RAMOS, 1994, p. 202, grifo da autora).

Dessa estreita relação entre os mecanismos de gerenciamento toyotistas e sua adoção na educação, a favor de nosso argumento, vale destacar as palavras-chave que, utilizadas pela autora, nos remetem diretamente ao vocabulário toyotista. É isso que se pode apreender do uso de palavras como: trabalho em equipe; conferir poder; sentimento de pertencer.

Considerando que o sistema de organização e gestão toyotista atua no sentido de capturar a força subjetiva do trabalhador tal qual indicou Giovanni Alves (2000), temos que a Pedagogia da Qualidade Total segue a mesma lógica, buscando apreender esforço subjetivo de todos os envolvidos no processo educacional a fim de atingir os objetivos, que, como vimos na afirmativa de Saviani (2011), se resumem em oferecer bom produto à sociedade, isto é, oferecer alunos com formação adequada aos imperativos das empresas. Vale ressaltar que, de acordo com essa lógica, os bons ou maus resultados do processo educativo são de inteira responsabilidade do professor.

Neste caso, o estudo da teoria da Pedagogia da Qualidade Total focado nas novas técnicas, de modo geral, não foge da lógica tecnicista de educação verificada nos anos de 1960 e 1970. Todavia, não se trata de uma simples repetição do processo histórico, senão que a proposta tecnicista que buscou formar mão de obra para o mercado sofre uma nova ressignificação, tornando-se neotecnicista (SAVIANI, 2011). Porém, se no tecnicismo o fracasso escolar era atribuído ao aluno ou às famílias, agora o fracasso ou mau desempenho dos alunos é atribuído ao professor, sujeito social alvo preferencial do processo de culpabilização ou responsabilização pelos resultados educacionais verificados nos diversos indicadores (IDEB, SAEB, ENEM, ENADE³). O discurso em torno da qualidade da educação nos anos de 1990 e 2000 foi tão intenso que se tornou um dos motores para a implementação da reestruturação da educação em nível federal e, por conseguinte, da correlata discussão da necessidade em desenvolver a

formação dos professores cujas habilidades fossem condizentes com as necessidades sociais/educacionais exigidas em nossa contemporaneidade.

É por isso que as propostas de reestruturação da educação compõem um conjunto maior de propostas de reestruturação do Estado, firmado no chamado *Consenso de Washington* (1989), em que os Estados capitalistas periféricos se comprometiam em adequar suas economias aos imperativos do neoliberalismo. No Brasil, as reformas propostas pelo *Consenso de Washington* foram implantadas durante o governo FHC.

Com efeito, em nome da eficiência do Estado foram desencadeadas reformas em diversos setores no governo brasileiro, dentre eles, o setor educacional, que na esteira das reformas atribuiu ao professor um protagonismo fundamental, identificando nele a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extingui-las (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Ao eleger a formação dos professores como um eficaz mecanismo de reestruturação da educação, devemos destacar o interesse demonstrado pelo grupo de empresários participante do movimento *Compromisso Todos pela Educação*, lançado em 6 de setembro de 2006, em São Paulo. Segundo a página oficial na internet, Todos pela Educação, criado em 2006, se constitui num movimento da sociedade brasileira cuja missão consiste em contribuir para que até 2022 o país assegure a todas as crianças e jovens o direito à educação básica de qualidade (TPE, 2015).

Embora o movimento denomine-se “apartidário e plural”, que “[...] congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais” (TPE, 2015), verificamos que na lista de seus mantenedores encontra-se uma densa frente empresarial: Dpaschoal, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Telefônica Vivo – Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Banco Santander, Suzano – Papel e Celulose, Fundação Lemann, Instituto Pennsula, Fundação Vale e Instituto Natura, portanto, denuncia a quem realmente interessa tal movimento, ou seja, ao empresariado.

Como apresentado, o Movimento trabalha com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade na educação, para tanto, propôs uma dinâmica de trabalho discriminada como: 5 Bandeiras, 5 Metas e 5

Atitudes. Destacamos aqui a Bandeira 1, destinada à formação docente, que consiste em melhoria da formação e carreira do professor.

Diante do exposto, compreendemos que, por se tratar de uma organização / movimento “[...] que reúne os principais grupos econômicos que constituem o bloco de poder dominante”, cujo discurso versa sobre qualidade da educação pública da população brasileira, oculta o “[...] caráter corporativo e empresarial por meio da filantropia, da responsabilidade social das empresas e da ideologia de interesse público”, vale acrescentar que “[...] a incorporação da agenda empresarial ocorre por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)” (LEHER, 2010, p. 378-379).

Como vimos, os representantes do capital dispensam acentuado interesse pela educação brasileira, com especial destaque para formação de professores, por ter nesse nicho social um espaço privilegiado de difusão de sua concepção de mundo (exacerbação da competição e do individualismo) e de formação ou qualificação da força de trabalho que atenda às suas necessidades, ou seja, de adaptar o processo de ensino e aprendizagem à criação da força de trabalho adequada às necessidades e desafios do capitalismo no Brasil.

Como temos enfatizado neste trabalho, a lógica toyotista de gestão da produção tem sido utilizada na organização das propostas de reestruturação da educação, por conseguinte, da formação de docentes. Seguindo esse pressuposto, percebemos a intensa valorização dada à categoria qualidade; contudo, conforme procuramos demonstrar, a tese da qualidade na educação expressa os interesses do capital que visa a maior eficiência através da redução de custos e cortes de investimentos para os diferentes segmentos da educação. O fechamento de escolas, como propõe o governo paulista para o ano letivo de 2016, parece seguir exatamente a lógica flexível do capital na medida em que a eficiência administrativa/econômica tem, como parâmetro de medida, a exata diminuição de custos tal qual se deseja nas empresas reestruturadas. Eis um caso típico onde a eficiência empresarial se conforma como a noção de medida para se pensar a reforma da educação.

Avaliação como dispositivo de regulação docente

Embora a necessidade de melhoria da educação seja um consenso entre os educadores, percebemos que, atrelada ao conceito de qualidade,

encontra-se a categoria avaliação, que no horizonte de nossa interpretação pode ser definida como um dispositivo de controle da prática pedagógica e uma maneira de conferir responsabilização (no cumprimento de metas) aos professores pelos resultados obtidos.

De fato, no bojo do processo de reestruturação da educação iniciado na década de 1990, pautado na busca por resultados, as sugestões que matizaram a reforma educacional seguiram justamente as orientações de organismos multilaterais; a implantação de um denso sistema de avaliação, por exemplo, deve ser percebida como parte desse contexto:

[...] uma avalanche de avaliações assolaram as instituições educacionais. Foram criados exames nacionais ou mecanismos para uma avaliação padronizada em larga escala do primeiro ano do Ensino Fundamental à Pós graduação, como o Provinha Brasil [...], o Sistema de Avaliação da Educação Básica [...], o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) [...], o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) [...] o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) [...] o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA) [...], o Sistema de Indicadores de Resultados (SIR) da Pós-graduação definido pela Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) [...]. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 134).

Nesse caso, podemos aferir que sob o manto da qualidade buscou-se ofuscar a real intenção de controle dos organismos multilaterais sobre as reformas propugnadas, isso porque,

[...] na virada do milênio, a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) [...] informava que “os 57 milhões de professores empregados nos sistemas de educação formal do mundo constituem a maior e mais específica categoria de pessoas envolvidas em ocupações de caráter profissional e técnico”. Tal ordem de grandeza permite compreender a centralidade atribuída pelo Estado às políticas de formação e gerenciamento de professores. Trata-se de monitorar este imenso

contingente de funcionários públicos que mantêm encontro diário com uma população que precisa ser adequadamente formada e disciplinada, tanto pelo papel que parte dela desempenhará no mercado de trabalho, quanto pela necessidade de conformação dos que ficarão à margem ou dele farão parte de forma precária. As preocupações com os resultados do trabalho do professor e a relação desses resultados com os recursos investidos conduziram a políticas de avaliação como estratégia de indução de procedimentos e conteúdos político-pedagógicos que, como se referiu, objetivavam a adesão dos professores às reformas propostas. Essas iniciativas redundaram na política de ‘responsabilização pelos resultados’ que se procura impingir aos professores. Por resultados entendamos não apenas os escolares, mas também os sociais, dado que o que está implicitamente colocado como tarefa da ação docente é a preparação das futuras gerações, delineada nos limites do modo capitalista de produção (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 135, grifo nosso).

Visto assim, parece-nos que o sistema de avaliação nacional traçado verticalmente, da educação infantil à pós-graduação, visava consolidar o consenso hegemônico multilateral e seu corolário composto pela competitividade, individualidade, competências, habilidades, adaptação, intensificando em seus instrumentos o direcionamento que deveria (deve) encaminhar os processos educativos. Logo, ao trabalhar na perspectiva da responsabilização dos resultados, os docentes se veem obrigados a trabalhar seguindo a lógica imposta pela tendência de diminuição média dos salários, concomitantemente aos aumentos salariais fundados no fetiche da meritocracia, ou seja, do pagamento de gratificações por desempenho tal qual o é praticado pelo governo do Estado de São Paulo. Dessa maneira, como tendência, temos que

[...] à medida que postula a **meritocracia**, a avaliação para estabelecimento de *rankings*, o pagamento por produtividade, esse programa promove um efeito contrário ao que anuncia, ou seja, prejudica a construção de uma “eficiência coletiva”. A **competição entre professores**, entre escolas, entre alunos, cau-

sa mudanças que acabam comprometendo a desejada “eficiência” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 142, grifo nosso).

Essa competição entre professores de tal modo revela a essência do aparato toyotista que, quando da organização dos *team-work*, poderíamos, numa interpretação análoga, dizer que se trata de uma proposta *team-teacher*, isto é, time de professores onde se manifesta a exacerbação da competição por meio da produção, seja acadêmica – isso em nível de professores do Ensino Superior – ou na quantidade de horas de formação em cursos de “capacitação” que os professores da educação básica são emulados a realizar no intento de atingir a pontuação necessária (positivar metas) para elevação de nível de acordo com o seu plano de carreira.

Há ainda que se destacar que, em meio a essa lógica empresarial, em que se subscreve a tônica da eficiência e da eficácia, direciona-se para a figura do professor a responsabilidade pelos resultados nas avaliações nacionais e também internacionais como no caso do PISA (*Programme for International Student Assessment*, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Nesse contexto, os professores veem-se diante de um complexo dilema: o da competência e da impotência, cujos efeitos “[...] se manifestam em fenômenos conhecidos como mal estar docente, síndrome de *burn-out*, entre outros que atingem a saúde do professor” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 143).

Nesse caso, temos que, ao se referir à carreira docente, busca-se firmar um sentido de profissionalização docente; contudo, “[...] os efeitos da ideologia do profissionalismo sobre a categoria do magistério fomenta a disputa entre pares, o individualismo, alterando as relações no interior do grupo ocupacional e dele com seus superiores” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 142), aprofundando sobremaneira os dilemas a serem enfrentados em favor da melhoria da educação.

Por fim, temos que, se por um lado, a introdução das técnicas flexíveis na educação é apresentada como sendo parte das reformas indispensáveis para a melhoria do ensino, por outro, a emulação docente provocada entre o corpo docente revela, além das facetas coercitivas contidas nos métodos da nova “pedagogia flexível toyotista”, os efeitos sociais e do trabalho que, deletérios, expressam o espírito do capitalismo financeirizado incorporado à educação.

Considerações finais

Com efeito, podemos considerar que a formação docente, quando colonizada pelos imperativos do capital flexível, impõe o processo social de proletarianização do professor, isto porque, sob a égide da qualidade total, mesurada por meio dos sistemas de avaliação, ocorre o processo de coerção e controle do trabalho pedagógico.

Diante do exposto, temos que tanto o discurso sobre qualidade como a valorização exacerbada dos processos de avaliação – seja do aluno como do professor – e a suposta profissionalização docente se constituem em aparatos de regulação da sociedade no intuito de conformar a lógica do capital em nossa contemporaneidade. Portanto, trata-se de aspectos relevantes que sugerem a formulação de uma nova pedagogia flexível.

Notas

- 1 O presente artigo é uma versão pouco modificada do trabalho apresentado no GT – Formação de Professores e Profissionalização Docente, no XII Congresso Nacional de Educação – Educere, 2015.
- 2 O toyotismo representou uma nova concepção do processo de gestão e organização da produção conferindo-lhe maior flexibilidade em comparação ao clássico taylorismo-fordismo. Sua gênese se relaciona ao processo histórico de dificuldades enfrentadas pelo Japão, particularmente, pela indústria Toyota no imediato pós-guerra. A partir da década de 1980, alguns aspectos do toyotismo se impuseram enquanto forma sistêmica da organização do trabalho no Ocidente, suas singularidades flexíveis foram vistas como a possibilidade de recomposição das taxas médias de lucro do capital, em declínio, a partir do início da década de 1970 (Harvey, 2002).
- 3 IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

Referências

- ALVES, Giovanni. *O novo (e precário) mundo do trabalho: Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARAÚJO, Renan. *O novo perfil metalúrgico do ABC: um estudo sobre o trabalho e o modo de vida “just-in-time” do metalúrgico jovem-adulto flexível (1992-2008)*. Campo Mourão: Fecilcam, 2012.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 93-110.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A alternativa implica que a sociedade assuma a educação pública. *Caros Amigos*, São Paulo, ano 15, n. 53, Especial Educação, p. 17, jun. 2011.

GRAMSCI, Antonio. *Americanismo e Fordismo*. Tradução de Gabriel Bogossian. São Paulo: Hedra, 2008.

LEHER, Roberto. Educação no Governo Lula da Silva: A ruptura que não aconteceu. In: MAGALHAES, João Paulo de Almeida et al. *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-412.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: _____; DUARTE, Newton (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora UNESP/Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

OLIVEIRA, Eurenice. *Toyotismo no Brasil: desencantamento da fábrica, envolvimento e resistência*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

RAMOS, Cosete. *Excelência na Educação: A Escola de Qualidade Total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

_____. *Pedagogia da Qualidade Total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

_____. *Sala de Aula de Qualidade Total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualização nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

TPE. *Todos Pela Educação*. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 24 maio 2015.

Recebido em 15 nov. 2016 / Aprovado em 16 dez. 2016

Para referenciar este texto

ARAÚJO, R.; OLIVEIRA, H. C. Qualidade, eficiência e avaliação docente: uma nova pedagogia flexível? *EccoS*, São Paulo, n. 41, p. 173-188. set./dez. 2016.

JUVENTUDE E PARTICIPAÇÃO SOCIAL: CONCEPÇÕES QUE ORIENTAM AÇÕES E POLÍTICAS PARA OS JOVENS BRASILEIROS

YOUTH AND SOCIAL PARTICIPATION: CONCEPTS THAT GUIDE
ACTIONS AND POLICIES FOR YOUTH BRAZILIAN

Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin

Doutoranda em Educação – Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Paraná – Brasil
audiboutin@hotmail.com

Simone de Fátima Flach

Doutora em Educação. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Paraná - Brasil
eflach@uol.com.br

RESUMO: A partir de pesquisa documental e bibliográfica, o artigo apresenta considerações a respeito das concepções sobre juventude defendidas por algumas organizações não governamentais (ONGs) que se propõem desenvolver ações junto aos jovens. A partir do materialismo histórico e dialético e considerando a urgência da reflexão sobre tais concepções no delineamento e fortalecimento de ideologias que legitimam o sistema capitalista, inicialmente apresenta uma reflexão sobre a temática da juventude na agenda dos organismos internacionais e as influências dos mesmos na definição de políticas públicas para a juventude. Posteriormente analisa as concepções predominantes nos projetos de algumas ONGs que atuam junto à juventude. Conclui-se que as concepções defendidas pelos organismos internacionais estão presentes nas ONGs analisadas e que a participação juvenil pode promover a conscientização sobre a urgência da superação do capitalismo e conduzir a um processo de emancipação.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude. Participação juvenil. Participação social.

ABSTRACT: From documentary and bibliographic research, the article presents considerations about the concepts of youth advocated by some non-governmental organizations (NGOs) that propose to develop actions with young people. From the historical and dialectical materialism and considering the urgency of reflection on these concepts in the design and strengthening of ideologies that legitimize the capitalist system initially presents a reflection on the youth issue on the agenda of international organizations and the influence thereof on the definition of public policies for youth. Later analyzes the prevailing conceptions in projects of some NGOs who work with youth. In conclusion: the concepts advocated by international organizations are present in the analyzed NGOs and youth participation can raise awareness of the urgency of overcoming capitalism and lead to a process of emancipation.

KEYWORDS: Youth. Youth participation. Social participation.

Introdução

No contexto atual, a temática da juventude vem ocupando posição de destaque nas políticas públicas, conforme ressaltam as pesquisas de Souza (2008), Clementino (2011), Aquino (2009), entre outros pesquisadores que desenvolveram reflexões acerca de tal questão.

No entanto, é importante, destacar que, embora as políticas públicas para a juventude se apresentem em diferentes programas governamentais e até mesmo nos projetos de ação de algumas instituições que desenvolvem trabalhos junto aos jovens, é fundamental problematizar sobre as contribuições de tais políticas e projetos desenvolvidos para um processo de emancipação no atual contexto social.

Este artigo tem como objetivo central discorrer sobre as concepções apresentadas nos direcionamentos das políticas públicas para a juventude defendidas por agências internacionais, como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial e, a partir disso, refletir em que medida as concepções defendidas por essas agências se fazem presentes no discurso de algumas organizações não governamentais (ONGs) como a Fundação Odebrecht, o Instituto Sou da Paz e a Pastoral da Juventude do Meio Popular, as quais vêm ocupando local de destaque no desenvolvimento de ações junto aos jovens brasileiros.

Pautado no objetivo apresentado, o artigo estrutura-se em duas partes. Na primeira, intitulada de *A participação juvenil na ótica das agências internacionais*, discorre-se sobre algumas conferências internacionais, iniciadas a partir da década de 1990 que trataram sobre a temática da juventude. A discussão ressalta que, para as agências internacionais, a atividade juvenil “comprometida” com a atividade social é compreendida como uma estratégia para o desenvolvimento social.

Na segunda parte, intitulada *Juventude e participação como meios de transformação social*, são estabelecidas algumas reflexões sobre as concepções defendidas por algumas organizações não governamentais (ONGs), como a Fundação Odebrecht, a Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP) e o Instituto Sou da Paz, instituições estas que, entre outras atividades, também se propõem a desenvolver trabalhos jun-

to à juventude. Discute-se sobre o modelo de participação defendido para essas instituições e suas contribuições para a conservação do modo de produção capitalista.

As reflexões finais enfatizam que as concepções apresentadas na agenda dos organismos internacionais e adotadas em larga escala pelas referidas ONGs no Brasil contribuem para a anulação política do jovem. No entanto, o artigo também deixa claro que, embora se imponham limites à participação juvenil eficaz e comprometida com o rompimento da exploração apresentada no atual modelo de sociabilidade, os jovens podem contribuir, atuando junto à classe trabalhadora, de forma a buscar a ampliação dos direitos sociais e, ainda, difundindo um novo conceito para a participação juvenil, que ultrapasse o modelo conservador atualmente hegemônico.

A participação juvenil na ótica das agências internacionais

Ao analisar os processos sociais nos quais os jovens se inserem, faz-se necessário pensar sobre esses sujeitos, quem são, por que são, como estão e atuam na atual forma de organização social. Por isso, pensar nos jovens implica compreender um conceito mais amplo, caracterizado pelo termo *juventude*.

A juventude é uma etapa da vida não delimitada pelo tempo de existência, mas profundamente marcada pelas ações e opções tomadas, individual e coletivamente, pelas pessoas que assim se definem. Nesse sentido, é marcada e influenciada pelo meio social, pois o sujeito nasce inserido em um modelo estruturado de sociedade, a qual não dependeu de suas escolhas e nem “foi produzida por ele” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 46). Por isso, a juventude é resultado das múltiplas determinações que influenciam a formação do sujeito em diferentes pontos geográficos, históricos, econômicos e sociais. Nesse sentido, não é possível ter um conceito ou definição única sobre o significado de juventude.

Costa e Vieira (2006) explicitam que as relações sociais contribuem para a existência de diferentes juventudes. Nesse sentido, a juventude não se constitui em uma classe social nem possui “identidade universal pró-

pria” (SANFELICE, 2013, p. 67). Os jovens se diferenciam pelos comportamentos que assumem e pelas convenções sociais. Assim, é possível afirmar que não há um único perfil para os jovens, uma vez que eles assumem características que vão ao encontro da realidade social e econômica em que se inserem.

No entanto, não podemos desconsiderar a existência de um entendimento que rejeita a existência de diferentes juventudes. Essa forma de entender a juventude padroniza os jovens, os ignora enquanto sujeitos individuais inseridos em diferentes contextos, defendendo um único modelo de participação juvenil como se os objetivos e interesses fossem homogêneos. De forma geral, esse entendimento direciona as ações dos jovens em uma perspectiva reformista da sociedade, adotando a mesma proposta de atividades participativas para diferentes juventudes. Segundo Souza (2008), a participação nessa perspectiva colabora para a anulação da atividade política do jovem, pois:

É um tipo de participação baseada na atividade, em realizações concretas, ou seja, em fazer. As atividades ou realizações concretas, ou esse fazer consistem, na maior parte das vezes em trabalho não remunerado em prol de um grupo determinado de pessoas, grupo em que se inclui, não raro, o próprio trabalhador, referido como voluntário. Desse modo, fazer trabalho voluntário equivale a encontrar soluções concretas para problemas reais e é identificado com participação cidadã. (SOUZA, 2008, p. 12-13).

A defesa por esse modelo de participação não é novidade, visto que teve sua origem na agenda em que os organismos internacionais propuseram políticas públicas para a juventude. De acordo com Souza (2008), o “marco inicial do discurso internacional sobre a juventude” pode ser identificado no ano de 1985, quando a Organização das Nações Unidas (ONU) o reconheceu como “Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz”. Mais tarde, na década de 1990 houve a priorização sobre a temática da juventude, por parte das agências internacionais.

A concepção que defende o modelo de participação juvenil centrada em projetos de melhorias e reformas sociais, dessa forma, surgiu como

resultado de algumas conferências internacionais, datadas da década de 1990, dentre as quais o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA, 2010) elegeu o Programa Mundial de Ação para a Juventude até o ano 2000 e além (PMAJ) como o “[...] documento de maior fôlego das Nações Unidas sobre a juventude” (UNFPA, 2010, p. 30).

O referido programa da ONU trouxe uma série de direcionamentos para a implementação de políticas públicas para a juventude. Para isso elencou dez áreas prioritárias de ação: educação, emprego, fome e pobreza, saúde, meio ambiente, drogas, delinquência juvenil, lazer, mulheres jovens e participação. Em 2003, o referido programa incorporou cinco novas áreas prioritárias de ação: globalização, tecnologia de informação e comunicação, HIV, prevenção de conflitos e relação entre gerações. (ONU, 2004, p. 9).

Dessa forma, o PMAJ da ONU priorizou as quinze áreas de ação, nas quais os governos se comprometeram a executar políticas públicas “[...] visando melhorar a qualidade de vida dos jovens” (ONU, 2004, p. 9), e a educação, elencada como a primeira área de ação do referido programa da ONU, se enquadra como “[...] o fator mais importante para que os jovens possam ter um futuro produtivo e responsável” (ONU, 2004, p. 20).

Como estratégia para ampliar a qualidade do ensino, o citado programa da ONU defendeu “[...] a participação dos estudantes como parceiros, revisando e renovando o sistema educacional” (ONU, 2004, p. 20). Essa participação tão enfatizada pela ONU, dentre outras atividades, também está associada ao engajamento em “[...] serviços comunitários e voluntários que envolvam os jovens” (ONU, 2004, p. 24).

Dessa forma, o PMPJ da ONU, ao pautar suas argumentações na defesa do envolvimento dos jovens em projetos que contribuem “[...] para um mundo melhor e que suas demandas sejam consideradas parte da solução e não do problema” (ONU, 2004, p. 7), colabora para a redução do protagonismo juvenil a mera atividade social.

A participação juvenil pautada na atividade social ainda se fez presente em diferentes fóruns internacionais sobre juventude. A Conferência Mundial de Ministros responsáveis pelos jovens, realizada em 1998, organizada pela ONU em parceria com o governo português, é um dos exemplos desse movimento. Nesta Conferência foi aprovada a Declaração de Lisboa sobre Políticas e Programas de Juventude, documento que enfatizou a im-

portância da participação juvenil, educação, emprego, saúde e abuso de drogas, considerados itens prioritários pelo PMPJ (UNFPA, 2010).

A Declaração de Lisboa ainda ressaltou a importância no desenvolvimento de programas voltados para o combate à pobreza e a participação com vistas à “[...] incorporação da perspectiva do jovem nas políticas e programas nacionais” (ONU, 2004, p. 8). Concepções semelhantes são apresentadas no documento *Guia para a participação no IX Fórum de juventude da UNESCO*, o qual compreende participação como:

O conceito de participação significa envolvimento ativo, informado e voluntário das pessoas na tomada de decisões e na vida de suas comunidades (tanto local quanto globalmente). Participação significa trabalhar com e por pessoas e não apenas trabalhar para elas. [...]. (UNESCO, 2014, p. 18).

A partir das reflexões apresentadas, é possível perceber que para as agências internacionais, a atividade juvenil “comprometida” com a atividade social se insere como uma estratégia para o desenvolvimento social, uma vez que os jovens seriam os atores que colocariam em prática os projetos comprometidos com reformas sociais. Assim, de acordo com a concepção dessas agências, as atividades juvenis contribuiriam para o desenvolvimento social.

O desenvolvimento social, de acordo com o entendimento das agências internacionais é facilitado por meio da ampliação da qualidade de educação. A educação para a juventude, conforme exposto foi elencada como a primeira área prioritária de ação para a ONU, o que vai ao encontro das reformas para a educação, iniciadas a partir da década de 1990 e sugeridas pelos mesmos organismos internacionais aos países emergentes (GAJARDO, 2012).

A década de noventa caracterizou-se pela dedicação de tempo, talento e recursos importantes às tarefas de modernizar a gestão de sistemas de educação pública, oferecer a todos iguais oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, fortalecer a profissão docente, aumentar o investimento educacional a abrir

os sistemas de educação e ensino às demandas da sociedade. (GAJARDO, 2012, p. 333).

Essas reformas, para Ball (2014), se estruturaram sobre as ideologias neoliberais e ressaltam concepções gerencialistas, pois incorporam um conjunto de estratégias que valorizam seres empreendedores e autogovernáveis, ou seja, “sujeitos sociais híbridos”, “[...] eticamente maleáveis, capazes de falar as linguagens do público, do valor privado e filantrópicos” (BALL, 2014, p. 230).

Peroni (2003) expõe sobre a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990 na Tailândia, que contou com a presença de cerca de 155 países e foi patrocinada por organismos como: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Banco Mundial. Segundo a mesma autora, essa conferência norteou o desenvolvimento das políticas educacionais para os países em desenvolvimento, visto que foram delineados projetos e estratégias que tanto pretendiam minimizar o papel do Estado na manutenção da educação quanto transferir para a sociedade civil tarefas cuja responsabilidade seria de incumbência do Estado.

González e Moura (2009) contribuem discorrendo sobre outros documentos¹ de autoria das agências internacionais, os quais reconhecem a educação fundamentalmente importante para o desenvolvimento dos países e ressaltam a importância do comprometimento com ações voltadas para o voluntariado. Tais questões incidem diretamente na diminuição do papel das instituições públicas para a promoção de serviços essenciais à população.

Nesse sentido, é possível perceber um esforço, por parte das agências internacionais, para a difusão de concepções comprometidas com projetos de reforma social. Tais reformas são colocadas em prática por meio dos projetos propostos para a educação aos países em desenvolvimento. Essas propostas se apresentam em larga escala nas políticas públicas para a juventude e são mais facilmente evidenciadas nos projetos educacionais para jovens e adolescentes.

Souza (2008) destaca que, em relação às políticas para a juventude, o Brasil tem procurado atender às recomendações dos organismos inter-

nacionais. Essas recomendações se refletem nos discursos de políticas e projetos levados a cabo tanto por instituições governamentais como por organizações não governamentais (ONGs), conforme abordado a seguir.

A participação juvenil como meio de transformação social?

A defesa do modelo de participação juvenil centrado em atividades comprometidas com reformas sociais também pode ser evidenciada nas concepções em que as organizações públicas não estatais (Terceiro Setor) “[...] protagonizam de forma voluntária e solidária a função social constitucionalmente atribuída ao Estado, na modalidade de ajuda, de filantropia” (MONTAÑO, 2008, p. 38).

O Terceiro Setor e a Terceira Via², ao passo que defendem concepções democráticas³, também defendem que esta garanta comprometimento com a “[...] execução de tarefas que deveriam ser do Estado, principalmente as políticas sociais” (PERONI, 2013, p. 4). É nesse sentido que o modelo político descrito assegura que a solidariedade

[...] rege-se por um princípio universalista, todos contribuem para financiar [...] serviços de assistência, a saída destas respostas da órbita estatal reforça a substituição paulatina da solidariedade baseada em direitos universais pelas formas particulares e voluntárias de solidariedade [...]. (PERONI, 2008, p. 44).

A defesa pelo modelo de participação em que o jovem é o protagonista de diferentes mudanças no campo social é apresentado nas concepções do Terceiro Setor, o que, para Costa (2001), contribui para o bem comum e para o desenvolvimento de competências e habilidades que mais tarde seriam importantes para o desempenho do jovem no mundo do trabalho.

Das competências e habilidades elencadas por Costa (2001, p. 58), destacamos:

- a) comunicar-se com pessoas e instituições fora de seu mundo cotidiano;

- b) planejar e aprender a lidar com pessoas, tempo e materiais e recursos financeiros;
- c) dar e receber instruções, ordens e orientações;
- d) liderar e deixar-se liderar;
- e) criticar e ser criticado;
- f) coordenar atividades grupais;
- g) improvisar diante de situações imprevistas, agindo de acordo com princípios, valores e interesses do grupo;
- h) aprender a lidar com êxitos e fracassos;
- i) desenvolver o espírito solidário e ação cooperativa.

As competências e habilidades explicitadas pelo referido autor não apenas colocam em evidência as concepções gerencialistas típicas das políticas neoliberais, como também estimulam a participação juvenil em projetos de assistência social, o que apresenta entre outras consequências a inibição da participação contestatória pautada na busca pela ampliação dos direitos e na superação da sociedade capitalista.

A participação contestatória e comprometida em desvelar os limites do capitalismo pode contribuir para a verdadeira transformação da sociedade. No entanto, a partir de uma concepção marxista (MARX; ENGELS, 1999), entendemos que somente a classe trabalhadora pode romper com a situação de exploração a que está exposta, visto que representa, verdadeiramente, a “classe revolucionária” (LESSA; TONET, 2012, p. 59). Nesse sentido, os jovens podem ser parceiros importantes neste processo, uma vez que podem contribuir para “[...] difundir a consciência socialista revolucionária anticapitalista no seio da classe operária”, conforme expõe Mandel (1979, p. 48).

Dessa forma, a ênfase dada por Costa (2001) para o envolvimento dos jovens em atividades centradas na solidariedade, na colaboração e na ajuda aos mais necessitados, incorre no fortalecimento da perspectiva que defende o protagonismo juvenil centrado na realização de atividades reformistas.

Perspectivas pautadas em ideologias semelhantes a esta inibem a percepção crítica dos problemas que decorrem da sociedade do capital, o que se insere como um fator que “[...] inibe a possibilidade de superação

do capitalismo”, pois, entre outros fatores “[...] o que mantém o capital é a estrutura ideológica sobre o qual ele se assenta” (MARX, 2009, p. 67).

As concepções ideológicas que contribuem para o conformismo em relação ao sistema capitalista são apresentadas em larga escala nos projetos direcionados para a juventude de algumas instituições não governamentais. As pesquisas de Souza (2009, p. 4) explicitam que, no Brasil, a instituição pioneira no uso e “[...] consolidação do enunciado protagonismo juvenil” foi a Fundação Odebrechet, a qual passou a atuar no desenvolvimento de projetos que estimulavam a participação juvenil comprometida com o assistencialismo.

Para a Fundação Odebrechet (2016, p. 1-2):

Educar e servir são duas artes que não se contrapõem, elas se complementam. Essas duas artes visam eliminar os problemas, transformando-os em oportunidades. A arte de educar deve estar sempre na vanguarda. [...]

Quem verdadeiramente ensina passa realmente pelo aprender, sendo modesto em saber ajudar. O aprender tem seu fundamento na liberdade individual.

É nesse sentido que, para a Fundação Odebrechet, a prática do voluntariado se articula com a tarefa de educar. Ensinar, neste ponto de vista tem ampla relação com o ato de servir, o qual significa transformar os problemas em oportunidades.

As publicações direcionadas para a população jovem, patrocinadas pela Fundação Odebrechet, ressaltam os mesmos aspectos. No livro *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*, publicado em 2006, pela Fundação Odebrechet e de autoria de Antonio Carlos Gomes da Costa e Maria Adenil Vieira (2006, p. 21-22), o protagonismo juvenil se relaciona com “[...] a preparação para a cidadania [com] a atuação criativa, construtiva e solidária [para a] solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla”. Assim:

A proposta do protagonismo juvenil parte do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar e

influir no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla. Em outras palavras, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política em que estão inseridos. (COSTA; VIEIRA, 2006, p. 126).

Os autores colocam em evidência, na referida publicação, as concepções presentes na ideologia da Fundação Odebrechet. Para estes, o jovem seria o protagonista das transformações sociais e estas seriam possíveis por meio da atuação solidária a qual é por eles chamada de atuação criativa. Concepções semelhantes defendem os autores Silva e Moraes (2007) na obra desenvolvida e publicada pela Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP).

Esta entidade justifica sua atuação no desenvolvimento de projetos pautados por objetivos que pretendem contribuir para “[...] o desenvolvimento de uma consciência crítica nas dimensões pessoal, política, econômica e social educacional” (SILVA; MORAES, 2007, p. 13) dos jovens.

No entanto, o que a PJMP considera como um fator importante para o estabelecimento de uma consciência crítica nas dimensões acima citadas é a participação dos jovens em atividades comprometidas com “[...] ações solidárias num mundo de mais respeito e autonomia entre todos os seres que o compõe” (SILVA; MORAES, 2007, p. 17).

Para a PJMP, a solidariedade:

[...] favorece o protagonismo juvenil, possibilitando a construção de projetos de vida para os jovens, e estabelece pontos de referência nos quais lideranças locais sejam formadas, e hábitos de condutas positivas sejam estimulados. [...] como toda política pública de natureza social, e este é um ponto de polêmica, a política de juventude deve ser universalista, humanista, e adequada ao contexto, mas deve ter também um caráter prático, proporcionado aos jovens de baixa renda, do meio rural e urbano e às mulheres jovens, em particular, serviços emergenciais de atenção. (SILVA; MORAES, 2007, p. 41).

Portanto, a PJMP, ao pautar suas ações na defesa de um protagonismo juvenil centrado na participação comprometida com e engajamento em projetos assistencialistas e reformistas, estabelece uma barreira para a superação da sociedade do capital, uma vez que inibe tanto a percepção sobre os problemas sociais quanto a conscientização sobre a necessidade da erradicação das desigualdades presentes no modo de produção capitalista. O que se prioriza nestas concepções é apenas atenuar ou apaziguar os problemas e não superá-los.

É nessa perspectiva que a “compreensão profunda da sociedade capitalista” (TONET, 2012, p. 40), a conscientização sobre as suas limitações, sobre os seus condicionantes, entre outras condições, são essencialmente importantes para o processo de emancipação.

Nesse sentido,

[...] o grande movimento de libertação da humanidade deve ser guiado por um esforço consciente para reconstruir a sociedade, para ultrapassar uma situação na qual o homem está dominado pelas forças cegas da economia de mercado e começa tomar nas mãos o seu próprio destino. Este ato consciente de emancipação não pode ser conduzido com eficácia, e muito menos até o fim, sem que o homem tome consciência do ambiente social em que vive, das forças sociais com que deve enfrentar-se e das condições econômicas e sociais gerais desse movimento para a libertação. (MANDEL, 1979, p. 20).

O que se evidencia nesse contexto é a importância da adesão dos jovens em projetos comprometidos com a percepção crítica sobre o que se oculta nos discursos, nas concepções, nos projetos que aparentam trazer benefícios para a sociedade ou para uma comunidade em particular, mas na prática apenas incorrem no reformismo social, ou seja, no apaziguamento temporário dos problemas apresentados.

As atividades pautadas em projetos de reforma social, além de dificultarem a percepção crítica das contradições presentes na sociedade do capital também inibem a participação política eficaz e comprometida com lutas voltadas para a efetivação de um processo de emancipação. Assim, incorre em uma despolitização criadora de um “[...] um

imenso vazio nas consciências que só pode ser útil à classe dominante” (VÁZQUEZ, 2011, p. 36).

A participação consciente e comprometida com a transformação da sociedade é inibida, pelo que Vázquez (2011, p. 36) chama de “apoliticismo”, fato que impede a classe dominante de imperar seu domínio e fazer valer apenas seus interesses.

O manual *Grêmios em forma*, de autoria do Instituto Sou da Paz, também ilustra as concepções ideológicas que estimulam a despolitização dos jovens. Este documento, tendo como objetivo estimular a criação e a atuação de jovens em grêmios estudantis, sugerindo que o exercício da cidadania esteja articulado com o engajamento do jovem em atividades voluntárias.

Em todo lugar sempre tem algo importante a ser melhorado ou construído. [...] ser cidadão é participar. E participar é ir além de simplesmente criticar. Um verdadeiro cidadão sabe que usufruir de um conjunto de direitos, devendo respeitar um outro conjunto de deveres, é apenas uma parte do significado de cidadania. Cidadãos conscientes sabem que só há cidadania efetiva se houver ação e cooperação na luta por uma sociedade melhor, em que os direitos humanos sejam respeitados e efetivados em sua totalidade. (INSTITUTO SOU DA PAZ, 2015, p. 14-16).

O exercício da cidadania, de acordo com a perspectiva do Instituto Sou da Paz, deve estar comprometido com a participação, e essa participação só será eficaz se “[...] houver ação e cooperação na luta por uma sociedade melhor” (INSTITUTO SOU DA PAZ, 2015, p. 14). Dessa forma, a participação engajada em atividades que ressaltam perspectivas de reforma social seria uma ferramenta importante para a transformação da sociedade.

Discursos como esse, na verdade, desconsideram que as mudanças decorrentes do assistencialismo e reformismo são superficiais e não eliminam a miséria, pois, conforme discorrido por Marx (2010) no Parlamento Inglês em 1834, quando se tentou acabar com a pobreza por meio do assistencialismo, o que se conseguiu foi apenas o aumento da pobreza e da mendicância.

É nesse sentido que as reformas pautadas no assistencialismo se inserem como atividades que representam apenas um cumprimento de tarefas previamente determinadas por instâncias superiores e em nada contribuem, pois não preconizam o fim das contradições de uma classe sobre a outra e auxiliam para a manutenção e para a conformação com o sistema de classes.

Considerações finais

As reflexões propostas neste artigo evidenciaram que as concepções apresentadas na agenda dos organismos internacionais e adotadas em larga escala por algumas ONGs no Brasil, que entre outras atividades, também desenvolvem projetos para o público juvenil, apenas contribuem para a anulação política do jovem, pois desconsideram que os grandes problemas sociais decorrem da exploração de uma classe sobre a outra.

Conforme pudemos perceber, as políticas para a juventude colocadas em evidência tanto pelo Terceiro Setor quanto pelas agências internacionais contribuem para a inibição da reflexão crítica acerca dos limites e das contradições do atual modelo de sociabilidade, neutralizando, dessa forma, a incursão em um processo de lutas com vistas à emancipação.

No entanto, apesar da existência de limitações, entendemos que a participação juvenil pode se constituir em importante ação em prol do rompimento da exploração apresentada no atual modelo de sociabilidade, visto que o homem “[...] pode controlar seu próprio destino” (GRAMSCI, 1978, p. 38). Assim, os jovens têm a possibilidade de transformar a realidade em que vivem e assim romper com esse sistema dual e injusto.

Entretanto, para que isso ocorra é preciso que os trabalhadores se conscientizem sobre a necessidade e a urgência da superação do modo de produção capitalista. De posse de tal conscientização se engajarão em um processo de lutas direcionadas à emancipação. Nesse processo, os jovens da classe trabalhadora podem exercer importante papel, buscando a ampliação dos direitos sociais e, conseqüentemente, difundindo um novo conceito para a participação juvenil.

Notas

- 1 Assumem centralidade nesse contexto os seguintes documentos: *Relatório Delors*, elaborado em 1991, a partir da Conferência Geral da Unesco; o documento *Educação e Conhecimento: eixo de transformação produtiva com equidade*, elaborado no ano de 1992 pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC).
- 2 Para Peroni (2013), a Terceira Via, como parte das estratégias para as crises econômicas, defende uma política de reforma do Estado. Nesse sentido, o Terceiro Setor se coloca como solução para os problemas sociais. No entanto, este, ao passo que tece críticas às privatizações e ao Estado mínimo do neoliberalismo, defende a redução do papel do Estado na execução de tarefas e empreendimentos que seriam de sua responsabilidade.
- 3 Entendemos, a partir de Wood (2003, p. 193), que a democracia no atual estágio do capitalismo é esvaziada de conteúdo social, visto que deixa intactas as relações de propriedade e de poder, e, como atua apenas no âmbito formal, tem efeito mínimo sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e exploração.

Referências

- ALBUQUERQUE, A. A. *Juventude, educação e participação política*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- AQUINO, L. A juventude como foco das políticas públicas. In: CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M.; ANDRADE, C. C. (Org.). *Juventude e Políticas sociais no Brasil*. Brasília, DF: IPEA, 2009. p. 25-39.
- BALL, S. J. *Educação global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- CLEMENTINO, J. V. *As políticas de juventude na agenda pública brasileira*. Fortaleza: Edmeta, 2011.
- COSTA, A. C. G. *Tempo de servir: O protagonismo juvenil passo a passo*. São Bento: Editora Universidade, 2001.
- _____; VIEIRA, M. A. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. São Paulo: FTD, 2006.
- FUNDAÇÃO ODEBRECHET. *A arte de educar x a verdadeira arte de servir*. Disponível em: <www.fundacaoodebrecht.org.br/download.php?i=110>. Acesso em: 15 maio 2016.
- GAJARDO, M. Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. In: BROOKE, N. *Marcos históricos da reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 333-338.

GONZALÉZ, J. L. C.; MOURA, M. R. L. Protagonismo juvenil e grêmio estudantil: a produção do indivíduo resiliente. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 375-392, jul./dez. 2009.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

INSTITUTO SOU DA PAZ. *Guia grêmio em forma*. Disponível em: http://www.soudapaz.org/upload/pdf/guia_gremioemforma.pdf. Acesso em: 12 ago. 2015.

LESSA, S.; TONET, I. *Proletariado e sujeito revolucionário*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

MANDEL, E. *Os estudantes, os intelectuais e a luta de classes*. Lisboa: Antídoto, 1979.

MARX, K. *Glosas Críticas marginais ao artigo: o rei da Prússia e a reforma social*. De um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____; _____. *Manifesto Comunista*. Edição Eletrônica 1999. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2016.

MONTAÑO, C. Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: O papel político-ideológico do terceiro setor. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 27- 49.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Tirando os acordos do papel: um manual para os jovens avaliarem a política nacional de juventude*. Nações Unidas, 2004. Disponível em: <<http://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/porttoolkit.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

PERONI, V. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008. p.111-127.

_____. *Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Redefinições do papel do Estado: parcerias público-privadas e a democratização da educação. *Arquivos analíticos de políticas educativas*, Arizona, v. 21, n. 47, p. 1-17, maio 2013.

SANFELICE, J. L. Breves reflexões sobre juventude, educação e globalização. In: MACHADO, L. O. (Org.). *Juventudes, democracia, direitos humanos e cidadania*. Frutal: Prospectiva, 2013. p.66-86 .

SILVA, M. R.; MORAES, R. L. *Protagonismo juvenil: desafios e perspectivas*. João Pessoa: PJMP, 2007.

SOUZA, R. M. *O discurso do protagonismo juvenil*. São Paulo: Paulus, 2008.

_____. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. *Revista Brasileira Adolescência e conflitualidade*, São Paulo, v. 1, p. 1-28, 2009.

TONET, I. *Sobre o socialismo*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

UNESCO. *Guia para participação no IX Fórum de juventude da UNESCO: Juventude e política internacional*. Subsídios para a participação de jovens nos espaços da ONU. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/guia_participacao_forum_juventude_unesco.pdf. Acesso em: 25 jun. 2016.

UNFPA. *Direitos da população jovem: um marco para o desenvolvimento*. Brasília, DF: UNFPA, 2010.

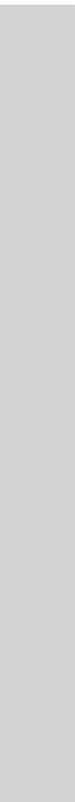
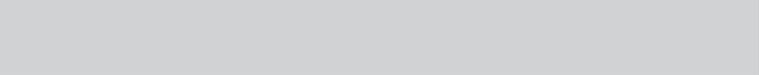
VÀZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

WOOD, E. M. *Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

Recebido em 12 ago. 2016 / Aprovado em 16 dez. 2016

Para referenciar este texto

BOUTIN, A. C. B. D.; FLACH, S. F. Juventude e participação social: concepções que orientam ações e políticas para os jovens brasileiros. *EccoS*, São Paulo, n. 41, p. 189-205. set/dez. 2016.



ENSINO RELIGIOSO E A FORMAÇÃO DO SER HUMANO NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE

RELIGIOUS EDUCATION AND TRAINING OF THE HUMAN BEING
FROM THE PERSPECTIVE OF INTERCULTURAL

Eliane Ludwig

Mestra em Educação. Professora efetiva na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina e na Rede Municipal de Ensino de Campo Eré, SC – BRASIL.
ludwig12@unochapeco.edu.br

RESUMO: Historicamente o componente curricular de ensino religioso (ER) passou por distintas concepções e formas de expressão nos diferentes contextos históricos da educação brasileira. Sua identidade é marcada pelas relações que se estabeleceram entre Estado, Igreja, política e religião, as quais definiram sua natureza e sua função social. O ensino religioso na escola pública de hoje, segundo o Art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, em sua redação alterada pela Lei n.º 9.475/97, é de matrícula facultativa, e parte integrante da formação básica do cidadão, constituído disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Religioso. Humano. Interculturalidade.

ABSTRACT: Historically the Curriculum Component of Religious Education (RE) underwent distinct concepts and forms of expression in different historical contexts of Brazilian education. His identity is marked by the relations established between State, Church, Politics and Religion, which defined its nature and its social function. Currently, the RE, according to Art. 33 of the Law of Directives and Bases of National Education (LDB) No 9394/96 is binding offer for discipline in elementary school, optional registration, and integral part of the baric trailing of citizens constituted discipline normal hours of teaching in public schools with responsibility for ensuring respect for cultural diversity Religious in Brazil, without any form of proselytizing.

KEYWORDS: Religious. Education. Human. Intercultural.

Introdução

Historicamente o Componente Curricular de ER passou por distintas concepções e formas de expressão nos diferentes contextos históricos da educação brasileira. Sua identidade é marcada pelas relações que se estabeleceram entre Estado, Igreja, política e religião, as quais definiram sua natureza e sua função social. O ER, segundo o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, é disciplina de oferta obrigatória no ensino fundamental, de matrícula facultativa, com a responsabilidade de assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil, sendo vedada qualquer forma de proselitismo.

Neste enfoque, o ER enquadra-se ao padrão comum de todas as outras áreas do conhecimento, ou seja, tem objeto o estudo do fenômeno religioso, currículos, didáticas, objetivos, metodologias e sistema de avaliação próprios (FONAPER, 2000), exigindo, por sua vez, a oferta de processos de formação inicial e continuada a seus profissionais para que se apropriem de conhecimentos e habilidades para a consecução de seus objetivos.

Pode-se dizer que, em linhas gerais, o conhecimento religioso é um “[...] conhecimento humano historicamente constituído [...]” (FONAPER, 2000, p.19). O artigo 33 da LDB reforça a concepção de que o ER lida com um conhecimento concebido como parte do patrimônio histórico da humanidade, que “[...] explicita o fenômeno religioso, presente em todas as culturas, universal e indestrutível porque radicado no ser humano” (FONAPER, 2000a, p. 19).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do ER,

A escola é o espaço socializador do conhecimento, que, através dos conteúdos, tem a possibilidade de fornecer informações e responder aos aspectos principais do fenômeno religioso, presente em todas as culturas e em todas as épocas. (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2009, p. 23).

O conhecimento do fenômeno religioso, conforme os Parâmetros Nacionais do ER (2009), requer uma área de conhecimento que seja contemplada no currículo escolar com o intuito de tornar clara a objetividade

educativa deste conhecimento, evitando conflitos entre as diferentes matrizes religiosas que lidam com o conhecimento religioso revelado e que, não raramente, buscam os espaços escolares para fazer seguidores.

O fenômeno religioso, objeto de estudo do ER, presente na realidade brasileira, de acordo com os PCNER, deve ser abordado a partir de critérios que contemplam

[...] a relação entre cultura e tradição religiosa (culturas e tradições religiosas); estudo da concepção do Transcendente (teologias); significado da palavra sagrado no tempo e no espaço (textos sagrados e tradições orais); entendimento das práticas celebrativas (ritos); vivência crítica e utópica da ética humana a partir das tradições religiosas (*ethos*). (FONAPER, 2000a, p. 31).

Há aqui uma responsabilidade muito grande do educador em sua tarefa de apresentar o fenômeno religioso. Dele se exige não apenas um aprimoramento de conhecimentos teóricos sobre as religiões, mas um aperfeiçoamento de sua sensibilidade face ao enigma das religiões.

As aulas de Ensino Religioso, a partir dos conteúdos (eixos), podem se tornar um espaço muito importante para refletir sobre as experiências religiosas que cada ser humano faz dentro da cultura que se torna diversificada na realidade. Mas precisam ser melhor traduzidos para cada contexto cultural e escolar a fim de garantir que o conhecimento faça sentido em cada indivíduo que está em busca da construção da sua identidade, o que é proposto pela atual concepção do Ensino Religioso: saber de si. (FONAPER, 2000a, p. 20-21).

Nesse sentido, o ER deve ser compreendido como área de conhecimento, não se constituindo como um espaço da catequese, nem do doutrinação, mas sim da descoberta existencial da vida, no que ela tem de mais radical e de mais profundo. Assim, ele deve ser entendido numa abordagem antropológica, com uma dimensão humana a ser formada e,

como área de conhecimento, deve fazer a sua busca de identidade como componente curricular.

Nessa perspectiva, o ER visa criar as condições para o estudante melhor compreender a vida e abrir possibilidades para o mesmo pensar e agir no mundo em que vive de forma mais humanizada.

O ser humano é por excelência um ser de e em relação. A partir do momento em que o sujeito entra no mundo, “[...] desenvolve as mais variadas formas de relacionamento com a natureza, com a sociedade e com o transcendente, na tentativa de superação da sua provisoriedade, limitação, ou seja, finitude” (PCNER, 2009, p. 19).

Inconcluso, o ser humano busca as razões para estar no mundo. Mais do que ser no mundo, observa Freire,

[...] o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença reconhecendo como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. (FREIRE, 1998, p.20).

O sujeito, nessa busca de atribuir um significado para si e para o seu estar no mundo, observa fenômenos que lhe permitem ir além e produzir conhecimentos diversos como forma de organizar o seu ser no mundo, de criar significados para o seu agir e de conhecer outras unidades de referência para aprender a ser neste mundo e decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. Tal movimento ou experiências de busca, segundo Figueiredo,

[...] é algo próprio do ser humano, pois o situa na condição transcendente, sem perda da sua realidade imanente. Então poderíamos dizer que: ser humano é ser religioso; e ser religioso é ser humano. Duas faces inseparáveis de um único ser qualificado como religioso. É religioso por conta dos ideais e propósitos de uma vida humana na sua plenitude. (FIGUEIREDO, 2001, p.13).

Interculturalidade e ensino religioso

A concepção de interculturalidade surge em meio a uma sociedade onde as relações sociais apresentam-se marcadas pelo encontro e conflito de diferentes grupos, que se vêem desafiados a reconhecer suas diferenças e a buscar sua mútua compreensão e valorização.

Fornet e Betancourt (2004, p. 13) compreende interculturalidade,

[...] não como uma posição teórica, nem tampouco um diálogo de/e/ou entre culturas [...] no qual as culturas se tomam como entidades espiritualizadas e fechadas; senão que interculturalidade quer designar, antes, aquela *postura* ou *disposição* pela qual o ser humano se capacita para, e se habitua a viver “suas” referências identitárias em *relação* com os chamados “outros”, quer dizer, compartilhando-as em convivência com eles. Daí que se trata de uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e colocação cultural e contextual. [...] permite-nos perceber o analfabetismo cultural do qual nos fazemos culpáveis quando cremos que basta uma cultura, a “própria”, para ler e interpretar o mundo.

A proposta da interculturalidade é uma demanda histórica por justiça cultural àqueles que foram marginalizados, reduzidos, silenciados no decorrer dos tempos. “A interculturalidade cria um paradigma interpretativo novo, que opera pela interpretação do próprio e do Outro, como resultado da interpretação comum, mútua, em que a voz de cada um é percebida e reconhecida em sua alteridade” (SIDEKUM, 2003, p. 259).

Historicamente, a convivência entre sujeitos com culturas, identidades e crenças diferentes, é marcada por representações sociais equivocadas, preconceituosas, negadoras e rotuladoras em relação à diversidade.

Conforme Cecchetti e Oliveira (2007b, p. 2), o não respeito à diversidade seja ela cultural, religiosa, de identidade e gênero, política, social, etc., tem provocado desde os tempos mais remotos da história situações de “[...] intolerâncias, arrogâncias, discriminações, processos de exclusão, desigualdades, desrespeito à vida, gerando dores, misérias, violências e a mais absoluta desolação”.

Reconhecer que todas as culturas, embora internamente diversas, possuem saberes e valores próprios que constituem fonte para o desenvolvimento humano, educando para o diálogo intercultural, significa contribuir para a formação de sujeitos capazes de integrarem-se social e culturalmente no contexto em que se encontram inseridos.

A diversidade cultural das sociedades significa enriquecimento e não ameaça, e, por isso, uma educação intercultural se propõe a educar para o respeito e convivência a partir da luta contra toda forma de discriminação entre as pessoas, buscando a efetiva igualdade de oportunidades. Para isso, é necessário subsidiar práticas educativas que eduquem para o acolhimento da diversidade, que modifiquem estereótipos e preconceitos por meio do conhecimento de todas as culturas, em mesmo grau e valor, promovendo atitudes e relações sociais que evitem a discriminação e favoreçam interações positivas, possibilitando o desenvolvimento das culturas, em especial, a dos grupos em desvantagem social. Uma educação intercultural requer o respeito à diversidade das culturas, e a escola é um dos espaços onde a diversidade registra sua presença. Nela convivemos com diferentes etnias, culturas, crenças, mitos, valores, entre outras particularidades que identificam pessoas, vivências, conflitos e perspectivas, que transitam e tecem o cotidiano escolar. No cotidiano escolar, não é possível pensar o ser humano como um ser igual, determinado ou concluso, mas um ser diferente nas diferenças.

Para Lévinas (2005, p. 162),

O Outro é diferente nas suas diferenças. Todos nós somos diferentes. Nós não somos convidados a respeitar as diferenças, este é o princípio. Somos sim, responsáveis pelas diferenças, pelos diferentes. A diferença é o Outro, nós não escolhemos. Sou interpelado pelo Outro. Somos diferentes em nossa individualidade. O Outro me conduz e seduz. Tenho obrigação de respeito para com o Outro.

Uma educação intercultural requer um conjunto de reflexões e práticas que abordem as diferenças dentro e além dos seus espaços e lugares. Isso exige outra forma de se relacionar e de representar o “nós” e os “outros”, questionando as hierarquias e os padrões culturais que impedem

não só interações enriquecedoras, mas o conhecimento dos outros e de nós mesmos. É indispensável uma educação que contribua para o exercício do diálogo, ao diferente e ao outro. O reconhecimento do outro, do diferente em sua alteridade, instaura a necessidade de outras relações no contexto escolar, que (re)conheçam e incentivem sociabilidades, conhecimentos e saberes de todos os sujeitos e culturas. São imprescindíveis pesquisas, conversas, escutas, partilhas, que acolham e valorizem identidades pessoais e sociais, criando outras e melhores formas de aprendizagem para e com os diferentes sujeitos que a constituem.

No entanto, reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e inseri-las na cultura da escola não é algo fácil. Nem sempre o diferente nos encanta. Muitas vezes, ele nos assusta, desafia, faz olhar para a nossa própria história, leva-nos a revisar nossas ações, opções, atitudes e valores.

O componente curricular de ER tem como um dos objetivos o ir ao encontro do outro, perceber o seu todo, visualizar, promover o encontro, respeitar as diferenças.

Nesse sentido, uma nova concepção de ER foi sendo construída e sendo legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, artigo 33, que teve sua redação alterada pela Lei n.º 9.475/97, na qual o mesmo é considerado disciplina escolar, parte integrante da formação básica do cidadão e reconhecido como área do conhecimento, que visa assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. Esta nova perspectiva busca romper com a matriz religiosa ocidental historicamente estabelecida. Visa ao conhecimento do fenômeno religioso que exige outras leituras, olhares e conteúdos em linguagens diferenciadas para com as diferenças que transitam no cotidiano escolar.

A diversidade religiosa manifesta-se na vida cotidiana e contextos escolares através de uma multiplicidade de atitudes, valores, símbolos, significados, linguagens, vestimentas e sinais sagrados, bem como nos referenciais éticos utilizados pelos sujeitos para realizar suas escolhas em relação ao outro, ao mundo e à vida.

Compreender o outro é uma virtude, que exige abertura e despojamento, e sobretudo uma sensibilidade hermenêutica, na medida em que a relação com o outro envolve a possibilidade efetiva de uma apropriação de outras possibilidades.

Diante de tantas diferenças culturais, Silva (2007, p.250) destaca que “[...] um dos grandes desafios da escola hoje é de contribuir para a construção da alteridade e do conhecimento de eu e o outro, oportunizando espaços de diálogo para o pleno desenvolvimento dos estudantes [...]”, visto que, não raras as vezes, as diferenças de cunho étnico, político, religioso ou social são motivo de brigas, guerras e intolerância entre os humanos.

Caminhar em direção a uma educação intercultural onde todas e quaisquer diferenças sejam valorizadas e, acima de tudo, respeitadas denota mudanças no próprio *eu* e na forma de olhar/entender as pessoas que convivem conosco; é pensar, refletir e (re)ver que o “eu” não existe sem o “outro”. Por isso, os ambientes escolares precisam ensinar a *ver* a partir de novos olhares/direcionamentos e lentes os quais possibilitem compreender que cada um(a) é diferente, mas igual em direitos e dignidade.

Despertar para a consciência do bem viver entre as diferenças requer que os ambientes escolares estejam atentos para suas funções que vão muito além de transmitir conhecimentos. É preciso refletir nas inter-relações grupais e conciliar convivência e aprendizagem, num processo em que o conhecimento seja elaborado coletivamente e possa formar cidadãos melhores em respeito, dignidade e coexistência.

Assim, Rocha e Trindade (2006, p. 55) enfatizam que territórios escolares precisam tecer caminhos “[...] de felicidade, de satisfação, de diálogo, onde possamos de fato desejar estar. Um lugar de conflitos, sim, mas tratados como contradições, fluxos e refluxos. Lugar de movimento, aprendizagem, trocas, de vida, de axé¹”.

Nessa perspectiva, onde o professor assume tarefa relevante, Delors traz um excelente respaldo ao afirmar que,

O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes. (DELORS, 2001, p.150).

Neste sentido, o ER objetiva subsidiar os estudantes para a compreensão do sentido da vida, contribuindo na construção da cidadania

e na formação do ser humano em sua integridade. A perspectiva ora vigente requer

[...] a leitura e a codificação do fenômeno religioso com base de sustentação de sua estrutura cognitiva e educativa e visa contemplar tanto a pluralidade que envolve o contexto de sua temática quanto a complexibilidade das duas áreas por ele incorporadas, a saber: a EDUCAÇÃO e a RELIGIÃO. (OLIVEIRA et al., 2007, p. 100).

A escola necessita proporcionar espaços e atividades que qualifiquem o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, fornecendo condições de compreensão, participação e intervenção criativa na realidade. Isso requer que a instituição escolar se torne um espaço plural, onde a diversidade seja considerada como parte de sua essência e não como algo que justifique a exclusão. (BRASIL, 2012).

Conceber a educação como um direito implica pensar em processos educativos que garantam a inclusão de todos e todas na organização curricular, assim como a participação no processo de construção de novos conhecimentos.

Todo estudante tem o direito à educação de qualidade, de uma escola estruturada e de acordo “[...] com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura” (BRASIL, 2004, p. 21). Assim, é fundamental o profissional habilitado para ministrar as aulas de ER, oportunizando aos estudantes a compreensão e a interação com o *religioso* presente em seu convívio familiar e social. Favorecendo o aprendizado da convivência, do diálogo e do respeito às diferenças, contribuindo para a superação de preconceitos e discriminações de origem étnica, religiosa, econômica, política e social.

Diversidade e ensino religioso: desafios e possibilidades para uma prática pedagógica intercultural

A escola é um dos espaços onde a diversidade se faz presença. Nela convivemos com diferentes etnias, culturas, crenças, mitos, valores, en-

tre outras particularidades que identificam pessoas, vivências, conflitos e perspectivas, que transitam e tecem o cotidiano escolar.

O ER é um dos componentes curriculares das escolas públicas brasileiras, garantido pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210². Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER), é considerado parte integrante da formação básica do cidadão e veiculado a um conjunto de conhecimentos que buscam o entendimento do fenômeno religioso e a compreensão das diferentes formas de exprimir o transcendente.

De matrícula facultativa aos estudantes e obrigatório para os Sistemas de Ensino, o ER deve ser ministrado nos horários normais de aula e enquanto componente tem a “[...] função de garantir que todos os estudantes tenham a possibilidade de estabelecer diálogo” disponibilizando o acesso ao conhecimento, bem como a produção/construção de saberes (FONAPER, 2009, p.45).

O conhecimento religioso, resultado da produção cultural de inúmeros grupos humanos necessita estar disponível à comunidade escolar, a fim de proporcionar o entendimento do contexto religioso que eles vivenciam e observam no cotidiano, produzindo um “saber de si” que lhes permita estabelecer relações alteritárias consigo mesmo, com o outro, com a natureza, com o transcendente e com o nada.

Para tanto, é necessário desenvolver nos ambientes escolares a capacidade de acolhimento à diversidade religiosa e não-religiosa, para que as múltiplas culturas sejam (re)conhecidas em mesmo grau e valor, o que é possível através do diálogo, da socialização, da aprendizagem e reconhecimento das diferenças culturais enquanto bens humanitários.

Segundo Silva e Ribeiro (2007, p.13),

Um dos grandes desafios para a convivência social é encontrar maneiras de diálogo com o diferente. Por muito tempo se procurou encontrar o que os grupos têm em comum. No entanto, descobriu-se que além de ter algo em comum, se faz necessário que a convivência se dê também pela diferença.

Nesse sentido, devemos evidenciar a aceitação do outro, do diferente no convívio social, tendo o respeito nas diferentes tradições religiosas e

nãoreligiosas e aquilo que lhe for estranho, pois, “[...] tradição e cultura não podem servir de pretextos para restringir convicções e suas manifestações legítimas” (SILVA, 2007, p.31).

A diversidade religiosa não deve ser reconhecida como expressão da limitação humana ou fruto de uma realidade conjuntural passageira, mas como traço de riqueza e valor. A diferença deve suscitar não o temor, mas a alegria, pois desvela caminhos e horizontes inusitados para a afirmação e o crescimento da identidade e da diferença. **No entanto, é a partir da consciência da pluralidade que poderemos viver democraticamente, convivendo com grupos diferenciados, valorizando a trajetória particular de cada um que compõe nossa sociedade.**

A diversidade cultural, presente nos inúmeros espaços do planeta, enquanto patrimônio da humanidade,

[...] constitui-se em um dos mais valiosos bens da humanidade. É expressão da riqueza de cada comunidade, portadora de conjunto de símbolos e significados que servem de referência para a constituição das identidades pessoais e grupais. (CECCHETTI et al., 2013, p. 21).

Corroborando a concepção de Delors (2001, p. 51), destacamos que “[...] a educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos [...]”, vislumbrando que cada cidadão(ã) carrega consigo múltiplos saberes que, socializados e partilhados, contribuem para a elaboração/produção de novos conhecimentos.

Repensar nossas práticas, planejar ações coletivas, considerar as experiências, motivações e sonhos dos estudantes, motivações que muitas vezes encontram-se adormecidas e que precisam ser despertadas pelos professores, são iniciativas importantes no processo de formação de indivíduos livres, criativos, autônomos e felizes.

Pois,

A sala de aula é o espaço de um pensar e um livre pensar sem medo, sem a preocupação de censura. É um verdadeiro laboratório de liberdade, da construção do conhecimento, da inovação pedagógica, da criatividade, do estudo, da observação, da

reflexão, da informação, da interação, da tolerância, do respeito e da reverência. (FONAPER, 2000c, p. 7).

A sala de aula desafia a capacidade didático-pedagógica do professor, seu saber teórico, suas convicções pessoais, sua postura, sua tolerância, o equilíbrio de suas emoções, sua ética, sua capacidade de administrar conflitos, de exercitar a democracia, de gerenciar correta e coerentemente as informações necessárias à construção do conhecimento.

O Componente Curricular de ER tem a responsabilidade de promover a partilha dos elementos da religiosidade dos estudantes e principalmente de respeitar esse “outro”, como um ser que busca respostas às suas interrogações existentes. A alteração do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, através da Lei nº 9.475/97, assegura aos estudantes “[...] o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil, sendo vedadas quaisquer formas de proselitismo”.

Diante disso, faz-se necessário propor atividades para que os estudantes conheçam seus colegas e suas tradições religiosas para desenvolver atitudes de respeito, pois,

“Toda pessoa tem direito á liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença [...]”. (BRASIL, 2004, art.18, p.9). A liberdade é o bem precioso da diversidade religiosa. Se respeitar é valorizar, então precisamos (re)significar nossos conceitos do que é para cada individuo a diversidade religiosa.

O Estado brasileiro é laico e deve primar pela garantia da liberdade religiosa. As pessoas têm o direito de possuir ou não uma religião, e de manifestá-las em seus lugares apropriados de culto. Estando na escola, precisam aprender sobre a diversidade religiosa e as manifestações do fenômeno religioso, compreendendo a importância de coexistir na diversidade cultural religiosa.

Dentro dessa perspectiva, entendemos que os elementos da religiosidade de cada estudante precisam ser respeitados, acolhidos e valorizados. Segundo Pozzer (2007, p. 242), “esse acolhimento e respeito devem passar todas as áreas da educação, mas o Ensino Religioso precisa ter como foco central e busca constante esta dinâmica da alteridade que me lança ao ‘outro’”.

Trabalhar em sala de aula sobre alteridade é perceber e acolher cada indivíduo, cada estudante na sua originalidade, isto é, na sua crença, na sua religiosidade, na sua cultura. Conforme Betto (apud POZZER, 2007, p. 244), “é ser capaz de aprender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem”.

A forma como cada estudante, na sua diversidade cultural religiosa, vive sua experiência dentro de um âmbito educacional é base para chegarmos à conclusão de que as invenções humanas que criam e criam instrumentos de vivências a partir da sua cultura³, dá vazão para construir o conceito de “cultura da escola”. “A cultura da escola compreende o cotidiano do estabelecimento de ensino, a multiplicidade de sentido do qual ele é produto e produtor [...]” (SOUZA, 2008, p. 16). É nesse processo que a diversidade religiosa encontra-se, os estudantes produzem ao mesmo tempo em que são produtores de “conhecimentos culturais” no cotidiano que não permanece só na escola, mas que transporta-se para fora do cotidiano escolar.

(In)Conclusão

A escola ocupa um papel muito importante no que compete à educação, pois tem a incumbência de proporcionar através do conhecimento a garantia de vivências melhores entre a humanidade, de possibilitar ao humano o pensar sobre suas atitudes, sobre o Outro e sobre si mesmo utilizando do saber como fonte de bem viver e respeito *entre e com* as diferenças culturais. Capaz de transpor seus muros e reconhecer que é constituída por sujeitos oriundos de diferentes realidades.

O ensino religioso na escola pública, ministrado a partir dos pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN nº 9.394/96, em seu artigo 33, contribui de maneira significativa para essa visão, promovendo o respeito à diversidade cultural religiosa, permitindo a compreensão do fenômeno religioso e vedando práticas proselitistas no ambiente escolar.

A educação representa caminhos a serem tecidos coletivamente onde cada sujeito é primordial nesse processo. Não importa como os tra-

jetos se constituem; o mais importante, enquanto andamos, se reflete nas práticas do pensar, do questionar, do indagar, do observar e conviver com as pessoas que se fazem presentes. Pois implementar propostas de trabalho coletivo é um exercício necessário para as demandas desses novos tempos e através dele é possível construir outras relações, um novo jeito de ensinar e aprender, oportunizando novas estratégias de ação que dêem sentido às práticas pedagógicas e ao processo de ensino-aprendizagem.

Pensar a educação pela ótica da interculturalidade é pensar em um sujeito heterogêneo, plural, diferente e é pensar em outras pedagogias que levem em conta as especificidades dos estudantes e não abram mão do direito de acesso ao saber construído e elaborado historicamente.

É propor uma educação que se baseie na construção solidária dos diversos segmentos sociais e que considere as relações estabelecidas entre culturas pautadas na ética, nos aspectos qualitativos e não meramente quantitativos. Uma educação que considere todos os espaços de construção de saberes como uma valiosa contribuição para a formação do estudante, mesmo que não seja de caráter formal e sistematizado.

Ao mesmo tempo em que a escola é modificada pelas transformações que vêm ocorrendo na sociedade em permanente processo de mudança, avanços tecnológicos e científicos, ela também é capaz de modificar-se, redimensionar a ação educativa dentro do cenário sócio-político-econômico e do próprio discurso educacional, tornando-se assim palco de debates e reflexões que estabeleçam relações com o processo social.

Isso implica diferentes olhares para os diferentes sujeitos, suas necessidades, seus saberes, suas práticas sociais e cotidianas; implica reconhecer que a sociedade, em permanente processo de mudança, atinge na contemporaneidade um patamar tecnológico, científico e cultural que, especialmente com a intensificação dos meios de comunicação, impõe mudanças no mundo do trabalho e dos trabalhadores, provocando a necessidade de rever continuamente o já conhecido.

Abrir a escola para o mundo, como queria Paulo Freire, é uma das condições para a sua sobrevivência com dignidade. O novo espaço escolar é o planeta porque a Terra tornou-se nosso endereço, para todos. O avanço tecnológico ampliou o espaço escolar. O novo paradigma educativo funda-se na condição planetária da existência humana. (GADOTTI, 2002, p. 18).

É preciso investir numa educação que supere o mero instrucionismo das aulas reprodutivistas, de fórmulas prontas e conhecimento estático e invista em uma educação reflexiva e crítica. Para tanto, é necessário implementar procedimentos pedagógicos fundamentados em concepções educacionais que possibilitem pensar, argumentar, elaborar reflexões sobre a própria realidade.

Notas

- 1 Energia vital
- 2 O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (§ 1º, art. 210, Seção I, capítulo III).
- 3 Para Enrique Dussel, toda cultura tem o seu “núcleo ético-mítico”, que é um complexo orgânico de posturas e comportamentos existenciais práticos (ethos) e uma visão teórica frente ao mundo. (FONAPER, 2000b, p. 13).

Referências

ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. *Bauman & a Educação*- Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BRASIL. *Cartilha dos Direitos Humanos*. Brasília, DF, 2004.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF, 1997.v.1,8, 9 e 10.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília, 2012.

CECCHETTI, Elcio. Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver. In: FLEURI, Reinaldo Matias et al.(Org.). *Diversidade religiosa e direitos humanos*: conhecer, respeitar e conviver. Blumenau: EDIFURB, 2013.p. 19-38.

_____; OLIVEIRA, Lilian Blanck de. (Org.). *Terra e alteridade*: pesquisas e práticas pedagógicas em ensino religioso. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007.

DELORS, Jacques. *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/Unesco, 2001.

- FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. Prefácio. In: VELOSO, Dom Eurico dos Santos. *Fundamentos filosóficos dos valores no ensino religioso*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FONAPER. *Ensino Religioso: Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola*. Caderno Temático nº 1. Curitiba: Fonaper, 2000a.
- _____. *Ensino Religioso: Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola*. Caderno Temático nº 2. Curitiba: Fonaper, 2000b.
- _____. *Ensino Religioso: Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola*. Caderno Temático nº 12. Curitiba: Fonaper, 2000c.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais do Ensino religioso*. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.
- FORNET-BETANCOURT, Raul. *Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.
- FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *PCNER*. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz Terra, 1998.
- GADOTTI, Moacir. Dimensão Política do Projeto Pedagógico da Escola. *Revista ABC Educativa*, São Paulo, 2002.
- LEVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- OLENIKI, MarilacLorraine R.; DALDEGAN, Viviane Mayer. *Encantar: uma prática pedagógica no ensino religioso*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- POZZER, Adecir. A alteridade e a religiosidade do aluno na aula de Ensino Religioso. In: CAMARGO, César da Silva; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de (Org.). *Terra e alteridade: pesquisas e práticas pedagógicas em Ensino Religioso*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007. p. 241-248.
- ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Ensino Fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.
- SIDEKUM, Antonio (Org.). *Alteridade e multiculturalismo*. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.
- SILVA, Clemildo A.; RIBEIRO, Mario B. *Intolerância religiosa e direitos humanos*. Porto Alegre: Sulina/Editora Universitária Metodista, 2007.

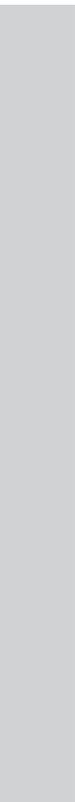
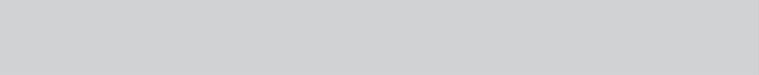
SILVA, Rute Patricia da. Escola: um dos lugares/espacos para a construcao da alteridade relato de experiencia. In: CAMARGO, César da Silva; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de (Org.). *Terra e alteridade: pesquisas e praticas pedagogicas em Ensino Religioso*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007.

SOUZA, Ana Maria Borges; CARDOSO, Teresinha Maria. *Organização Escolar*. Florianópolis: UFSC/EAD/CED/CFM, 2008.

Recebido em 24 nov. 2016 / Aprovado em 16 dez. 2016

Para referenciar este texto

LUDWIG, E. Ensino religioso e a formação do ser humano na perspectiva da interculturalidade. *EccoS*, São Paulo, n. 41, p. 207-223, set./dez. 2016.



CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS, CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: ACHEGAS PARA UMA LEITURA CRUZADA

HUMAN AND SOCIAL SCIENCES, EDUCATION SCIENCE AND
PHILOSOPHY OF EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO A CROSS-
CUTTING READING

Adalberto Dias de Carvalho

Universidade do Porto

IS CET – Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo

adcarval@gmail.com

RESUMO: A emergência das ciências sociais e humanas ocorre historicamente no contexto da afirmação dos pressupostos positivistas enquanto elementos estruturantes do próprio conceito de ciência. Todavia, se aquelas ciências, em nome da objetividade e do rigor metodológico, à partida se afirmaram deste modo, adotando modelos que nem sempre lhes foram ajustados por serem redutores, a verdade é que foi também a partir desta dinâmica que a noção de cientificidade prevalente acabou por ser questionada. Tal, ao aceitar-se progressivamente a coexistência de uma multiplicidade de referenciais epistemológicos. Referimo-nos aqui designadamente às metodologias qualitativas, às teorias estocásticas e ao paradigma da complexidade. Percurso que foi igualmente percorrido pela investigação educacional e de que emerge o novo lugar da filosofia da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Ciências sociais. Ciências da educação. Filosofia da educação. Hermenêutica.

ABSTRACT: The emergence of human and social sciences historically occurs in the context of the assertion of the positivist assumptions as structuring elements of the very concept of science. However, if those sciences, in the name of objectivity and methodological rigour, have asserted themselves since the outset, by adopting models which were not always adjusted once they were reductive, the truth is it was from this dynamic that the concept of prevailing scientificity turned out to be questioned, such, by gradually accepting the coexistence of a multiplicity of epistemological referential. We refer here in particular to the qualitative methodologies, the stochastic theories and the paradigm of complexity. A path also covered by the educational research from which it emerges the new place of philosophy of education.

KEYWORDS: Social sciences. Educational sciences. Philosophy of education. Hermeneutics.

Das ciências sociais e humanas

Podemos, de alguma forma, dizer que, com a evolução dos pressupostos epistemológicos das ciências sociais e da educação, abre-se uma crise de crescimento, uma crise que é, antes de mais, a crise de uma ortodoxia. Michel Foucault, nas suas deambulações arqueológicas e genealógicas, alerta-nos para um fenómeno a este propósito muito significativo: é que, com as ciências sociais e humanas e o delineamento do homem simultaneamente enquanto sujeito e objeto de conhecimento, configuram-se, no próprio interior do seu campo de investigação, os sintomas daquelas que serão as ameaças ao monolitismo positivista. Referimo-nos aqui expressamente àquelas que Foucault designou como “contra-ciências”, a saber, a psicanálise, a etnologia e a linguística. Com efeito, estas ciências humanas, no caminho do desvelamento dos seus objetos para o sujeito que os procura conhecer, acabam por encontrar nesses mesmos objetos aqueles que serão os obstáculos às pretensões do próprio sujeito do conhecimento. Estão aqui em causa, desde logo, os patamares do inconsciente que escapam à consciência do sujeito. É o sujeito-consciência de Descartes que, quanto ao seu poder, o positivismo retoma, que fica definitivamente abalado.

Ainda seguindo Foucault, são a vida, o trabalho e a linguagem enquanto domínios da biologia, da economia e da filologia que se substituem à história natural, à análise das riquezas e à gramática natural, que vão proporcionar a irrupção da uma “espessura do humano” e, com ela, a configuração do homem como lugar de articulação de forças e de campos de saber em rutura com a transparência e abstração que anteriormente o caracterizavam. É aqui que emerge a conceção do homem como “dupla empírico-transcendental”, isto é, enquanto condição de possibilidade de conhecimento dos seus modos de existência empírica, os quais traçam simultaneamente os contornos da sua finitude.

Mas, como sabemos também, Foucault, com base nas análises genealógicas que empreende sobre fenómenos como a loucura e o sistema penitenciário, virá ainda a chamar a atenção para as conexões entre as investigações das ciências humanas e o exercício do poder, ao encararem a loucura como privação do humano e o crime como transgressão dos limites do humano. Em ambos os casos assiste-se a uma objetivação do louco

e do criminoso pelo poder e pelo saber que se conjugam para permitir que o sujeito detentor da racionalidade humana proceda à superação daqueles que representam desvios à mesma. A humanidade é, pois, a finalidade moral e o pressuposto antropológico destes itinerários das ciências humanas na modernidade.

Ou seja, constata-se aqui uma renovação do humanismo a que procedem as ciências humanas. Contudo, a crise do humanismo tradicional entra assim também na sua fase decisiva, sendo-lhe inerente a crise do próprio positivismo. Mas a história das ciências humanas evolui igualmente por referência a outros paradigmas, como o funcionalismo, o estruturalismo, o estruturo-funcionalismo, o interacionismo e o cognitivismo, os quais marcam um processo que, não sendo cumulativo, não deixará de proporcionar aquisições muito importantes em domínios tão diferentes como os que foram alcançados, em termos disciplinares e interdisciplinares, no âmbito do funcionamento das sociedades, dos ciclos económicos, da psicologia dos indivíduos, etc.

Percorrendo a história destas ciências, não poderemos de igual modo deixar de as relacionar com os contextos históricos que se vão sucedendo.

Assim, no período entre as duas guerras em que se acentuaram as clivagens económicas e políticas, assistimos à emergência da psicologia social e aos estudos sobre os fenómenos de liderança, das atitudes e comportamentos sociais bem como à formulação das teorias keynesianas sobre a necessidade de se agir politicamente sobre as relações entre a oferta e a procura em contraciclo com as perspectivas liberais de Adam Smith que postulavam a ideia de uma harmonia espontânea; de destacar também a etologia de Konrad Lorenz atenta às invariantes dos comportamentos animais e aos seus prolongamentos nos comportamentos humanos e às teorias culturalistas de Margaret Mead que estudaram os padrões culturais distintivos de cada cultura. A Escola de Chicago, utilizando esta cidade como um autêntico laboratório, constrói os fundamentos de uma “abordagem ecológica da cidade”, em que sobressaem temas como a sociabilidade, a mobilidade, as redes de relações, sendo a cidade pensada como uma sociedade, uma cultura e um estado de espírito.

Como consequência dos trabalhos destas escolas na vida das sociedades poderemos realçar, respetivamente, o incremento de políticas sociais, o respeito pelas outras espécies, o incentivo a movimentos reivindi-

cativos e minoritários e a regulação de problemas sociais como os oriundos das dificuldades de integração das comunidades de imigrantes.

No pós-guerra ganha pujança a antropologia social e, com ela, as correntes funcionalistas e estruturo-funcionalistas que se dedicam, nomeadamente ao estudo dos costumes e organizações de sociedades geograficamente afastadas; no campo da cibernética e da inteligência artificial são relevantes os avanços no que respeita ao conhecimento dos mecanismos associados aos equilíbrios dos sistemas; entretanto, a psicologia experimental e o comportamentalismo atingem uma grande projeção com os trabalhos de Skinner.

Desta forma, operam-se significativas aberturas à interculturalidade e à tolerância entre os povos, ao mesmo tempo que se criam condições inéditas para uma eficaz gestão das organizações e motivação das pessoas nas suas tarefas.

Subsequentemente, a psicologia genética de Piaget surge como um contributo inovador para o estudo da evolução dos estádios da infância e da adolescência e a linguística avalia a importância das estruturas universais da linguagem na sua relação com a formação do sentido. As consequências no terreno da educação foram: por um lado, o acesso a fundamentos científicos em prol do respeito pela identidade da criança e, por outro, a revolução a que se assistiu através da introdução dos princípios da gramática generativa de Chomsky no ensino das línguas.

Nas décadas de sessenta a oitenta, o estruturalismo e o interacionismo de Palo Alto fazem carreira. Com estes movimentos, privilegiam-se as estruturas linguísticas, culturais, económicas, ou outras, que permitem compreender os códigos de parentesco, as invariantes culturais, os condicionalismos das organizações económicas, etc. Frequentemente os debates têm como pano de fundo as polémicas em torno do marxismo, das culturas marginais emergentes e da chamada sociedade pós-industrial bem como uma crítica anti-humanista que vai ganhando corpo.

Depois, no virar do século, a crítica anti-estruturalista vai ganhando força, assistindo-se ao chamado “regresso do ator”, com Raymond Boudon e Alain Touraine. É precisamente neste ambiente que as ciências cognitivas e, no seu seio, as neurociências operam uma revolução no terreno do conhecimento da mente e aí de fenómenos como a memória, a consciência e as emoções, retirando-lhes as conotações espiritualistas tradicionais.

Progressivamente, a geografia económica, as ciências políticas, as ciências da comunicação e a etnologia urbana veem o seu papel reconhecido.

As consequências são imensas em áreas capitais para a nossa contemporaneidade como a gestão de recursos humanos, o marketing, os estudos sobre crescimento integrado, a coesão e exclusão sociais, as chamadas causas fraturantes, a conflitualidade identitária e os processos de socialização.

Temos, em síntese, de reter as seguintes dimensões da evolução do estatuto das ciências sociais e humanas no seu percurso recente:

- a) impacto da secundarização das chamadas “filosofias do sujeito” perante a emergência das “filosofias do conceito” ou “filosofias da ausência” e o posterior retorno do sujeito, entendido este no seu carácter relacional e vulnerável;
- b) progressiva afirmação da intersubjetividade em diálogo tenso com as correntes estruturalistas, tendo como pano de fundo a questão da responsabilidade do indivíduo enquanto sujeito das suas ações;
- c) resistência às “ontologias do sujeito” e abertura à alteridade, procurando cada vez mais o ser humano possibilidades a partir dos seus limites;
- d) valorização, por Michel Foucault, no curso do Collège de France intitulado *L’herméneutique du sujet*, da noção de “*souci de soi*” entendida, a partir de uma reanálise da filosofia grega e da rutura da modernidade, como preocupação consigo mesmo no âmbito da relação da subjetividade com a modernidade.
- e) constatação dos riscos de relativismo como consequência da fragilização do dogmatismo e do universalismo e inerente construção de um universal a partir da pluralidade;
- f) crise da noção de verdade, na medida em que a crise da ciência surge como a crise de uma ortodoxia;
- g) afirmação de uma hermenêutica dos conflitos que dá lugar à “razão hermenêutica” em conexão com a “razão política”;
- h) crise do humanismo e das suas certezas enquanto aquele é entendido como “um pobre saber sobre a grandeza do Homem”;

- i) rejeição do universalismo racionalista e do pensamento único e implícita abertura a um universalismo plural e pragmático bem como ao conhecimento sensível;
- j) reconhecimento das teorias estocásticas e da complexidade sobre o determinismo, o pensamento escatológico e o pensamento disjuntivo.

Das ciências e da filosofia da educação

As ciências sociais e humanas constituíram-se, seja qual for a perspectiva e para além das reservas de que foram alvo, como uma aquisição incontornável para o conhecimento enquanto património ativo, criativo e interventivo das nossas sociedades em campos múltiplos a que direta ou indiretamente se encontram ligadas.

Revela-se, entretanto, de grande oportunidade encontrar, através dos meandros da evolução das ciências sociais e humanas, os itinerários percorridos pela investigação associada à educação, desde as tentativas de afirmação da sua cientificidade até ao reconhecimento contemporâneo das ciências da educação. Uma tal aproximação permite desde logo a verificação, nomeadamente pela aproximação à psicologia, à sociologia e à biologia também, da hegemonia inicial do paradigma positivista. Com este paradigma impõem-se os pressupostos da objetividade, do experimentalismo e do isomorfismo entre o mundo físico e o anímico. A *pedociência* (ciência pura) e a *pedotecnia* (ciência aplicada) aparecem, em 1909, precisamente no Instituto Superior Belga de Pedologia que publica os *Annales Pédologiques*. Esta é, historicamente, uma das expressões mais reveladoras desta vontade, contra a pedagogia tradicional, de fazer da educação, no fundo, uma tecnologia regida pela ciência. Acalentava-se assim o ideal humanista de realizar, agora com recursos inéditos, a libertação da pessoa humana.

Acontece, porém, que a violência da primeira guerra mundial vai rapidamente gerar descrenças quanto à eficácia das pretensões desta cientificação da educação, ao mesmo tempo que investigadores como Raymond Buyse, sem prejuízo de valorizarem a pedologia e o que ela representa de avanço da metodologia científica em educação, aperceberem-se de que não

se pode pura e simplesmente anular o papel de uma pedagogia entendida como arte e até de uma moral. Fala então Buyse de uma *pedagogia experienciada* e de uma *pedagogia experimental*; a primeira, decorrente da própria experiência quotidiana; a segunda, já indexada aos métodos característicos da pesquisa científica. Ou seja, desde cedo que Buyse se apercebe dos riscos do reducionismo positivista em educação sem por isso negar a validade da intervenção científica.

Progressivamente, eis que as abordagens científicas dos fenómenos educativos vão abrir-se à diversidade metodológica acolhendo os estudos qualitativos e, dentro destes, as investigações participantes que dão um lugar privilegiado à subjetividade dos vários atores. A problemática axiológica, escamoteada pela ortodoxia positivista, recupera um lugar que, contudo, procura demarcar-se, pelo seu próprio controlo epistemológico, do carácter especulativo reinante na pedagogia tradicional. Por esta via, ganham igualmente direito de cidadania as perspetivas ecológicas que alertam para a importância dos contextos e as teorias da complexidade que destacam a multidimensionalidade dos factos em educação.

Aceite a importância decisiva das representações, das interpretações, das relações interpessoais e dos valores enquanto elementos constitutivos da identidade da educação, compete à filosofia da educação, em diálogo com as ciências sociais e humanas em geral e com as ciências da educação em particular, assumir a relevância da educabilidade e da perfeitibilidade como categorias antropológicas. Estas, definindo a especificidade da condição humana pela sua plasticidade e intencionalidade projetiva, impõem à investigação educativa o desafio de conceberem o seu objeto como um objeto-projeto, isto é, como um campo de estudo em que os limites epistemológicos são continuamente superados pelo seu próprio devir hermenêutico.

Referências

- BUYSE, R. *L'expérimentation en pédagogie*. Bruxelas: Lamertin, 1935.
- CARVALHO, A. D. de. *Epistemologia das ciências da educação*. Porto: Afrontamento, 1996.
- FOUCAULT, M. *Les mots et les choses, une archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1966.

_____. *L'herméneutique du sujet*. Paris: Gallimard/Seuil, 2001.

MONTALBETTI, K. *La pedagogia sperimentale de Raymond Buyse*. Milão: Vita e Pensiero, 2002.

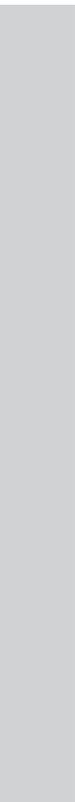
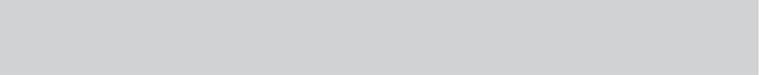
Recebido em 24 fev. 2016 / Aprovado em 19 dez. 2016

Para referenciar este texto

CARVALHO, A. D. Ciências sociais e humanas, ciências da educação e filosofia da educação: achegas para uma leitura cruzada. *EccoS*, São Paulo, n. 41, p. 255-232. set/dez. 2016.

Resenha

Review



***Fazer Educação, Fazer Política: Linguagem, Resistência e Ação*, de Eunice Macedo (Org.)
Porto: Publidisa (Legis Editora), 2014. 166 p. (Querer Saber, 5).**

Thiago Valim Oliveira

Mestrando em Educação pelo PPGE da Universidade Nove de Julho.

São Paulo, SP – Brasil.

thiagovalim.oliver@hotmail.com

Sendo o quinto livro da coleção “Querer Saber”, a obra *Fazer Educação, Fazer Política: Linguagem, Resistência e Ação* é organizada por Eunice Macedo, membro do Instituto Paulo Freire de Portugal.

O livro é dividido em três partes, sendo que na parte um (*Fazer Educação, Fazer Política: Transformar o trabalho educativo com jovens em tempos de ‘crise’ social*), abre a discussão com o artigo *Fazer Política por Outros Meios*, de Isabel Menezes, onde ela contesta o discurso do senso comum de que os jovens de hoje não participam mais de ações políticas. Segundo a autora, eles participam, só que de outras formas, não mais se filiando a partidos políticos como antigamente. Para se compreender esta questão, é necessário que o pesquisador tenha um olhar mais flexível, sensível e aberto à complexidade dos fatos.

O segundo artigo, *Universidade Popular no Brasil*, escrito por José Eustáquio Romão, juntamente com Adriana Salette Loss, discute o papel da universidade frente às necessidades sociais, enfatizando que tal instituição não deve apenas sugar teoricamente os substratos da crise social, mas também procurar por mudanças, desconstruindo os modelos excludentes, ultrapassados, hegemônicos, capitalistas e elitistas. Para isso, apresentam como exemplo a Universidade Federal da Fronteira Sul, que visa promover o ser humano e os espaços sócio-geográficos mais esquecidos pela classe dominante.

Em *Práticas que ensaiam caminhos: Inovações e Mobilização Social pela Educação - ‘Somos todos pequenas borboletas’*, de Fátima Antunes, a autora apresenta alguns projetos que visam à integração de crianças e jovens em condições adversas, desvalorizados pela ordem do capital, partindo de práticas baseadas na igualdade de oportunidades e organizadas em pilares

básicos de qualidade, que são: o científico, o técnico e o humanístico ao nível de conteúdos e de métodos. Antunes enfatiza a necessária parceria entre a escola, a família e a sociedade em geral e a importância de uma formação que reconheça e valorize as identidades, capacidades e diferenças individuais de cada educando, mantendo viva a chama da esperança.

Na segunda parte (*Fazer Educação, Fazer Política: Cidadania, pedagogia e a linguagem freiriana*), iniciada com o artigo *Ser 'Sujeito Inteiro' em Educação: das Possibilidades de Cidadania Educacional*, de Eunice Macedo, Nick Clough e de Helena C. Araújo, analisa-se o curso intensivo Erasmus "Education for Sustainable Development", que integrou jovens universitários de diversos países e cursos superiores diferentes, no intuito de promover discussões para se desenvolver outras formas de educação e sociabilidade, amparadas numa lógica de alteridade, diferença e promoção de sociedades mais justas e sustentáveis.

Em seguida, Antonio João Manfio e João Martins Manfio, no texto *Pedagogia Freiriana e da Alternância na Formação da Consciência Ecopedagógica*, debatem filosoficamente sobre a questão de valores como a simplicidade em contraposição à ostentação, que devem nortear a promoção de uma Ecopedagogia em prol da justiça e da manutenção da vida na Terra, pressupostos também contemplados pela Pedagogia da Terra, pela Pedagogia da Alternância (que valoriza as experiências e o contexto do educando) e a pela própria Pedagogia de Paulo Freire.

No terceiro texto, intitulado *Importância da Linguagem Freiriana na Educação Emancipadora*, de Sérgio Simões, abordam-se os neologismos que Paulo Freire usava para dar mais expressividade e força ao seu discurso libertário-educativo, ao usar uma linguagem dinâmica com várias expressões adverbiais e com uma carga semântica mais intensificada, a fim de reforçar o perigo das práticas opressoras e assistencialistas que podem ser superadas por meio de uma educação problematizadora, alavancada a partir das culturas populares.

David Rodrigues inaugura a terceira parte do livro (*Fazer Educação, Fazer Política: Desafios na formação de professores*), com sua crítica em *Os Desafios da Equidade e da Inclusão na Formação de Professores: Uma Agenda de Mudanças*, refletindo sobre a igualdade, a desigualdade e a diferença, sendo que esta última tem sido usada para justificar as desigualdades (opressões veladas). Assim, a equidade não deve se dar apenas nas questões

curriculares, mas principalmente nos valores que norteiam o trabalho pedagógico, desnaturalizando o modelo dual e excludente de escola.

Em *Formação de Professores Para a Educação Infantil: Por uma Pedagogia da Infância no Ensino Superior*, os autores Eduardo Santos, Lígia Vercelli e Roberta Stangherlim apresentam a proposta de uma formação de educadores da infância baseada nos pressupostos freirianos – libertadores, emancipadores e de caráter popular. Para isso, tanto a elaboração de políticas públicas quanto a formação docente devem ser feitas de forma criteriosa, coletiva e democrática, de modo a que o educador da infância alie o educar ao cuidar, por meio de uma pedagogia que dê vez e voz aos sujeitos.

Finalizando, Francisca Severino, no seu texto *Crítica às Formas de Distribuição das Responsabilidades e dos Recursos Públicos nas Políticas Educacionais: Contribuições de Freire e Gramsci*, trata sobre as implicações à educação decorrentes da crise do Estado brasileiro, que são resultado de pretensões internacionalizadoras neoliberais, que promovem uma hegemonização cultural e tem o Estado Nação como entrave. Nesse sentido, a escola e o educador têm um importante papel, que é o de superar as desigualdades e contradições resultantes desse processo, engajando intelectuais orgânicos que lutem para garantir uma formação humana de qualidade social.

Escrito de forma bem articulada, tendo como cerne os sólidos e amorosos fundamentos das teorias de Paulo Freire, o livro demonstra o talento e o elevado grau de sapiência e habilidade acadêmica de seus autores. Ainda que as temáticas, à primeira vista, pareçam ser heterogêneas, entrecruzam-se nas veredas de uma ampla análise sobre o fazer educacional, que é político por natureza, tratando de questões que vão desde a educação infantil ao ensino superior, desocultando problemáticas e inspirando o leitor a refletir sobre a sua participação política em prol de uma sociedade e de uma educação melhor para todos.

História oral como arte da escuta, de Alessandro Portelli

São Paulo: Letra e Voz, 2016. (Ideias).

Antonio Joaquim Severino

Doutor em Filosofia; livre-docente em Filosofia da Educação. Professor do PPGE da Uninove.
São Paulo-SP. Brasil.
antoniojs@uni9.pro.br

Adquiri este livro de Alessandro Portelli, após cruzar aleatoriamente, na Internet, com o anúncio de sua publicação, motivado pelo desejo de me esclarecer mais sobre o procedimento metodológico da história oral. Assunto certamente de pleno domínio pelos historiadores, não me parece muito utilizado no campo da pesquisa educacional. Embora sejam muitas as pesquisas em educação que se utilizam de entrevistas, a mim me parecia que esse procedimento era visto e praticado antes de tudo como uma técnica de coleta de dados, não sendo atravessada pela preocupação em si com todas as implicações da historicidade, prevalecendo o interesse pelas representações dos sujeitos entrevistados.

Logo me impactaram as colocações do autor, ao ir relacionando a conversa com a memória dos sujeitos e entrelaçando as histórias individuais com a história da sociedade no seu sentido abrangente. Nada de se registrar apenas uma narrativa sincrônica, mas esforço para resgatar uma revigorada memória das vivências contextualizadas dos sujeitos entrevistados. Um alerta do autor chamou-me a atenção para um sentido no qual não se pensa muito, enfeitiçados que somos sempre pelas palavras, quando insistiu que uma entrevista não é bem só uma troca de visões mas também de escutas. São duas falas que se encontram e não só dois olhares que se cruzam, como a etimologia das palavras nos induzem a crer.

Alessandro Portelli é um historiador e literato italiano, dividindo sua atuação entre a Itália e os Estados Unidos. Atualmente é professor de literatura norte-americana na Universidade La Sapienza, em Roma, e autor de numerosa obra literária, toda ela voltada para a compreensão dos eventos históricos a partir de suas expressões da cultura popular que ele aborda e investiga praticando a metodologia da história oral. Metodologia que considera o melhor caminho para se dar conta das manifestações da

cultura popular que são expressões fidedignas em que poderemos apreender a constituição histórica da realidade social. Não é um autor desconhecido do público brasileiro da área das Ciências Humanas, em geral, e particularmente da área de História. Com efeito, é uma reconhecida referência teórica dessa abordagem, cuja presença na prática investigativa dessas áreas tem sido marcante nas últimas décadas. Esta abordagem metodológica ganhou significativo espaço na ciência nacional a partir das décadas finais do século XX, período quando, em decorrência de seu desenvolvimento, foi criada a SBHO, a Sociedade Brasileira de História Oral, agregando os pesquisadores nacionais vinculados a núcleos de investigação existentes em departamentos universitários e em programas de pós-graduação de todas essas áreas. Junto com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, promoveu, neste ano, em Porto Alegre, o XIII Encontro Nacional de História Oral, que teve por temática *História Oral, Práticas Educacionais e Interdisciplinaridade*. A intensa participação de Portelli no debate sobre a história oral no Brasil pode ser atestada pela presença de artigos seus em várias revistas dessas instâncias, tais como *Projeto História*, da PUC de São Paulo, *História e Perspectivas*, da UFU, de Uberlândia, *Estudos Ibero-Americanos*, da PUC de Porto Alegre, *Mnemosine*, do Departamento de Psicologia Social e Institucional, da UERJ, *Tempos Históricos*, da Unioeste, no Paraná, bem como de capítulos em várias coletâneas, cuja relação se encontra à p. 195 deste livro, além de sua intervenção em vários eventos nacionais sobre história oral. A propósito, cabe registrar a ocorrência,

O livro retoma nove ensaios, publicados anteriormente, que portanto guardam autonomia, mas que agora são articulados com adequada organicidade, estruturando-se em três partes, cada uma com três ensaios. Na primeira parte, está em pauta a relação entre memória e diálogo, com uma abordagem visando esclarecer o próprio sentido do papel da oralidade na pesquisa histórica, como resgate da memória. Nesta parte, trata conceitualmente das questões filosóficas e metodológicas relacionadas a essa prática investigativa. Na segunda parte, o autor mostra a articulação entre as formas da memória oral com sua dimensão pública, destacando o caráter público da memória. E a terceira parte apresenta exemplos concretos do trabalho de resgate da memória de eventos de guerra pela história oral, nos quais ressalta os liames entre os testemunhos e os traumas que

se agregam a sua lembrança, ligação imprescindível para sua compreensão histórica integral.

Das descrições que o autor vai fazendo, mediante uma autoetnografia de sua própria prática, o que se tem como fruto é um tenso e intenso diálogo dessa memória revivenciada com a fala dos sujeitos singulares com os resultados da pesquisa histórica apresentados na escrita técnica das narrativas científicas e acadêmicas, impregnadas pelas exigências metodológicas positivistas e sempre ciosas de seus compromissos com a objetividade. Mas o que está em pauta na proposta de Portelli é exatamente o relevante papel que a subjetividade desempenha na reconstituição do evento histórico. Ainda que não desqualifique a importância da historiografia científica, considera que não se pode desconsiderar a fecundidade da contribuição dos sentimentos subjetivos que se fazem presentes e marcantes na história oral, na oitiva dos sujeitos que vivenciaram os eventos, em que pese a efetividade das confusões, dos desvios imaginários, da imprecisão, da mistura dos desejos com a realidade, das falsificações, enfim, da condição caótica que essas versões orais podem embutir nos conteúdos apresentados. Daí a abertura de espaço que sua concepção faz para aquelas formas narracionais que, embora se conservem num suporte escrito, não privilegiam a escrita como um sistema superior, já que atuam apenas como apoio à oralidade: assim, as gravações de entrevistas, a poesia, o teatro, o cinema, a música, a literatura, todas estas formas de expressão em sua condição de manifestações originais da cultura popular, diferentes das fontes escritas domesticadas pelo rigor metodológico na construção das narrativas históricas acadêmicas.

A história oral se apresenta pois como um processo de desestruturação do movimento estático e rígido que conserva o evento como que uma cristalização arqueológica. É uma maneira de tratá-lo como algo vivo, atravessado que é pela subjetividade do narrador e do ouvinte/leitor. Busca transformar as entrevistas gravadas em fontes para se compreender o passado, complementando assim as fontes documentais escritas, imagens e outros registros técnicos, como memórias, biografias, autobiografias, sempre procurando expressar como os indivíduos vivenciam e interpretam os acontecimentos e as situações das quais foram testemunhas ou participantes diretos.

Os exemplos trazidos pelos vários ensaios do livro, nos quais Portelli aborda situações vivenciadas pelos sujeitos participantes e então depoentes,

reportam-se sobretudo à luta da resistência italiana durante a invasão da Itália pelos alemães, na Segunda Guerra Mundial e mostram o quanto os sentidos desses dolorosos eventos são diferentes dos significados que a eles atribuíram as narrativas científicas, ou melhor dizendo, como esses significados precisam ser complementados e nuançados pelos sentidos embutidos na fala dos sobreviventes. Não é que se questione a importância do registro protocolar da ciência histórica acadêmica mas se cobra desse olhar científico maior sensibilidade às percepções subjetivas vivenciadas pelos sujeitos e expressas nessas outras modalidades sinuosas de fala.

Para Portelli, a história oral é a articulação íntima da história dos eventos, com a história da memória e com a história da interpretação dos eventos através da memória. Memória a ser concebida e tratada não como mero depósito de informações, mas como um processo contínuo de elaboração e de reconstrução de significados (cf. p. 18). A memória não deve ser entendida como monumento, mas como movimento. Diz o autor parafraseando Borges: “[...] mais que um armazém de dados, a memória é um trabalho constante de busca de sentido, que filtra os vestígios da experiência entregando ao esquecimento aquilo que já não tem significado na atualidade – mas também aquilo que tem significado demais” (p. 47).

É como se a epistemologia que Portelli mobiliza na pronúncia da oralidade no trabalho do historiador se comprometesse profundamente com a sensibilidade estética. Pois é através da experiência estética que a subjetividade se articula com o desenvolvimento da pessoa e consequentemente com a prática do conhecimento. Não sem razão, Rousseau (2014, p. 9) já dissera que “a educação é uma arte”. É preciso sentir antes de pensar, ver o mundo pelo sentimento e portanto pelo coração, antes de o ver pela razão, como reforça Dalbosco (2011, p. 29) falando de Rousseau. Com efeito, a sensibilidade repudia todo método rígido, não se deixa conduzir por fórmulas ou planilhas, pelo claro e distinto; ela se guia apenas por um *élan* que nos toca de forma natural, mesmo quando estamos presos às armações cristalizadas do hábito ou da técnica. Afinal, o substrato da postura que se espera do historiador, quando pratica a história oral, é o aguçamento de sua sensibilidade para além da objetividade fria dos dados.

Metodologia de investigação social, tem contribuído para “[...] a geração de trabalhos ricos e variados, visibilizando sujeitos e lugares ocultados e silenciados [no bojo] do processo de desarticulação e desenraizamen-

to de modos culturais de viver de trabalhar e de se socializar” (KHOURY, 2010, p. 7). Atua como ferramenta eficaz para vários campos de conhecimento, de prática profissional e de militância político-social, contribuindo significativamente para a democratização do exercício do conhecimento científico, ao afirmar e respeitar as diferenças sociais, políticas e culturais e ao criar um terreno e uma linguagem comuns entre os pesquisadores e os narradores.

Na minha leitura, a reflexão conduzida por Portelli, a pretexto de discutir as especificidades da abordagem da história oral, vai além de um debate meramente epistemológico. Como ele mesmo diz, estamos em cheio do âmbito de uma leitura política da realidade humana e, acrescentaria eu, estamos diante também de uma discussão propriamente filosófico-antropológica ao evidenciar para nós mesmos que o que torna viável essa compreensão da ação humana é a percepção, em carne viva, da condição real dos indivíduos e dos grupos da espécie como seres radicalmente frágeis, contingentes, violentos e *dementes* (na expressão de Morin), capazes de e propensos a toda espécie das mais bárbaras crueldades.

Mas o propósito central de Portelli não é falar das guerras em si, mas da metodologia histórica, com seu trabalho de campo e com sua gramática da memória. Ainda que explore muito sugestivamente a metáfora dos olhares e visões do aviador que, lá do alto, atira as bombas e das pessoas que são bombardeadas, lá embaixo, comparando as visões altaneiras do historiador cientista, que se coloca num patamar superior, com os sentimentos dos narradores orais, que vivenciaram os acontecimentos no chão. Uma visão do alto e uma visão de baixo, uma visão geral e abstrata e uma visão do concreto e do tangível. Não se trata, no entanto, de afirmar que uma é mais autêntica e mais verdadeira que a outra, uma não funciona sem a outra. “A história Global vista de cima ignora a história local e o ponto de vista nativo por sua conta e risco – e também por conta e risco dos que estão em baixo” (p. 149). Mas, em contraponto,

[...] podemos ficar tão encantados com o imediato e o concreto que nossa percepção passa a se restringir apenas àquilo que é visível e reconhecível no nível do chão. Enxergamos a experiência imediata, as histórias pessoais, e perdemos de vista os processos globais que os impactam. Enxergamos a bomba caindo no ôni-

bus, mas não conseguimos identificar, ou sequer nos perguntar, quem a jogou e por quê. (p. 150).

Daí concluo esta resenha, esperando que desperte a atenção para as contribuições da história oral para nossas atividades investigativas, ao nos alertar para os cuidados que precisamos tomar em nosso trabalho científico, com a própria conclusão de Portelli sobre o sentido da história oral:

A história oral, em essência, é uma tentativa de reconectar o ponto de vista nativo, local, vindo de baixo, e o ponto de vista científico, global, visto de cima: de contextualizar aquilo que é local e de permitir que o global o reconheça. A história oral, então, junta a história vinda de cima e a história vinda de baixo em um mesmo texto – em uma mesa de negociação – criando um diálogo igualitário entre a consciência que os historiadores têm dos padrões espaciais e temporais mais amplos e a narrativa pessoal, mais pontualmente focada, do narrador local. (p. 150).

Mas é sempre oportuno lembrar que fazer história oral é mais do que usar fontes orais, como se dá na entrevista clássica. É que não se está buscando apenas a informação. Ela está necessariamente envolvida com a dimensão de subjetividade que está subjacente no funcionamento da linguagem, na memória. Certamente, atitude que pode ser de fundamental importância na pesquisa educacional, pois a educação tem sua primeira razão de ser na própria subjetividade.

Referências

KHOURY, Yara A. Apresentação. In: PORTELLI, Alessandro. *Ensaio de história oral*. São Paulo: Letra e Voz, 2010. p. 7-18.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

DALBOSCO, Claudio A. (Org.). *A filosofia da educação no Emílio de Rousseau: o papel do educador como governante*. Campinas: Alinea, 2011.

***Do outro lado do espelho: insurgências e resistências descoloniais*, de Manuel Tavares e Mônica de Ávila Todaro (Org.)**

São Paulo: BT Acadêmica, 2016.

Sandra Rosa Gomes dos Santos

Mestranda em Educação - PPGE Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil
san.r.gomes@hotmail.com

Recentemente publicada, esta obra, organizada por Manuel Tavares e Mônica Todaro, tem por finalidade apresentar o resultado da experiência da imersão internacional na Bolívia (La Paz) – módulo internacional –, que foi constituída por duas dimensões: acadêmica e cultural. Os estudantes souberam ler o mundo à sua volta, interpretaram da melhor maneira os objetivos formulados inicialmente pelos professores que prepararam o módulo, surgindo esta belíssima coletânea, que apresenta um conjunto de ensaios cuja produção decorreu da experiência internacional dos estudantes e professores de mestrado e doutorado, além da participação dos professores Luís Claros e Jorge Viaña, professores de pós-graduação do Cides, que, pelo observado, tiveram contribuição fundamental para a conclusão e relevância do módulo internacional.

Manuel Tavares possui graduação em filosofia pela Universidade de Coimbra, doutorado e mestrado em filosofia pela Universidade de Sevilha, no âmbito do Programa Fenómeno, Signo y Interpretación, tendo desenvolvido a sua pesquisa sobre o problema do mal no pensamento de Paul Ricoeur. Seu diploma de doutorado foi registrado em 2002, pela Universidade de Coimbra e reconhecido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2013. Atualmente, é professor na Universidade Nove de Julho (Uninove), em São Paulo, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), integrando a linha de pesquisa educação popular e culturas. Tem experiência na área da educação, com ênfase em filosofia da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação popular e culturas, filosofia da educação, epistemologias contra-hegemônicas, antropologia filosófica e ética. Dentre seus principais interesses de pesquisa atuais, destacamos a inclusão da diversidade cultural e epistemológica na

educação superior, centralizados no estudo das novas universidades brasileiras e latino-americanas emergentes nos últimos dez anos.

Mônica Todaro possui graduação em pedagogia, mestrado em gerontologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e doutorado em educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É professora adjunta do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João del Rei (MG) e docente convidada do Programa de Mestrado em Gerontologia da Each-USP. Possui experiência em instituições públicas como professora, coordenadora pedagógica, diretora de escola e chefe de seção. Pesquisa nas áreas de educação e gerontologia, com ênfase nos seguintes temas: corpo e educação; ludicidade; educação de jovens e adultos (EJA); relações intergeracionais; prática educativa. É líder do grupo de pesquisa Pedagogia do corpo consciente (CNPq).

O título do livro *Do outro lado do espelho* pode parecer de uma obra de caráter romântico, voltada para a exposição sentimental da alma humana. Talvez não fosse uma afirmação desprovida de razão, mas aí nos deparamos com a apologia do autor, ao trazer o enunciado “metafórico”, cujo título vem enriquecido pelo subtítulo “*insurgências e resistências descoloniais*” justificando os seus “múltiplos significados”. Em uma característica ainda poética, marcante, atribui o seu significado à desculpa do espelho, que, para além do caráter romântico, poético: “[...] é um limite, uma barreira que, projetando a própria imagem, impede que se veja para além dela. Imagem não é realidade, é uma mera representação e, muitas vezes, ilusória e falsificada”.

Este é um livro belo e apaixonante, que instiga e convida o leitor a refletir e a desfrutar da obra como possibilitadora de viéses e (re)significações sobre as temáticas abordadas. Em notas dos autores, “pretende revelar esse outro lado insurgente e resistente” ocultado pelo colonialismo e pelos múltiplos processos de colonização, desafiando o leitor a repensar sobre este “outro lado do espelho”, afinal, o lado oculto e falsificado pelo colonialismo.

Nesse instigante propósito de desafiar o leitor a (re)pensar sobre as temáticas, os autores organizaram o livro em dez capítulos que se inter-relacionam, estabelecendo relações entre descolonização, dominação e identidade; construção de um pensamento e práticas emancipatórias no

âmbito da sociedade boliviana; educação superior, descolonização e interculturalidade; currículo e questões de gênero.

No primeiro capítulo do livro, de Luis Claros, *Aporías de la descolonización: Relaciones de dominación e identidades subalternas*, pretende-se compreender o processo de descolonização, seus limites e possibilidades numa sociedade ainda dominada pelo paradigma de raiz colonial. O autor analisa as formas diversas de pensar a descolonização, revelando potenciais aporias e, simultaneamente, mostrando como algumas contradições e formas de argumentação se tornam insolúveis em determinados contextos.

O segundo capítulo, de Jorge Viaña, intitulado *Zavaleta, Reinaga y la lucha por la construcción de prácticas y pensamiento emancipativo en el actual ciclo estatal Boliviano*, é uma reflexão e uma perspectiva crítica sobre o Estado plurinacional boliviano. De acordo com o autor, entre o período de 2005 e 2015 não foram criadas as bases para a criação de um Estado verdadeiramente democrático reorganizando as instituições de modo a que fosse possível construir uma sociedade descolonial e anticapitalista. A sua proposta vai no sentido de criar um Estado, não a partir das cúpulas, mas a partir das bases, criando possibilidades para a emergência de um poder popular. O recurso a dois renomados teóricos bolivianos, Zavaleta e Reinaga, permite melhor entender as diversas formas e especificidades da dominação, não só levadas a cabo pelos grupos econômicos comprometidos com o grande capital, na Bolívia, mas também pela manutenção das estruturas políticas, sociais, culturais e econômicas de dominação. O autor considera que os teóricos referidos constituem as bases epistemológicas imprescindíveis para as lutas pela emancipação social, tendo em vista dar continuidade crítica e emancipatória ao “buen vivir” e à construção do Estado plurinacional boliviano. O autor refere, finalmente, que os labirintos da descolonização só podem ser pensados em articulação com as ainda existentes estruturas de dominação.

Manuel Tavares, no terceiro capítulo, reflete sobre *A educação superior: insurgências e resistências descoloniais*. Numa primeira abordagem, são apresentados dados bem interessantes sobre a expansão da educação superior nos últimos anos, que permitiu o acesso de grupos sociais e etnias outrora marginalizados desse direito, sobretudo os povos indígenas (povos originários) e populações afrodescendentes. No caso da Bolívia, os denominados afro-bolivianos. Posteriormente, concentra-se nas questões do

colonialismo, colonização, descolonização, pós-colonialismo e resistência e interculturalidade crítica como processo indissociável da descolonização. A problemática da interculturalidade constitui um novo desafio para a educação, dado que a abertura da educação superior a novos públicos criou enormes expectativas no que diz respeito à democratização da educação superior, à inclusão da diversidade cultural e epistemológica, à promoção da interculturalidade e à descolonização das relações de poder. O autor apresenta algum pessimismo mesclado, no entanto, com um otimismo crítico, ao referir o seguinte:

[...] todos os desafios se cruzam com obstáculos que impedem que o novo se afirme, sobretudo quando a inovação põe em causa as relações de poder hegemônicas de longa duração e as estruturas dominantes em que assentam as relações de exploração e exclusão. [...] A aposta num projeto político e pedagógico intercultural na vida académica pode ser, sem dúvida, o início de uma transformação revolucionária de paradigma. [...] Descolonizar a universidade e a educação superior é um projeto insurgente e resistente face às investidas da sociedade de mercado e às exigências das agências internacionais reguladoras.

No quarto capítulo, Evangelita Carvalho da Nóbrega e Francisca Mônica de Lima apresentam um estudo sobre a Universidade indígena boliviana Aymara Tupak Katari e a Universidade Federal do Sul da Bahia: caminhos da descolonização no acesso e permanência. O núcleo central das suas reflexões gira em torno dos modelos de universidade contra-hegemônicos que surgem como alternativa aos modelos de universidades tradicionais. A Universidade Federal do Sul da Bahia e a Universidade indígena boliviana Aymara Tupak Katari são o seu objeto de reflexão. A primeira, com cerca de um ano de funcionamento, foi instituída para responder às necessidades de uma população marginalizada e que sofre os efeitos da interiorização. Por sua vez, a Universidade Aymara Tupak Katari surge com a constituição do Estado plurinacional da Bolívia, aprovada por *referendo*, em 2009. Afirmando-se como um novo modelo de educação, direcionado à população indígena aymara, procura cumprir o pilar da descolonização na articulação entre universidade e necessidades das comunidades com

sentido identitário, produtivo e comunitário, colocando o indígena como sujeito ativo na sociedade a partir da intraculturalidade. Esta universidade tem um objetivo descolonizador por intermédio da afirmação da cultura indígena aymara formando quadros para intervirem nas suas comunidades originárias. De acordo com as autoras, ambas as universidades estão apostadas numa política de inclusão e num processo de descolonização.

A Universidade Federal da Fronteira Sul constitui o objeto de análise do quinto capítulo, intitulado *Universidade: a luta dos silenciados em defesa de suas culturas na América Latina*. Donizete Mariano faz uma reflexão sobre os novos modelos de educação superior; aborda a questão do currículo e a necessidade de inclusão da diversidade cultural e epistemológica que compõe o tecido social brasileiro. O reconhecimento da diversidade cultural obriga, segundo o autor, à reformulação das políticas curriculares de modo a responder à riqueza que compõe o mosaico cultural brasileiro. A reformulação curricular implica a superação do chamado multiculturalismo benigno, meramente descritivo e legitimador do monoculturalismo e a aposta num multiculturalismo emancipatório que reconheça e respeite a diversidade cultural, colocando-a em situação de igualdade com a cultura dominante.

No capítulo seguinte, Neide Cristina da Silva e Maria José Poloni refletem sobre o sistema educativo plurinacional boliviano incidindo no currículo regionalizado do povo afro-boliviano. As autoras referem que, ao longo da história, várias reformas educacionais foram implantadas na Bolívia, mas sem o êxito necessário para as populações nativas. Com a promulgação da Constituição Maior de 2009, que consolidou a Bolívia como Estado plurinacional e intercultural, os povos nativos, a sua história, cultura e território foram reconhecidos, abrindo novos horizontes de inclusão e de participação para a educação boliviana. A Lei n.º 70 “Avelino Siñani – Elizardo Perez” normatizou a organização dos currículos, pautando-se pelo respeito à diversidade, pelo reconhecimento e pela valorização dos saberes e conhecimentos dos nativos. A partir da referida lei, foram elaborados os currículos regionalizados cujos objetivos visam contemplar e consolidar a diversidade cultural dos povos bolivianos e a sua identidade.

Na mesma linha do capítulo anterior, Rafael Belli e Ana Sodero trabalham também o currículo, base do sistema educacional plurinacional boliviano, sob a ótica da teoria pós-crítica. Na sua análise, os auto-

res partem dos documentos curriculares bolivianos, mais especificamente das *Normas Generales para la Gestión Educativa Y Escolar* 2016, da lei da Educação n.º 70 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” e da Nova Carta Constitucional, onde são propostas inúmeras mudanças considerando o pluralismo político, econômico, jurídico, cultural, linguístico e educacional. O novo currículo traz mudanças que dão relevância à multiplicidade e diversidade de nações indígenas que compõem a população boliviana, considerando suas histórias e costumes. Os princípios que direcionam este currículo de base plurinacional fundamentam uma educação plurinacional, descolonizadora, comunitária, intracultural, multilíngue, produtiva, científica, técnica e tecnológica, em harmonia com as diferenças e propondo a participação social de forma intensa e democrática.

Antonio Germano e Mónica Luz trabalham as questões de gênero no Brasil e na Bolívia. Para além de um percurso histórico em ambos os países sobre as questões de gênero, os autores fazem um percurso conceitual esclarecedor sobre gênero, sexo, cisgênero, transgênero e identidade. Consideram que é necessário fazer uma análise crítica dos discursos dominantes, característicos de uma sociedade patriarcal e excludente de modo a alcançar a igualdade de gênero, principalmente em relação ao que diz respeito à mulher e ao seu papel na sociedade. Referem que a função dos estudos de gênero é problematizar um sistema que tem como padrão normatizador o julgamento e a ridicularização de todos os que não se encaixam nas normas e padrões dominantes. A definição mais corrente de gênero é a que o considera uma categoria relacional, ou seja, o gênero entendido como o estudo das relações sociais entre homens e mulheres, e como essas relações são organizadas em diferentes sociedades, épocas e culturas. Estas dicotomias são, referem os autores, construções sociais e culturais que fazem com que homens e mulheres sejam educados e socializados para ocupar posições políticas e sociais distintas, normalmente cabendo aos homens as posições hierárquicas mais elevadas, enquanto às mulheres são reservadas as posições menos privilegiadas. Numa análise comparativa, os autores consideram que não há diferenças substanciais entre os estudos e concepções de gênero no Brasil e na Bolívia. Em ambos os países as questões de gênero são permeadas por preconceitos de natureza patriarcal e colonial exigindo-se, também a este nível, um processo de descolonização.

Mónica Luz discute, no capítulo nono, a problemática das lutas e conflitos das mulheres bolivianas. Na Bolívia, há evidências que mostram que as mulheres indígenas têm sofrido uma tripla discriminação, por serem mulheres, por sua etnia e pela sua condição geral de pobreza. É uma tripla exclusão. O gênero, a classe e a etnia são dimensões de uma matriz de dominação que se interceptam em diferentes pontos, proporcionando-lhes uma visão distinta do que significa ser mulher em uma sociedade desigual, racista e sexista. Os novos estudos pós-coloniais têm gerado algumas discussões no interior do feminismo, na historiografia no Cone Sul, Bolívia e Paraguai, que se posicionam numa perspectiva crítica em relação ao feminismo eurocêntrico e norte-americano. O novo feminismo emergente na América Latina, sobretudo nos países andinos, estabelece a articulação entre gênero e pós-colonialismo. A crítica pós-colonial reconsidera a história a partir dos colonizados e busca recuperar as “vozes silenciadas” da história. Questiona os estatutos assumidos pela historiografia ocidental, suas omissões, suas perspectivas. O conhecimento ocidental, de acordo com essa abordagem, está colonizado e deveria ser descolonizado para incluir outras formas de gerar conhecimento. Apesar de a presença da mulher na vida pública e política ter avançado muito na última década, sobretudo a partir das eleições de 2009, com a aplicação do princípio de paridade, que conduziu ao aumento de representatividade das mulheres, quer na Câmara de senadores (44,4%) quer na Câmara de deputados (22,3%), as formas diversas de violência de que as mulheres são vítimas, que aumentam exponencialmente de ano para ano, revelam, ainda, uma opressão estrutural sexista e patriarcal que exige formas de resistência e insurgência de caráter descolonial. A luta pela igualdade de direitos e pela afirmação da mulher na sociedade e no mercado de trabalho é uma luta da sociedade no seu todo e não, apenas, das mulheres.

No décimo e último capítulo, Daniel Aguiar Pereira e Mónica Todaro refletem sobre *La Chola: retrato de um corpo consciente*. Os autores fazem uma interessante reflexão sobre as mulheres cholas, que denominam emblemáticas e paradoxais e avançam com o conceito de “racionalidade chola” que estabelece uma ruptura com a lógica normalizadora do padrão de beleza imposto pela mídia e pela sociedade ampliando, assim, a possibilidade de um outro modo de ser mulher no século XXI, na América Latina. Consideram que foi em um dos momentos de imersão intercultural, sendo gente e percebendo sua presença num mundo diferente, que per-

ceberam figuras femininas que não conheciam e que pareciam representar uma das tantas forças sociais daquele país – as *cholas* – mulheres emblemáticas e paradoxais. A compreensão de quem são estas mulheres e qual o seu lugar no mundo constituiu objeto do estudo apresentado. As *cholas* são as mulheres que, nestes grandes centros, se vestem de acordo com a tradição *aymará* local e se orgulham de sua origem. As *cholas* movimentam grande parte do comércio informal dos locais nos quais estão inseridas, fazem apresentações da cultura *aymará* e participam de um movimento cultural de luta livre, que recebe o nome de *chola westling*.

Este estudo permitiu uma reflexão sobre consciências intencionadas ao mundo diante dos inúmeros processos de herança social, cultural e histórica. Por isso, conhecer como essas mulheres, as *cholas*, se configuraram ao longo do processo histórico e, também, sua atual representação social, política, econômica e cultural foi o cerne para o aprofundamento na concepção freiriana de “corpo consciente”. Os autores fazem, ainda, uma reflexão sobre o processo de interculturalidade crítica como indissociável do processo de descolonização.

A leitura deste livro nos possibilita ir além das representações históricas e coloniais sobre os diversos povos do mundo andino e nos convida a (re)pensar os processos de colonialismo e colonização como formas desumanas de subjugação dos povos. É uma obra que apresenta como horizonte o processo de descolonização das estruturas políticas, sociais e das mentes como fundamento de emancipação e libertação dos povos originários. Outras temáticas relevantes abordadas permitem-nos entender a cultura boliviana, o fenômeno da interculturalidade como reconhecimento e respeito pela diversidade de saberes. Todas estas temáticas se relacionam com uma nova visão da educação e do ensino tendo em consideração a diversidade cultural que atravessa as sociedades contemporâneas e as instituições educativas. As reflexões sobre a educação superior levam-nos a concluir que os novos modelos de ensino deverão direcionar-se numa perspectiva de formação do pensamento crítico a partir de práticas emancipatórias. Os espaços e cenários onde pode acontecer a descolonização são os mesmos ainda dominados pelos efeitos da colonização. São cenários e espaços de insurgência e resistência. Esta é uma obra que, afinal, nos leva a convidar o leitor a desfrutar uma leitura belíssima, encadeada, prazerosa, reflexiva, crítica e metafórica.

***Culturas, Identidades e Narrativas*, de Ana Maria Haddad Baptista e Manuel Tavares (Org.).** São Paulo: Big Time, 2014.

Antonio Germano

Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho.
Graduado em Letras pela Universidade Estadual Paulista e
Pedagogia pela Universidade Nove de Julho.

Atualmente é professor efetivo da rede Municipal e Estadual de ensino básico.
cafeatoa@hotmail.com

O livro *Culturas, Identidades e Narrativas* é uma reunião de cinco textos que pretendem uma reflexão a respeito de aspectos ligados à identidade, cultura e memória, num tempo em que debater estas questões torna-se imprescindível não só para a Academia, mas, sobretudo, para a sociedade em geral, tendo em consideração as problemáticas da diversidade cultural, do encontro entre culturas que a globalização possibilita e os respectivos choques e conflitos culturais. O respeito pela diversidade e a aceitação das diferenças culturais constituem o pressuposto ético fundamental numa sociedade democrática que se pretende cada vez mais inclusiva e participativa.

O texto de Ana Maria Haddad Baptista, *Tempo-Memória, Identidade e Narrativas*, procura questionar as diversas formas de apreensão do tempo-memória, e, sucintamente, a autora faz um percurso pela história e desvela o quanto a categoria tempo-memória foi percebida de forma diferente, através primeiramente do pensamento de Klein. “O tempo é consubstancial ao mundo: nada pode acontecer ou permanecer fora dele” (p. 21).

Vários pontos são importantes ressaltar no texto de Ana Maria Haddad, mas nos ateremos principalmente no que se refere a sua análise de tempo-memória em duas obras ficcionais, *Vidas Secas* e *Angústia*, do autor alagoano Graciliano Ramos.

“*Vidas Secas* é uma obra narrativa, uma espécie de romance, montado em fragmentos” (p. 36). É o tempo social que reflete na condição de vida das personagens, vida Severina, sem grandes acontecimentos, tudo na mesmice, não tem operatividade. “Vivem o tempo de um tédio, sem precedentes, que os imobiliza” (p. 39).

O romance *Angústia* é uma intensa mistura de tempos – presente, passado e futuro – que se cruzam e se entrecruzam. “Em *Angústia* há uma

verdadeira profusão de possibilidades de tempo-memória dentro da perspectiva ficcional” (p. 45). Ambos os textos nos remetem à questão do tempo, também em *Morte e Vida Severina*, um belíssimo poema de João Cabral de Melo Neto, cujo tempo é o da morte, da vida Severina, desgraçada.

No início do texto de Catarina Justus Fischer, *Culturas e memórias: paralelos entre a linguagem e a música*, surge uma indagação de por que a autora começa sua análise com um salmo.

O texto é uma reflexão e análise sobre uma das dimensões fundamentais das culturas humanas e do imaginário popular: a música. “A música sempre está presente de uma maneira ou outra na história do desenvolvimento da humanidade” (p. 59).

A autora didaticamente faz um percurso histórico sobre a presença da música nos diversos períodos históricos e nas diversas civilizações, e afirma que o tempo está ligado à memória. “A tendência do homem quando se volta ao passado, é a de interpretar os acontecimentos de acordo com o seu conhecimento e com a cultura de seu tempo” (p. 53).

Partindo de algumas referências teóricas que concentram os seus estudos na análise das relações entre linguagem e música, a autora estabelece os aspectos em comum e as diferenças existentes entre a música e a linguagem. Na sua perspectiva, ambas são universais, comuns a todas as culturas humanas.

Manuel Tavares faz uma reflexão sobre a *História, memória e esquecimento: identidades silenciadas*, ao longo do processo histórico de colonização dos povos. Os teóricos utilizados para enriquecer suas ideias vão de Mignolo a Quijano, passando por Canclini e Dussel. Este último propõe uma ética cotidiana da libertação. “A problemática da libertação exige a reconciliação dos povos consigo próprios pelo reconhecimento do seu lugar na história e na sua construção” (p. 77).

Coerentemente, o autor, ao desenvolver seu raciocínio sobre libertação, pensamentos libertos, reconstrução e construção de identidade, utiliza o discurso de Foucault, quando diz que “a liberdade é uma prática de revolta contra todas as formas de domínio, incluindo aquelas que fazem parte do próprio sujeito” (p. 77).

O autor também faz uma reflexão sobre o conceito de racionalidade ocidental que se impôs historicamente por intermédio do conhecimento científico e que acabou por gerar resistências, fazendo emergir novas racio-

nalidades, a que chama racionalidades resistentes. Fazendo uma reflexão sobre a memória, tece algumas considerações sobre as comemorações que ocultam o lado obscuro da história, ou seja, a opressão. Há, por isso, um dever de memória que é, não só uma questão de natureza ética, de respeito pelas vítimas da opressão, mas também uma questão de natureza política.

A este propósito afirma: “É verdade que a opressão não pode ser comemorada, mas não pode ser esquecida” (p. 78).

O texto de Manuel Tavares é um registro essencial para os leitores interessados em compreender melhor o processo de colonização e opressão ditado ao longo dos séculos. Partindo da análise conceitual de intelectuais como Foucault, ele relata a imposição do pensamento eurocêntrico padrão que se apropriou da cultura, da memória e da própria arte concreta dos povos excluídos pelos sistemas coloniais e imperiais.

Quando o autor conceitua cultura, propõe um raciocínio perspicaz de que a cultura é algo que se faz, se constrói por mediações múltiplas, por encontros e desencontros, surgindo daí a identidade. “Identidade é, pois, um movimento, um percurso entre o ser e o não ser, uma potência que se gera e um vir a ser permanente” (p. 83).

É certo que poderíamos destrinchar todo o texto do autor e dele discutir muitos assuntos que são de grande valia para o meio acadêmico, porém terminamos nossa análise com um fragmento visceral: “Uma educação para a paz, contra todas as formas de violência, que discuta e exercite os valores da solidariedade, tolerância, justiça, liberdade” (p. 110).

O texto seguinte, de Maurício Silva, *Imagens da cidade: memória, narrativa e imaginário na literatura brasileira pré-modernista*, é uma reflexão sobre o imaginário urbano construído pela literatura brasileira pré-modernista. “Na passagem do século XIX para o XX, as grandes cidades brasileiras sofrem uma série de transformações, em função de modificações estruturais (industrialização, modernização, concentração urbana)” (p. 117).

O texto desenvolve-se em torno das categorias de campo e cidade, o que também nos remete à obra *A Cidade e as Serras*, de Eça de Queiroz, onde ele faz uma comparação entre a vida módica e agitada de Paris e a vida tranquila e pacata na cidade serrana de Tormes. O tema sobre essas categorias também é recorrente em obras de autores pré-modernistas,

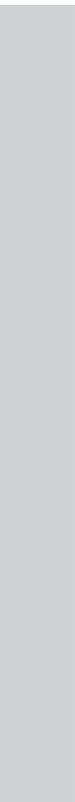
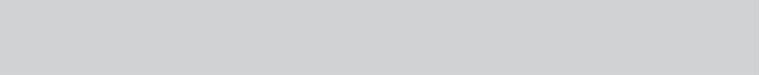
tais como Júlia Lopes de Almeida, João do Rio, Coelho Neto, Benjamim Costallat.

O último texto de Márcia Fusaro, *Rizoma Fáustico*, traz o mito do Fausto em diálogo com algumas singularidades narrativas e culturais. “O cinema e a literatura dialogam de maneira indissociável para que a autora materialize a maioria de suas reflexões” (p. 8). Para isso, dentre tantos outros pontos destacados pela autora, ela recorre ao conceito filosófico de rizoma, elaborado por Deleuze e Guattari: “conduzimos essas reflexões sobre o Fausto, entendendo-o preliminarmente como uma obra rizomática no sentido sinalizado por ambos pensadores” (p. 133).

A autora diz que a literatura e o cinema, mantidas as proporções, também são portadores de uma verdade cultural manifestada em suas particularidades narrativas de tempo-memória, que se volta do presente ao passado e vice-versa. Por fim, faz uma análise de *Fausto*, por meio de alguns agenciamentos memorialísticos, culturais e narrativos. Traz uma informação importante sobre a primeira versão do mito do Fausto, publicada em 1587.

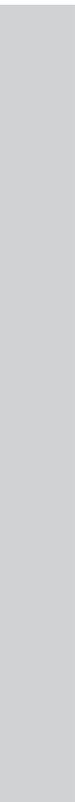
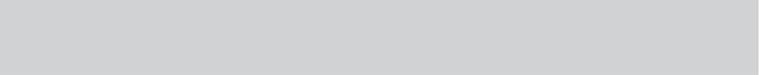
A autora prossegue seu texto trazendo vários Faustos, múltiplos, estrangeiros, alemães, russos e também brasileiros. Segundo ela, há um Fausto claustrofóbico, melancólico, atormentado, romântico. Todos inventados e reinventados.

Os textos todos reunidos propuseram uma discussão pertinente sobre a relação entre Culturas, Identidades e Narrativas. Eles congregaram informações enriquecedoras – sobretudo no que diz respeito à arte –, analisaram profundamente a história da música, da literatura, do cinema e da memória. Os autores abordaram também reflexivamente as culturas e as diferentes identidades.



Instruções para os autores

Instructions for authors



DIRETRIZES PARA AUTORES

Tendo em vista a publicação os autores podem submeter a análise da Comissão Editorial da Revista EccoS, artigos e resenhas em português, inglês, espanhol e francês. As resenhas devem corresponder a obras recentes de, no máximo, um ano do ano de sua publicação.

Os trabalhos submetidos à Comissão Editorial serão avaliados em relação ao mérito científico, adequação às orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) às instruções editoriais contidas neste documento.

Os textos enviados 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 submetidos simultaneamente a outras publicações, nacionais ou estrangeiras.

À Comissão Editorial reserva-se o direito de aceitar ou não os trabalhos a ela enviados e, eventualmente, sugerir modificações ao(s) autor(es), a fim de adequar os textos à publicação.

Os artigos devem conter, no máximo, 3 (três) autores. Todos os autores precisam ser identificados na plataforma de submissão online da Revista:

<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/login>

O texto enviado não deve conter identificação do(s) autor(es).

Os trabalhos enviados devem vir acompanhados, em arquivo separado, de formulário de autorização (conforme modelo disponível na página virtual do periódico) sobre a exclusividade de publicação do artigo pela revista Eccos, e pela cedência de direitos do autor.

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

Todos os trabalhos serão submetidos à avaliação de, pelo menos, dois pareceristas, garantidos o sigilo e o anonimato tanto do(s) autor(es) quanto dos especialistas dos pareceres (*blind peer review*).

As sínteses dos pareceres, em caso de aceite condicionado ou recusa, serão encaminhadas ao(s) respectivos autor(es) via plataforma da revista.

Os trabalhos devem ser submetidos exclusivamente por meio da plataforma disponível no endereço eletrônico da revista Eccos.

Normas básicas de formatação

Os textos devem ser elaborados conforme as instruções a seguir.

- 1) Digitados no Editor Word (.doc) ou programa compatível de edição; fonte Times New Roman; tamanho 12; alinhamento à esquerda; sem recuo de parágrafo e espaçamento duplo entrelinhas.
- 2) Os artigos devem ter entre 14 mil e 35 mil toques (considerados caracteres e espaços), e as resenhas, entre 3,5 mil e 7 mil toques (considerados caracteres e espaços).
- 3) Os artigos devem apresentar necessariamente os seguintes quesitos:
 - a) título; b) resumo (entre cem e 150 palavras); c) palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem e em inglês (title, abstract e key-words). Ao final, obrigatoriamente, devem ser registradas as referências utilizadas no corpo do texto.
- 4) As notas explicativas, que não se confundem com referências à fonte, devem vir ao final do texto, com numeração sequencial em algarismos arábicos.
- 5) As unidades de medidas devem seguir os padrões do Sistema Internacional de Unidades (SI), elaborado 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.
- 6) As palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico e os neologismos ou acepções incomuns, em fonte normal e entre “aspas”.

7) Os trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros, tabelas ou quaisquer tipos de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, incluindo 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). As imagens devem ter alta definição (mínimo de 300 dots per inchs [DPIs]). Mapas ou micrografias devem ser representados com as respectivas marcas de escala.

Normas para citações e referências

As normas para citações nos textos a serem publicados na Revista Eccos deverão seguir as determinações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Para acesso ou aquisição das normas, consultar a página da mencionada instituição: <http://www.abnt.org.br/>.

PAPER SUBMISSION GUIDELINES – ECCOS, SCIENTIFIC JOURNAL

Articles and reviews written in Portuguese or Spanish may be submitted to the analysis of ECCOS SCIENTIFIC Journal's Editorial Board. Reviews must correspond to recent works, not exceeding one year after the time of book publication.

Works submitted to the Editorial Board will be evaluated on the basis of scientific merit, adherence to the guidelines of the Brazilian Association of Technical Standards (ABNT) as well as to the editorial policies set forth herein.

Articles must be original and unpublished in Brazil. Works that have been presented in scientific events held in foreign countries may not exceed one year of their presentation and this date should be stated. The Editorial Board will not accept reviews or articles submitted simultaneously to other national or foreign publications.

The Editorial Board reserves the right to accept or not any of the works submitted and may suggest modifications in order to adapt the texts to the publication.

Articles should have no more than 3 (three) authors. All authors must be identified in the Journal's online submission platform:

<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos>

Texts should not contain any author-identifying information.

Submissions must include as a separate file an authorization form (according to the model available on the journal's website) stating the article is an exclusive publication by ECCOS SCIENTIFIC Journal.

The institution and/or any of the editorial bodies of this publication shall not be held responsible for the opinions, ideas and concepts expressed in the texts, which are the sole responsibility of their author(s).

All papers will be submitted to the evaluation of at least two reviewers, maintaining the confidentiality and anonymity of both author(s) and reviewers.

Summaries of evaluation results will be sent to the respective author(s) in case of paper refusal or acceptance with modifications.

Papers must be submitted exclusively through the platform available on the ECCOS SCIENTIFIC Journal's website.

Formatting basics

Submissions should follow the instructions below:

- 1) Texts should be prepared using Word Editor (.doc) or compatible editing program; font: Times New Roman; size 12; left alignment; no paragraph indentation; double spacing between lines.
- 2) Articles must have from 14,000 to 28,000 characters (with spaces), and reviews must have from 3,500 to 7,000 characters (with spaces).
- 3) Articles must contain the following sections: a) title; b) abstract (from 100 to 150 words); c) keywords (maximum 5) in the original language and in English (title, abstract and keywords). References that appear in the text must mandatorily be included at the end section.
- 4) Explanatory notes, which are not to be confused with source references, must come at end of the text, with sequential numbering in Arabic numerals.
- 5) Units of measurement must follow the standards of the International System of Units (SI), developed by the International Bureau of Weights and Measures (BIPM) [www.bipm.org]. In exceptional cases, the unit adopted must be followed by the SI unit in parentheses.
- 6) Foreign words must be written in italics and neologisms or unusual meanings in normal font and between “quotation marks”.
- 7) Papers containing graphs, charts, tables or any type of illustration must have their corresponding legends, including the complete source and position in the text. Files must be forwarded separately and, whenever possible, in the drawing program original format (e.g.: CAD, CDR, EPS, JPG, TIF, XLS). Images must be high definition (minimum 300 dots per inch [DPIs]). Maps or micrographs must include their respective scale marks.

Citation and reference rules

Citations in the texts to be published by ECCOS SCIENTIFIC Journal must follow the standards established by the Brazilian Association of Technical Norms (ABNT). To check or acquire the standards, visit: <<http://www.abnt.org.br/>>.

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.