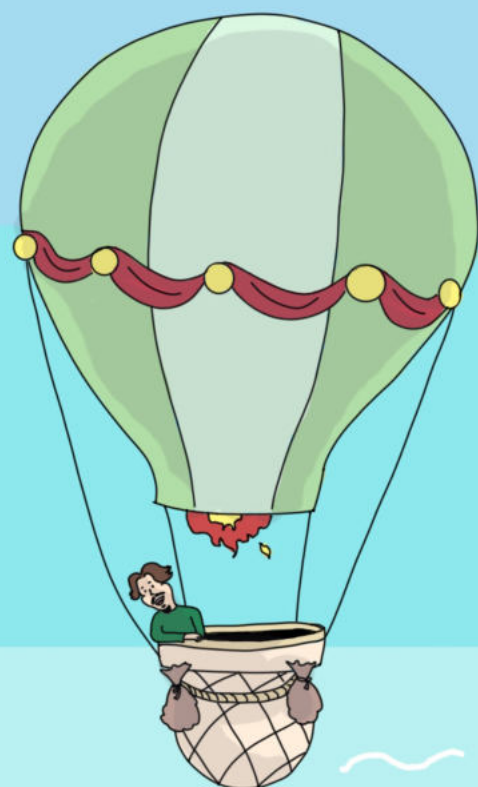


perspectivas em educação básica

ISSN: 2595-2889



Weber

Marx



Durkheim



Nº 3, dezembro de 2019



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Reitora

Denise Pires de Carvalho

Vice- Reitor

Carlos Frederico Leão Rocha

Pró-reitora de Graduação

Gisele Viana Pires

Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

Denise Maria Guimarães Freire

Pró-reitor de Planejamento e Desenvolvimento

Eduardo Raupp de Vargas

Pró-reitora de Pessoal

Luzia da Conceição de Araujo Marques

Pró-reitora de Extensão

Ivana Bentes Oliveira

Pró-Reitoria de Gestão e Governança

Andre Esteves da Silva

Pró-reitor de Políticas Estudantis

Roberto Vieira

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Decana

Marcelo Macedo Corrêa e Castro

Colégio de Aplicação Diretora Geral

Maria Cristina Miranda da Silva

Vice Diretora

Graça Regina Franco da Silva Reis

Diretores Adjuntos de Ensino

André Luis Mourão de Uzêda

Edmilson Pereira

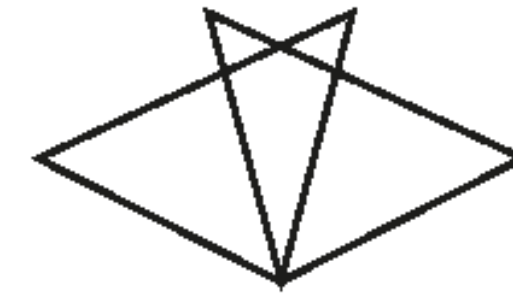
Fátima Galvão

Viviane Lontra Teixeira

Diretores Adjuntos de Licenciatura, Pesquisa e Extensão

Isabel Van Der Ley Lima

Marilane Abreu Santos



Perspectivas em educação básica

Editoras

Luisa Quarti Lamarão

Lorena Bolsanello Carvalho

Revisores

André Luis Mourão de Uzêda

Cristiane de Souza

Edmar Guirra

Flavia Alves Gomes

Flavia Gomes

Helder Brinate

Larissa Arruda

Luiz Paulo Reinol

Patrícia Soares

Raphaella Lira

Raquel Fonseca

Thais Seabra

Vitor Rebello

Bolsistas

Douglas Gonçalves

Jéssica Uchôa de Amorim

Assessor Técnico

Antonio Carlos Barros de Freitas

Conselho Científico

Alessandra Carvalho

Alessandra Santos

Adriana Soares

Anna Thereza de Menezes

Bruna Molisani Ferreira Alves

Bruno Marques Silva

Celeia Machado

Celi Palácios

Cristiane Freund

Christina Miranda

Danielle Bastos

Deborah da Costa Fontenelle

Deborah Fontenelle

Diego Velasco

Edmar Guirra

Fábio Garcez

Glacy Kelli Reis da Silva Xavier

Gláucia Moreira

Guido Pinheiro

Juliana Manhaes

Karla Righetto

Katharina Kelecom

Laís Futuro

Luciana Câmara

Marcela Gaio

Marcelo Campello

Marcelo Augusto Gomes

Marilane Santos

Nely Carvalho

Rodrigo Trevisano

Rosanne Dias

Sarah Oliveira

Sulamita Inácio Freire

Sunshine Pessanha

Taiany Marfetan

Thais Seabra

Viviane Vianna

Sumário

Transversais

Perspectiva Capiana

Interseções

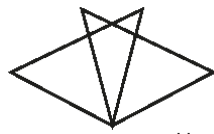
8	Editorial ou sobre o futuro do voo das águias
14	O Projeto Sociologia Ilustrada: mediação pedagógica com ilustrações no ensino de sociologia <i>João Paulo Cabrera</i>
24	A Base Nacional Comum Curricular e sua relação com as teorias tradicionais de currículo: retrocesso na construção de uma escola democrática <i>Graça Regina Franco da Silva Reis e Marina Santos Nunes de Campos</i>
36	Evoé - Isto não é um memorial <i>Celeia Machado</i>
64	Educação integral e(m) tempo integral e o pensamento curricular: Uma conversa complicada? <i>Marcio Bernardino Sirino</i>
73	Reflexões sobre currículo e avaliação: as disputas por sentidos e os espaços para resistência <i>Renata Leite de Oliveira e Graciane de Souza Rocha Volotão</i>
85	Saindo do lugar comum <i>Luís Felipe Perinei</i>
97	O teatro como disciplina de saberes éticos <i>Anília Francisca Mércio da Silveira</i>

Gradações

- 109 A comunidade escolar e os coletivos artísticos: notas sobre uma experiência extracurricular na Escola de Aplicação
Brisa Mirele Barbosa Rodrigues
- 123 Uma análise espacial do currículo diferenciado caiçara: Estudo de caso sobre a Escola Municipal Cajaíba/ Paraty-RJ
Breno Totti
- 137 Reunião de Planejamento com professores: intervenção pedagógica para transformação de práticas curriculares
Cristiane Viana da Silva Santos e Simone Santos dos Reis
- 150 Base Nacional Comum Curricular de Ciências da Natureza: reflexões compartilhadas entre docentes do Colégio de Aplicação da UFRJ
Franco G. Biomdo, Maria Matos, Carla M. Maciel e Pedro M. F. de Lemos
- 164 O currículo praticado no Ensino Médio de Geografia do CAp-UFRJ (1993-2014): um híbrido de práticas curriculares diferenciadas e práticas curriculares reguladas
Hilton Marcos Costa da Silva Junior
- 180 Praticando conceitos e conceituando a prática: rumo a uma experiência de estágio em Inglês transformadora
Marina M. de Oliveira, Natália U. H. L. Cabral, Danielle de A. Menezes e Juliana J. Barreto

Olhares

- 194 Estágio de Francês Língua Estrangeira: duas experiências de regências no ensino de Francês para crianças
Tadeu Augusto de Azevedo Vasconcelos Silva
- 206 A educação intercultural crítica no ensino de artes visuais: macumba, artes indígenas e outras anotações decoloniais do campo de estágio de formação de professores no Colégio de Aplicação da UFRJ
Cássia Miranda Abrantes
- 220 Visualidades da EJA do CAp/UFRGS: registros de um processo criativo
Katiuci Pavei
- 229 Olhares sobre saúde a partir do território: uma atividade educativa desenvolvida à luz da abordagem temática Freireana
Denize de S. Amorim, Débora A. S. Rocha, Rafaela F. dos Santos, Rosilaine de Fátima Wardenski, Liandra M. Silva, Rodrigo O. D. Marcílio e Tais R. Giannella
- 241 Sobre Pertencer
Sulamita Freire, Letícia Carvalho, Dayanne Silva, Clara Ribeiro e Larissa Marques de Freitas



Editorial

Editorial ou sobre o futuro do voo das águias

“Começa então a viagem de Tuahir para um mar cheio de infinitas fantasias. Nas ondas estão escritas mil histórias, dessas de embalar as crianças do inteiro mundo.”
(Mia Couto¹)

Rubem Alves afirmou certa vez² que não existe nada mais fatal para o pensamento do que o ensino das respostas certas. Para ele, o pensamento é como a águia que só alça voo nos espaços vazios do desconhecido. Pensar seria, então, voar sobre o que não se sabe. A terceira edição da revista *Perspectivas em Educação Básica* busca sobrevoar a temática dos currículos, apresentando quinze abordagens sobre o tema.

Tal escolha veio da necessidade que percebemos entre os professores da Educação Básica em analisar o impacto das diferentes reformulações curriculares ocorridas nos últimos anos. Como isso afeta a sala de aula? É possível normatizar as práticas curriculares para todo o Brasil? Analisar os currículos é, também, fazer ciência? Essas e outras tantas perguntas permeiam as diversas contribuições que chegaram em grande número para nossa revista. Com grande alegria, convidamos a todos para essa travessia.

Na seção de abertura, Transversais, João Paulo Cabrera, professor de Sociologia da rede estadual do Rio de Janeiro, apresenta o tema da revista - “Currículo: desafios e possibilidades em tempos de novas políticas educacionais” - a partir dos resultados do projeto “Sociologia ilustrada”. Para auxiliar a compreensão dos estudantes, utilizou o formato de cartoon para didatizar discussões e autores da Sociologia e disponibilizá-lo nas redes

sociais, como o Facebook. Ao longo do artigo “O Projeto Sociologia Ilustrada: mediação pedagógica com ilustrações no ensino de Sociologia” vai apresentando alguns de seus desenhos, articulando-os aos seus objetivos em sala de aula. Os desafios do ensino de Sociologia hoje também são discutidos em seu texto, lembrando-nos de como a advento da internet modificou o papel do professor e também dos currículos, facilitando o acesso à informação por parte dos alunos. Cabrera enfatiza que o papel do professor diante desse cenário não diminuiu, mas mudou de figura: o docente agora pode ser responsável pela mediação pedagógica do conhecimento, buscando construir uma relação dialogada com os alunos. No caso do autor, o desenho foi um desses caminhos. Esse talento de Cabrera também está presente na capa da revista, com sua afetuosa contribuição sobre as discussões que marcam o currículo da disciplina escolar Sociologia.

Na Perspectiva capiana, apresentamos duas contribuições de professoras do CAp UFRJ - ponto de partida da nossa revista. Graça Reis e Marina Campos, do setor Multidisciplinar, apresentam um contundente histórico das discussões sobre currículo, construindo uma apreciação crítica sobre a BNCC. Intitulado “A Base Nacional Comum Curricular e suas relações com as teorias tradicionais de currículo: retrocesso na construção de uma escola democrática”, o artigo traz à tona as discussões que compuseram a narrativa da BNCC. Dessa forma, criticam o argumento de que é necessário um currículo uniforme para todo o Brasil.

Celeia Machado apresenta sua trajetória como “professoraartistapesquisadora” em um texto que nos convida a percorrer importantes memórias sobre o seu fazer docente na área de Artes Cênicas. Por meio do seu relato,

compreendemos as concepções curriculares de uma pesquisadora que alia amorosidade aos desafios do jogo teatral, repleto de riscos e desconfortos. Dividido em três partes, o texto, intitulado “Evoé - Isto não é um memorial”, inspirado em seu memorial de progressão docente à condição de professora titular no CAp, expressa os pilares do percurso da professora: a arte, o coletivo e o sagrado. O texto nos ajuda a entender, ainda, a importância do tripé universitário de Ensino, Pesquisa e Extensão para a construção do currículo e das políticas para o Ensino Básico no CAp/UFRJ.

Na convergência entre pesquisa e ensino, temos a seção Interseções, apresentando textos de professores das mais variadas instituições. Marcio Bernardino, doutorando da Unirio, faz um balanço de pesquisas sobre o impacto da educação integral no currículo. Com o título “Educação e(m) tempo integral” busca mostrar o encontros e desencontros entre as concepções de educação em tempo integral e seus efeitos nos currículos, admitindo que essa é uma “conversa complicada”, nas palavras de William Pinar. Seu texto traz conexões com o das pós-graduandas em Educação da UERJ Graciane Volotão e Renata de Oliveira, uma vez que elas também analisam os possíveis diálogos do campo do currículo com outras áreas da educação. No texto “Reflexões sobre currículo e avaliação: as disputas por sentidos e os espaços para a resistência”, as autoras defendem que a individualidade dos sujeitos deve ser valorizada na elaboração de atividades de avaliação, de forma a romper com discursos normativos que engessam os currículos. Dessa forma, os dois textos destacam a relevância em analisar as práticas curriculares como algo em constante processo de construção. Preocupam-se, assim, mais com as perguntas a serem ensinadas do que com as respostas prontas.

Luís Felipe Perinei, professor da prefeitura do Rio de Janeiro e da pós-graduação no Instituto AVM, propõe uma reflexão sobre as contribuições dos jogos teatrais para a formação de professores de diversas áreas. Buscando

transgredir às práticas tradicionais que criam uma dicotomia entre o professor detentor do saber e o aluno receptor do conhecimento, o autor apresenta metodologias e experimentações que fazem com que os professores repensem os espaços por eles ocupados em sala de aula, “Saindo do lugar comum” (título de seu texto). Também professora da prefeitura do Rio da área de Artes Cênicas, Analia da Silveira discute, em seu artigo “O teatro como disciplina de saberes éticos”, como o ensino de ética, valores e moral está vinculado ao currículo e às práticas escolares. Compreendendo a educação moral como elemento fundamental para a formação de cidadãos críticos capazes de pensar o coletivo, a autora indica a necessidade de conceber a sala de aula como espaço democrático de discussão e convívio e revela o trabalho com o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, como uma ferramenta de sua práxis.

Brisa Rodrigues, professora mestra em Arte e Cultura Contemporânea e estudante do Curso de Especialização em Educação Básica (CESPEB/UFRJ) com ênfase no ensino contemporâneo das artes, compartilha suas memórias escolares, explicitando a importância das Artes Cênicas na sua formação. Para ela, o teatro na escola permite o desenvolvimento do senso de coletividade e de responsabilidade, além de proporcionar engajamento com diferentes aspectos sócio-culturais. Seu artigo “A comunidade escolar e os coletivos artísticos: Notas sobre uma experiência extracurricular na Escola de Aplicação” revela, ainda, três grandes desafios pelos quais a instituição escolar passa e indica a necessidade de uma pedagogia libertária para a superação desses obstáculos.

Breno Totti, da UFRJ, com o texto intitulado “Uma análise espacial do currículo diferenciado caixara: Estudo de caso sobre a Escola Municipal Cajaíba/Paraty-RJ” apresenta uma análise da experiência de elaboração curricular da escola em questão. Por meio de um interessante relato de sua participação em um projeto de extensão na região, o autor propõe reflexões sobre a construção de um novo espaço e o respectivo

1 COUTO, Mia. *Terra Sonâmbula*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

2 ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. São Paulo: Ars Poetica Editora Ltda, 1994.

impacto sociocultural na comunidade com a elaboração desse currículo diferenciado para a escola. Ele argumenta que é preciso respeitar a cultura local e torná-la ponto de partida para as discussões curriculares e não algo complementar a ele. Nesse sentido, o projeto bem-sucedido na região apresenta-se como uma forma de resistência às maneiras tradicionais de se construir a política curricular - reforçando a argumentação dos demais textos do presente número da revista.

Em sentido semelhante, caminha o artigo “Reunião de Planejamento com professores: intervenção pedagógica para transformação das práticas curriculares”, de Cristiane Viana da Silva Santos e Simone Santos dos Reis. O relato do trabalho como orientadoras educacionais em uma escola pública de Itaboraí (Rio de Janeiro) enfatiza a importância de ver o planejamento escolar como um importante espaço de elaboração de práticas curriculares. Com o objetivo de atender em especial os educandos em situação de vulnerabilidade social, procuraram mapear as questões da região, marcada pela fragilidade do poder público e a partir daí promover reuniões que discutam estratégias de promoção dos elos fundamentais da comunidade escolar: educandos, docentes e famílias. Dessa forma, o currículo escolar deveria ser pensado de acordo com a realidade da região.

Na seção Gradações, contamos com diversos relatos de experiência e pesquisa de professores e licenciandos. Por compreendermos a prática docente como espaço de pesquisa, reflexão e construção de conhecimento, acreditamos que nossa revista tem a função de ser plataforma de divulgação desse tipo de produção acadêmica e esperamos que tais contribuições continuem a ter cada vez mais espaço aqui.

Franco Biondo, Carla Maciel, Maria Matos, Natálio Rios e Pedro de Lemos, docentes do CAP UFRJ, apresentam análises a partir de leituras sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No texto “Base Nacional Comum Curricular de Ciências da Natureza: reflexões compartilhadas entre docentes do

Colégio de Aplicação da UFRJ”, defendem que a BNCC reduz a docência à aplicação curricular e a formação dos estudantes à instrumentação para o mundo do trabalho, apagando dimensões críticas e potencialmente transformadoras da sociedade. Para os autores, a descontextualização dos conteúdos de Ciências da Natureza surge como problema nessas orientações curriculares. Assim, ao ignorar as especificidades de cada escola, professor e aluno, a BNCC compõe uma política curricular incapaz de possibilitar a educação democrática e de qualidade que anuncia construir - dialogando, dessa forma, com o texto de Graça Reis e Marina Campos.

O texto de Hilton Silva Junior, “O currículo praticado no Ensino Médio de Geografia do CAP-UFRJ”, busca debater o currículo de Geografia, à luz das práticas curriculares dos professores dessa disciplina do CAP-UFRJ, entre os anos de 1993 e 2014. Dando destaque à contextualização histórica do processo de produção curricular e à consequente identificação espacial deste, argumenta que todo currículo se compromete com uma visão de mundo, significando o nosso entendimento sobre a realidade e sendo, por isso, mutável.

Juliana Jandre e Caroline Fernandes relatam a participação de bolsistas de Iniciação Artística e Cultural em intervenções pedagógicas no 9º ano do Ensino Fundamental na disciplina de Inglês no CAP/UFRJ, que resultaram em reformulações curriculares para a série. O artigo, intitulado “Praticando conceitos e conceituando práticas”, convoca discussões sobre as relações entre língua e cultura para um ensino que supere a concepção estereotipada da Língua Inglesa. A professoras buscam, dessa maneira, evidenciar e aprofundar as questões interculturais que devem permear o trabalho pedagógico com a língua. O texto discute a importância do espaço do estágio reflexivo e investigativo para a formação inicial do professor, uma vez que, segundo as autoras, os estudantes de graduação constroem, nos estágios, autoconfiança e autonomia e observam a pesquisa como elemento fundamental do fazer docente.

Tadeu de Vasconcelos, licenciando em Letras, relata as regências realizadas durante o período de

estágio supervisionado em Língua Francesa no CAP/UFRJ. O autor evidencia a importância da imersão no ambiente escolar para a formação inicial de professores e explica o funcionamento do estágio na instituição, dando destaque às orientações como espaços de debate pedagógico. Assim, em seu artigo “Estágio de Francês Língua Estrangeira: duas experiências de regências no ensino de francês para crianças”, podemos acompanhar o percurso de formulação de duas regências, desde o planejamento até a análise de resultados. Nesse processo, o autor destaca a “reflexão-na-ação” e a “reflexão-sobre-a-ação” como práticas fundamentais para o fazer docente.

O artigo “A educação intercultural crítica no ensino de Artes Visuais: Macumba, artes indígenas e outras anotações decoloniais do campo de estágio de formação de professores no Colégio de Aplicação da UFRJ”, de Cássia Abrantes, encerra esta seção apresentando um relato de sua regência, que trouxe à tona a educação intercultural a partir do trabalho com a arte de povos indígenas e suas relações com saberes diversos. A autora expressa a necessidade de uma abordagem pedagógica que perceba e respeite a potencialidade das diferenças no espaço escolar. Para isso, indica que é necessário promover rupturas com a perspectiva colonial europeia-ocidental, que fundamenta a homogeneização e a padronização de conhecimentos.

A seção Olhares finaliza esta edição com três ensaios fotográficos, que imprimem registros da relação entre currículo e formação escolar. O primeiro ensaio, produzido por Katiuci Pavei, apresenta fotografias que captam o instante-ação de estudantes do projeto Visualidades da EJA, do CAP/UFRGS. Instigados por algumas reflexões e discussões propostas no projeto, os estudantes puderam realizar práticas fotográficas “na e sobre a escola”, expressando visões plurais sobre esse complexo ambiente. Neste ensaio, a autora fotografa seus alunos que, por sua vez, fotografam a instituição escolar, redirecionando o olhar sobre o espaço e seus atores.

Partindo da abordagem temática de Paulo Freire, o segundo ensaio fotográfico desta edição,

produzido por Denize Amorim, traz registros de uma atividade desenvolvida com estudantes da escola Solar Meninos da Luz. A ação se debruça sobre a temática da saúde a partir do levantamento de algumas das potencialidades da comunidade Cantagalo-Pavão-Pavãozinho, onde o colégio está situado. Tendo como objetivo subverter a perspectiva que coloca frequentemente a saúde no lugar do problema, foram utilizadas ferramentas tecnológicas para promover a divulgação de informações que ampliam a discussão sobre o tema. Por sua vez, o ensaio “Sobre pertencer” apresenta fotografias produzidas em uma ação de parceria entre o projeto Arte e Pertencimento, do CAP/UFRJ, e o Centro de Responsabilidade Socioambiental do Jardim Botânico. Com o intuito de refletir sobre consumo e impactos ambientais, práticas de coleta, manuseio e transformação de resíduos foram realizadas, o que resultou em intervenções artísticas no jardim e em seu entorno.

Esse conjunto de trabalhos compõe um caleidoscópio de experiências, teorias e práticas que versam sobre a questão do currículo no Ensino Básico. Por meio de seus textos, autores e autoras apresentam contribuições e fazem ressoar suas reflexões, permitindo a ampliação do debate sobre o tema. Ainda com Alves, acreditamos que as escolas existem não apenas para ensinar as respostas, mas também as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre terra firme. Mas somente as dúvidas nos permitem entrar pelo mar desconhecido. Convidamos os leitores a embarcar nessa jornada.

As editoras

Referências

COUTO, Mia. *Terra Sonâmbula*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. São Paulo: Ars Poetica Editora Ltda, 1994.

Transversais

O Projeto Sociologia Ilustrada: mediação Pedagógica com ilustrações no ensino de sociologia

João Paulo Cabrera

“Pintando o medíocre”: o ensino de sociologia e as imagens

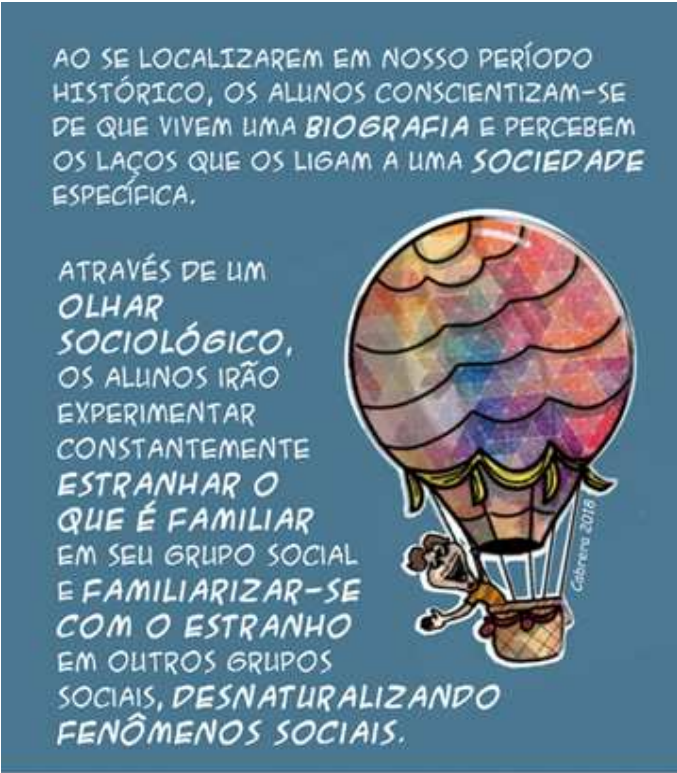


Figura 1 – Sociologia como um balão
Fonte: www.sociologiaillustrada.com

O presente trabalho discute as possibilidades de produção de ilustrações para o ensino de Sociologia a partir do projeto Sociologia Ilustrada. Um dos nossos primeiros desafios no ensino de sociologia nas escolas é demonstrar aos alunos as conexões entre o que acontece na sociedade e a nossa vida particular; como nossos problemas estão relacionados com os problemas da sociedade.

A Sociologia é como representada na imagem que abre o texto, como uma viagem de balão que é possível aproximar e se afastar, para estranhar e aproximar o olhar, desnaturalizando nossa realidade e entendendo nossas relações com a sociedade. Num mundo com o advento de novas tecnologias da informação e da comunicação, permeado pelas redes sociais e a internet, as imagens acabam sendo ferramentas importantes para trabalharmos com os alunos os conteúdos de sociologia, pois podemos relacioná-las com as questões sociais que apresentamos.



Figura 2 – Imaginação Sociológica
Fonte: www.sociologiaillustrada.com

Nos materiais didáticos que os alunos tinham acesso eles não conseguiam relacionar as imagens apresentadas com as situações problematizadas pelo conteúdo. Além do mais, os autores pareciam sempre muito distantes. Dessa forma, surgiu a ideia

do projeto de ilustrar os autores e conteúdos de sociologia em formato de cartoon para reconstruir e estabelecer relações com a realidade do aluno, sua cultura e os autores e conteúdo de Sociologia, exercitando a imaginação sociológica através de ilustrações. Muitos autores, como, por exemplo, Bachelard e Bourdieu, falam da Sociologia como um saber relacional. Florestan Fernandes também apresenta a sociologia como uma reconstrução de múltiplos fragmentos, díspares, que estão no social (BASTOS, ABRUCIO, LOUREIRO & REGO, 2006) . É nesse sentido de reconstrução e de saber relacional que começamos a pensar o projeto Sociologia Ilustrada.

O ensino de Sociologia nas escolas já se constitui como subcampo científico e desenvolveu um consenso básico do que se ensinar (HANDFAS; 2017), estranhando e desnaturalizando as relações sociais ao mesmo tempo em que se busca desenvolver a autonomia e cidadania dos estudantes para participarem criticamente da sociedade, problematizando as principais questões sociais. No entanto, ainda precisamos explorar as formas de realizar a adaptação do conhecimento científico para o conhecimento escolar, sem incorrer no erro de reprodução e simplificação do conhecimento científico, ajudando os alunos com esse saber relacional que busca entender a sociedade na qual estamos inseridos. O problema da transposição didática, ou seja, da adaptação dos conteúdos, segundo (CHAVELALLARD, 1991), entre o conhecimento científico e ao conhecimento escolar, decorre do fato da comunidade científica e a escola possuírem objetivos diferentes. Disso decorre que muitas abordagens em textos e materiais didáticos de ensino de Sociologia não se tornam atrativas aos alunos de hoje. Ao mesmo tempo, não podemos ignorar, nessa discussão sobre a adaptação dos conteúdos de Sociologia para o ensino nas escolas, as mudanças nas formas de aprender e ensinar com o advento da internet e das redes sociais.



Figura 3 – O chamado sociológico
Fonte: www.sociologiaillustrada.com

Tomando sua fórmula de Flaubert, “pintar o medíocre”, Bourdieu (2001) descreve o trabalho intelectual sociológico como algo criativo e reflexivo, buscando em fenômenos que aparentam ser insignificantes socialmente e reconstruindo-os cientificamente em novos significados sociais.



Figura 4 – Olhar sociológico
Fonte: www.sociologiaillustrada.com

“A capacidade de constituir objetos socialmente insignificantes em objetos científicos ou, o que é o mesmo, na sua capacidade de reconstruir cientificamente os grandes objetos socialmente importantes, apreendendo-os de um ângulo imprevisto” (BOURDIEU, 2001, p. 20).

Sem abrir mão do rigor científico, mas fazendo várias críticas ao engessamento metodológico - “livrai-vos dos cães de guarda metodológicos” (BOURDIEU, 2001, p. 26), Bourdieu nos fala do ofício do sociólogo como algo inventivo e menos burocrático. Dentro dessa perspectiva relacional e inventiva do saber sociológico, sempre me perguntei sobre como apresentar as questões sociais do ensino de sociologia aos alunos através de imagens. Dessa forma, eu pretendia, em meu trabalho como professor, “pintar o medíocre”, para os alunos visualizarem, através de imagens, os conteúdos de sociologia sob outras perspectivas. Nas figuras 5, 6 e 7 abaixo apresentamos exemplos de situações cotidianas reconstruídas a partir de conceitos e autores nas ilustrações do projeto e apresentadas aos alunos.

"Na pesquisa que MAIÇARA (2016) desenvolveu sobre ilustrações presentes nos livros didáticos de Sociologia para o ensino médio no Brasil, as fotografias aparecem como predominantes e as imagens são, em geral, sobre cenas históricas."



Figura 5 – Café sociológico
Fonte: www.sociologiaillustrada.com



Figura 6 – Sorvete Weberiano
Fonte: www.sociologiaillustrada.com



Figura 7 – Sociologia na chuva
Fonte: www.sociologiaillustrada.com

No entanto, nos livros didáticos de sociologia encontrei apenas representações, como colocado na pesquisa de MAIÇARA (2016), de maneira ornamental, apresentando pouco potencial reflexivo e relacional para construção do saber sociológico com os alunos.

Na pesquisa que MAIÇARA (2016) desenvolveu sobre ilustrações presentes nos livros didáticos de Sociologia para o ensino médio no Brasil, as fotografias aparecem como predominantes e as imagens são, em geral, sobre cenas históricas. E essas fotografias são retiradas, principalmente, de “banco de imagens” de pinturas europeias.

Editora e Título	Número de páginas - Livro do aluno	Total de ilustrações
Ed. Ática - Introdução à sociologia	328	203
Ed. do Brasil - Tempos modernos, tempos de sociologia	280	222
Ed. Saraiva - Sociologia para o ensino médio	256	270
Ed. Moderna - Sociologia: introdução à ciência da	496	500
Total	1.360 páginas	1.195 ilustrações

Quadro 1: Quantidade de ilustrações e de páginas do livro do aluno, por editora, em números absolutos, ano da edição de 2010.

Fonte: MAIÇARA, Júlia Polessa. As ilustrações nos livros brasileiros de sociologia, 2016.

O ensino de sociologia através de ilustrações: a mediação pedagógica na cibercultura

A ilustração, segundo Niemann (2017), é uma representação da realidade que se dá por uma transformação entre o realismo e a representação mais básica do que se quer ilustrar.

“Cada ideia exige uma quantidade específica de informação, as vezes muita informação e as vezes pouca. Mas cada ideia tem um ponto nesse escala (...) Tudo o que faço é criar informação e imagens que mexem com o que o expectador já conhece. A ideia é nossas experiências se unirem, e as imagens serem o gatilho”. (Abstract: The Art of Design. 2017)

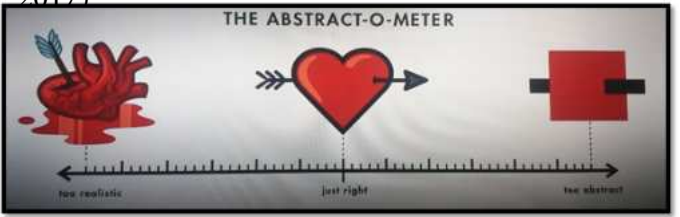


Figura 8 – Medida da abstração
Fonte: (Abstract: The Art of Design. 2017)

As ilustrações sociológicas surgiram dessa analogia do desenho gráfico como sendo uma régua, com o conhecimento sociológico escolar sendo um intermediário entre o conhecimento científico e as representações da realidade mais básicas do senso comum na sociedade, para levar o aluno a refletir de maneira relacional e criativa

sobre aspectos da sua realidade e as relações com os problemas sociais apresentados



Figura 9 – Perspectiva sociológica
Fonte: www.sociologiaillustrada.com

No entanto, precisamos entender que as formas de aprender e ensinar mudaram com o advento da internet e das redes sociais. Segundo Nóvoa (2011), vivemos em tempos de desvalorização do professor e do medo de ser substituído pelas novas tecnologias. A instituição escolar hoje sofre com o transbordamento de suas funções na sociedade, com a percepção de perda de importância de seu papel na aprendizagem dos jovens. Se no século XX o desafio da escola era universalizar o ensino através da sala de aula, caracterizado pelo professor com aulas em geral expositivas e com uso do quadro negro, no século XXI o desafio da escola tornou-se diversificar e individualizar o ensino e fazer com que todos aprendam em uma escola mais aberta, informatizada, dinâmica e para além de seus muros.

As Tecnologias da Informação e da Comunicação, TICs, criaram possibilidades de socialização e mediação do conhecimento, assim como as novas relações sociais ensejadas. De acordo com Lévy (1999), existe uma fusão do social e do cultural com o tecnológico, em que se produzem novas formas de sociabilidade e arranjos associativos na construção e produção

de conhecimento, de maneira colaborativa, interativa e horizontal. Lemos (2003) aponta para a liberação do polo de emissão, onde agora qualquer um pode, através das plataformas na internet, produzir e compartilhar conhecimentos. Nesse processo, ainda segundo Lemos (2003), existe a possibilidade de adaptação cultural com a virtualização da realidade ou de atualização com a reprodução do real no virtual.

Contudo, na cibercultura o professor não perde sua importância. Muito pelo contrário, o professor torna-se o principal responsável pela mediação pedagógica do conhecimento, em uma época em que existem tantas novas possibilidades de comunicação e relação social. Entendemos aqui a mediação pedagógica na perspectiva histórico-cultural. Sforzi (2011) destaca que a noção da atividade do professor como mediação pedagógica, entendida apenas como uma ajuda ao aluno, reduz o conceito para a interação entre aluno e professor e exclui todo o processo pedagógico presente no desenvolvimento intelectual dos alunos e abordado pela pedagogia Histórico Cultural.

A partir dessas considerações, entendemos que, na perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem não está apenas nas formas técnicas e não pode ser considerada um processo linear e uniforme. Portanto, a mediação pedagógica não pode ser entendida como mera transmissão de conteúdo ou comunicação entre sujeitos, pois essa visão implicaria considerar o conhecimento como algo petrificado, objetificado, que não se renova a cada compreensão e cada interação dialética. Em uma perspectiva epistemológica em que o conhecimento se apresenta como o resultado de um processo histórico, social e cultural, a mediação pedagógica não se limita a uma interação entre professor e aluno, mas acontece na relação dialogada entre o professor, o objeto do conhecimento e o aluno.

Dessa forma, tal perspectiva destaca a natureza social da apropriação no processo de aprendizagem e internalização do conhecimento pelo aluno de forma dialética. Ao focar a origem social da mente, Vygotsky (1998) desenvolveu uma explicação sobre a construção das Funções Psicológicas Superiores através dos mecanismos

de internalização. Essas funções correspondem a todo processo de raciocínio, memória, sensação, percepção, atenção, linguagem, emoção, que ocorre na mente humana e por meio dela ao longo da vida de um indivíduo. Através delas, o indivíduo desenvolve as noções sobre si mesmo, as organizações sociais às quais pertence e o mundo que o rodeia.

No processo de apropriação, por meio de mecanismos de internalização, o indivíduo não só reproduz e repete a cultura historicamente acumulada, como a transforma através dos significados pessoais que atribui aos significados sociais dos objetos. Vygotsky (1998) entende que a origem da evolução histórica do comportamento humano deve sempre ser entendida em relação interdependente com o meio social, que é ao mesmo tempo contexto de relação social e objeto de conhecimento. Ou seja, o sujeito é o resultado de sua própria atividade. A relação dialética entre sujeito e objeto o transforma continuamente.

Dessa forma, nós aprendemos socialmente e o conhecimento é uma relação e não um objeto. Vigotski (1998) vai desenvolver a ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal, em que o educador observa o nível de desenvolvimento do aluno inicial, que se dá pela capacidade de resolver um problema sem ajuda de outro e o nível de desenvolvimento potencial, quando precisa de uma orientação de outro para desenvolver uma atividade e solucionar um problema.

“Assim, cada conceito geral deve ser testado, experimentado e transformado em um conceito comunicável, passível de ser repetido num futuro ignorado” (Fichtner, 2010, p. 82)



Figura 10 – Desenvolvimento da aprendizagem
Fonte: www.sociologiaillustrada.com

De tal modo, a teoria tenta resolver o dilema de a sociedade reproduzir a cultura historicamente acumulada, ao mesmo tempo em que produz a singularidade do indivíduo. Isto é, o mundo dos objetos possui inúmeros significados socialmente e culturalmente reconhecidos/compartilhados: instrumentos e objetos, frutos do trabalho social, que através de uma generalização tornam-se uma experiência cultural que pode ser transmitida. “Assim, cada conceito geral deve ser testado, experimentado e transformado em um conceito comunicável, passível de ser repetido num futuro ignorado” (Fichtner, 2010, p. 82). Mas é pela práxis, atividade intencional experimentada na vida real, na prática, que os significados objetivos são convertidos em sentidos pessoais. No processo de apropriação, por meio de mecanismos de internalização, o indivíduo não só reproduz e repete a cultura historicamente acumulada, como a transforma através dos significados pessoais que atribui aos significados sociais dos objetos.

Conclusão

A relação dialética entre sujeito e objeto os transforma continuamente. Dessa forma, a inquietação sobre a adaptação do conteúdo de Sociologia, através de uma transposição didática que o aproximasse de elementos culturais já conhecidos, para desenvolver novas formas de conhecimento que facilitassem os processos de apropriação dos estudantes durante a mediação pedagógica na sala de aula, fez surgir a ideia do projeto Sociologia Ilustrada, para ser compartilhado nas redes sociais, como o Facebook.

As ilustrações sociológicas surgiram da analogia do desenho gráfico como sendo uma régua, com o conhecimento sociológico escolar sendo um intermediário entre o conhecimento científico e as representações da realidade mais básicas do senso comum. Assim, as ilustrações sociológicas aproximariam a realidade dos alunos através da mistura de elementos culturais já conhecidos para configurá-los de outra forma, facilitando os processos de transposição didática e mediação pedagógica do professor, com a apropriação cultural desses conhecimentos pelo aluno. Desse modo, a importância da divulgação científica nas redes sociais, através desses tipos de ilustrações, remixadas com elementos culturais e históricos já conhecidos pela cultura geral da sociedade, contribui para a consolidação do ensino de Sociologia e sua valorização, aproximando os conceitos através de uma adaptação cultural para aproximar os alunos ao mesmo tempo em que desnaturaliza fenômenos sociais.

Referências

BASTOS, ABRUCIO, LOUREIRO & REGO. *Conversas com sociólogos brasileiros*. São Paulo, Editora 34, 2006. 464 páginas

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva in “*O Poder Simbólico*”. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

DUARTE, N. 1996. *A escola de Vigotski e a educação escolar*: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. Psicologia USP, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50.

FICHTNER, B. 2010. Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus Colaboradores. Programa Internacional de Pós-Graduação em Educação – *International Education Doctorate* - INEDD Universidade de Siegen/Alemanha.

FICHTNER, B. 2012. O conhecimento e o papel do professor. In: ALVES, N.; LIBÂNEO, J. C. *Temas de pedagogia*: diálogo entre didática e currículo. São Paulo: Cortez.

LEMOS, A. 2003. *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LÉVY, P. 1999. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. 2006. *Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática*. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 02/11/2016.

MAIÇARA, Júlia Polessa. As ilustrações nos livros brasileiros de sociologia, 2016. In: *Um vermelho não é vermelho*: estudos sociológicos sobre as artes visuais, Ed. 7 Letras, Rio de Janeiro, 2016.

NOVOA, A. 2011. *Tendências actuais na formação de professores*: O modelo universitário e outras possibilidades de formação. In: Conferência realizada no dia 17 de Agosto de 2011 em Águas de Lindóia.

SFORNI, M. S. F. 2011. *Aprendizagem e desenvolvimento*: o papel da mediação. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cursosobjetosaprendizagem/sforn_mediacao.pdf. Acesso em: 02/11/2016.

VYGOTSKY, L. S. 1998. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6º ed. São Paulo: Martins Fontes.

Perspectiva Capiana

A Base Nacional Comum Curricular e sua relação com as teorias tradicionais de currículo: retrocesso na construção de uma escola democrática

Graça Regina Franco da Silva Reis
Marina Santos Nunes de Campos

Introdução: sobre o surgimento do campo do currículo e a perspectiva tradicional

As teorias sobre o currículo surgem com a criação de um “campo do currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo”, no entanto, antes mesmo da concepção do termo “currículo”, docentes das mais diferentes épocas já estavam envolvidos em atividades educacionais que hoje denominamos como tal. Por exemplo, esta atenção consciente quanto ao que ensinar já está presente na obra “Didactica magna”, de Comenius, publicada em 1649. Contudo o termo *curriculum*, “no sentido que hoje lhe damos, só passou a ser utilizados em países europeus (...) muito recentemente, sob a influência da literatura educacional americana”. Aponta, ainda, que, de certa forma, “todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo”, mas não são estritamente sobre o currículo (SILVA, 2007, p. 21).

Silva aponta a institucionalização da educação de massas e as condições a ela associadas nos Estados Unidos, dentre elas a composição de uma burocracia estatal responsável dos “negócios ligados à educação”, como fator preponderante para o surgimento do campo especializado do currículo. É nesse contexto que Bobbitt, em 1918, publica o livro *The curriculum*, considerado o marco do início do campo, nesse momento da história da educação estadunidense havia diferentes forças econômicas, políticas e culturais que procuravam “moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com

suas diferentes e particulares visões” (SILVA, 2007, p.22).

Diante desse embate que se inicia a busca por respostas acerca da finalidade da escolarização de massas, englobando quais os objetivos dessa educação: formar trabalhadores especializados ou propiciar uma formação acadêmica geral?; o que se devia ensinar: habilidades básicas, as disciplinas acadêmicas ou habilidades práticas profissionais?; quais seriam as fontes de conhecimento a serem ensinados: o conhecimento acadêmico, as disciplinas científicas ou os saberes profissionais?; O que deve ser primordial no ensino: os conhecimentos objetivos ou as percepções subjetivas da experiências?; Com relação aos pressupostos sociais, qual seria a finalidade da escola: ajustar os sujeitos à realidade tal como ela existe ou prepara-los para transformá-la? No caso da preparação, seria preparar para a economia ou para a democracia? (SILVA, 2007).

A resposta de Bobbitt para tais questionamentos era que a escola funcionasse tal qual o modelo taylorista industrial da época, tendo a eficiência como palavra-chave, modelo claramente voltado para economia. Sendo assim, o sistema educacional deveria estabelecer padrões, um processo de moldagem: especificar de modo preciso os resultados pretendidos, métodos para atingi-los e que estes pudessem ser mensurados por meio de exames. Tal concepção fica evidente no trecho de sua obra citada por Silva: “Numa oitava série algumas crianças realizam adições a um ritmo de 35 combinações por minuto, enquanto outras, ao lado, adicionam

a um ritmo médio de 105 combinações por minuto. Para Bobbitt, o estabelecimento de um padrão permitiria acabar com essa variação”(SILVA, 2007, p. 24).

As orientações propostas por Bobbitt constituíram “uma das vertentes dominantes da educação estadunidense no restante do século XX” (SILVA, 2007, p. 23), mas cabe ressaltar que haviam vertentes concorrentes mais progressistas, ligados a uma base psicológica, como a liderada por John Dewey, que preocupavam-se mais com as questões democráticas do que as econômicas, que focavam mais nas experiências e interesses das crianças e jovens do que em uma preparação para vida de trabalho adulto.

"Este modelo de currículo como uma questão técnica é consolidado por Ralph Tyler em 1949, estabelecendo um paradigma no campo do currículo que influenciaria diversos países, inclusive o Brasil nas quatro décadas seguintes."

Ainda segundo Silva (2007) a forte influência das orientações de Bobbit, em detrimento das mais progressista, deve-se ao fato de que as primeiras eram capazes de oferecer à educação um caráter científico, pois nesse modelo não caberiam todos aqueles questionamentos abstratos anteriormente citados, a função da escolarização estaria ligada diretamente às demandas da vida profissional adulta, sendo assim restaria apenas mapear quais seriam as habilidades necessárias para as possíveis ocupações do mercado de trabalho. Partindo desse mapeamento seria possível constituir um currículo que possibilitasse a aprendizagem de tais as habilidades e de instrumentos capazes de aferir se estas foram efetivamente aprendidas. Sob

tal perspectiva a atividade do especialista em currículo seria meramente uma questão técnica, uma atividade burocrática.

Este modelo de currículo como uma questão técnica é consolidado por Ralph Tyler em 1949, estabelecendo um paradigma no campo do currículo que influenciaria diversos países, inclusive o Brasil nas quatro décadas seguintes. Para Tyler o desenvolvimento e organização do currículo deveriam responder a quatro questões básicas: quais objetivos a escola deve atingir (1), quais experiências educacionais possibilitariam o cumprimento desses objetivos(2), como tais experiências podem ser eficientemente organizadas (3) e, por último, como conferir que os objetivos foram atingidos (4). As quatro perguntas de Tyler deram origem “à divisão tradicional da atividade educacional currículo (1), ensino e instrução (2 e 3) e avaliação (4)”(SILVA, 2007, p.25). Tyler afirmava ser necessário que os objetivos correspondessem a comportamentos explícitos para poder responder às suas outras três perguntas essenciais, ocasionando uma orientação comportamentalista ao campo.

Os modelos tradicionais de currículo acima narrados, técnicos e de base psicológicas, só seriam contestados a partir dos anos 70, por meio de um movimento chamado “reconceptualização do currículo”(SILVA, 2007, p. 27).

BNCC: velha roupa colorida

No presente, a mente, o corpo é diferente
E o passado é uma roupa
que não nos serve mais
(Velha roupa colorida- Belchior)

No site¹ da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é possível ter acesso ao que disponibilizam como histórico da Base. Como primeiro marco legal/histórico é indicada a Constituição Federal de 1988, que previu a fixação de conteúdos mínimos para assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. No próprio documento da

1 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 06 de setembro de 2019.

Base, a BNCC é apresentada como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, prossegue afirmando que a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, “preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2017, p. 5).

Já nesta introdução ao documento acima citado podemos apontar alguns equívocos nas afirmações apresentadas. Em primeiro lugar, a Constituição Federal prevê a fixação de conteúdos mínimos para assegurar uma formação comum em âmbito nacional, mas, também, prevê que os aspectos regionais sejam respeitados, por isso mesmo define como mínimo a parte comum. No entanto, a BNCC se afirma como um “documento completo” (BRASIL, 2017, p. 5) e assim o é, ao normatizar em suas 600 páginas listagens extensas de conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina de cada ano de escolaridade.

Nesse sentido, o que seria mínimo passa a ser o máximo, deixando de fora conhecimentos, valores e culturas locais não hegemônicos e externos à escola. Ao desconsiderar outras formas de conhecimento, só percebendo e valorizando o que é hegemônico, entendendo os conhecimentos formais e científicos como únicos válidos, denominando o hegemônico como “comum”, o documento subalterniza práticas e sujeitos sociais portadores de outros modos de estar no mundo e de conhecê-lo, gerando um empobrecimento do horizonte de possibilidades de conhecimento e, consequentemente, outras possibilidades de futuro. Ainda, a elaboração de um documento com conteúdos que devem ser obrigatoriamente aprendidos pelos estudantes reduz o direito à educação a uma obrigação de aprender apenas aquilo que é elencado no documento, reduzindo os sujeitos de conhecimentos a sujeitos de ignorâncias (OLIVEIRA; SÜSSEKINDII, 2018).

Outro ponto discutível na apresentação é a ideia da educação como uma preparação para o futuro. Nessa visão ignora-se o estudante como um sujeito que já é cidadão possuidor de saberes, culturas, experiências e valores, só valorizando

o que ele será no futuro. Santos (2010) afirma que a razão hegemônica é proléptica, devido a uma compreensão de futuro como a superação linear e infinita do presente, ou seja, entende que o futuro é sempre uma evolução/progresso do que temos agora. Por ser proléptica, para esta razão é irrelevante voltar-se para as ações do presente e pensar sobre as possíveis implicações dessas no futuro, entendendo-o como um acontecimento independente do que esteja sendo tecido no presente, já que seria o adiante sempre melhor do que o agora, mesmo que elementos históricos contradigam esta máxima, pois apesar de todo o conhecimento científico historicamente acumulado, vivenciamos grandes guerras, a iminência de escassez dos recursos naturais e a profunda desigualdade social.

"Por esse mecanismo,
os currículos começam
a ser concebidos
como territórios de
desenvolvimento e
se revelam bastante
mercadológicos
“habitando discursos,
programas e fomentos de
grandes organizações
financeiras” (SÜSSEKIND,
2014, p. 1515) "

Oliveira (2013) ao tratar a respeito desse ideário de que a escola prepara para o futuro, elucida que devemos atuar no sentido “não de uma educação para a cidadania, mas de uma educação na cidadania, que entende o aluno como um cidadão em processo de educação” (OLIVEIRA, 2013, p. 199), rompendo, assim, com um modelo dominante “que pressupõe que os alunos só se tornam cidadãos depois de devidamente educados para tal.

Os fundamentos pedagógicos da BNCC,

apresentados em duas páginas do documento, têm como foco o desenvolvimento de competências que, como afirma o documento, é o mesmo enfoque adotado nas avaliações internacionais.

Desse modo,

ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

A BNCC também indica como competência da União promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação e à elaboração de materiais pedagógicos. Por esse mecanismo, os currículos começam a ser concebidos como territórios de desenvolvimento e se revelam bastante mercadológicos “habitando discursos, programas e fomentos de grandes organizações financeiras” (SÜSSEKIND, 2014, p. 1515). Emergem dos currículos oficiais, para além de interesses políticos, interesses econômicos. A economia mundial hoje tem como base a hegemonia da sociedade de mercado (SANTOS, 2000), o que vem gerando políticas oficiais na área da educação voltadas para “o princípio da competência por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade internos e externos à[s] escola[s]” (HYPOLITO; et al., 2009, p. 102) que visam a subordinação do sistema educativo ao mercado, ou seja, têm sido caracterizadas por um conjunto de ideias que fazem apelo à eficiência, à eficácia, à excelência e à “qualidade”. Essas políticas oficiais, resultantes

de opções políticas, econômicas e epistemológicas com prevalência do pensamento neoliberal, que é individualista, pragmático e utilitarista, proclamam a felicidade como direito e conquista de indivíduos “livres” e “iguais”, desconsiderando os contextos e os grupos sociais em que se inscrevem (REIS, 2014).

Como parte desses critérios de eficiência e em consonância com esses discursos, vemos um forte incremento nas parcerias público-privadas, algumas que se apresentam com o intuito de mostrar que a melhoria da qualidade da educação se dá por meio de material pronto, entregue ao professor de forma que este, ao segui-lo, não necessite “pensar” sobre o que faz, basta seguir o que está pronto para ser consumido, desconsiderando a individualidade dos sujeitos: alunos e professoras.

Tais políticas consideram ser necessário verificar a qualidade do que tem sido feito pelos docentes no cotidiano das salas de aula. Para isso, são pensados sistemas de ranqueamento de escolas e avaliações em grande escala, nacionais e locais, adoção de escolas por empresas e adoção de sistemas apostilados que são comprados do sistema privado (HYPOLITO; et al., 2009),

[...] algumas redes estaduais e municipais estão indo além: a compra de “pacotes” produzidos longe da realidade de seus alunos, onde tudo o que se fará está pré-definido em apostilas, cadernos, livro de orientação do professor etc. O modelo das escolas de sistema apostilado, estilo Anglo, Positivo e outros, modelo mais bem sucedido de lucros neste nicho de mercado em que deve se tornar a escola, é agora transportado para as redes públicas (GERALDI; GERALDI, 2012, p. 43).

O exposto até agora nos permite observar o alinhamento da BNCC à uma concepção técnica de currículo, tal como proposto por Bobbitt, na medida em que procura adotar objetivos “claros” que devem originar competências visando a vida adulta, objetivando o estabelecimento de padrões a serem mensurados pelas avaliações externas e

também padronizadas .Sendo assim, embora se afirme como uma “nova política educacional” a BNCC remonta uma visão de currículo tradicional do início do século XX, assim como uma velha roupa (re)colorida e (re)utilizada.

BNCC: equívocos na/da sua elaboração

Segundo Alves (2014) diante do que “se decidiu chamar a crise da escola” as convicções políticas costumam apresentar soluções fáceis para as “grandes discussões necessárias entre as tantas posições e imagens sobre as questões curriculares”. Atualmente no Brasil “essas questões se apresentam como a de necessidade de uma Base Nacional Comum” (BNC) (ALVES, 2014, p. 1467).

No entanto a reposta do que poderia se tornar uma BNC é polissêmica e antecede à procura de uma possível resposta uma questão mais complexa: precisamos mesmo de uma BNC? A necessidade de uma BNC vem sendo amplamente questionada pelos estudiosos de currículo no Brasil, dentre outras razões porque

com o momento internacional de surgimento do modelo de “currículo nacional” e a ideia de que poderia ser importado, sem consideração dos contextos em que se inserissem; com a ideia de ‘escola’, criação do capitalismo em seus primórdios, na Modernidade, como precisando de um ensino igual para todos – “o ler, escrever e contar”, de Comenius (1984); a entrada nas escolas, em boa parte dos países do mundo, seja pela descolonização, seja por lutas daquelas que eram chamadas de ‘minorias’, naquele então, dos ‘diferentes’ que tinham estado fora delas até então – isto trouxe indagações que governos não souberam responder, nem conseguiram preparar os docentes para atuar neste novo ‘ambiente’ (ALVES, 2014, p. 1468)

Concomitantemente, os pesquisadores em currículo buscaram evidenciar que esse

modelo externo e padronizado de currículo era incompatível com a complexa e diversa realidade educacional brasileira e trazia a reboque um “movimento internacional de vendas de produtos da educação” (ALVES, 2014, p. 1469).

Ainda segundo Alves (2014), entre 1981 e 1983 graças a uma chamada do Ministério da Educação (MEC), ocorreu um grande movimento de formação de professores que reunia universidades e escolas normais (responsáveis pela formação dos professores de séries iniciais da época) e organizavam debates nos âmbitos locais e regionais. Tal movimento originou, em 1983, um documento/ proposta elaborado na reunião final que indicava como metodologia o recolhimento e organização de uma Base Comum Nacional com um caráter *localnacional*, que previa um movimento onde as

propostas locais deveriam ser experimentadas livremente pelas instituições que desenvolviam a formação de professores em acordo com as condições especiais de cada uma delas, e, em reuniões anuais (regionais e nacionais), essas propostas em desenvolvimento deveriam ser discutidas, na direção da articulação de uma possível Base Comum Nacional. Esta era, assim, entendida não como algo decidido a priori por um grupo técnico organizado pelo Ministério e que teria uma obrigatoriedade nacional, mas como algo que iria sendo composto, trabalhado continuamente, em movimento, a partir das múltiplas experiências vividas (ALVES, 2014, p. 1470).

Desse modo, as instituições de formação de professores poderiam pensar livremente sua proposta, revisando-as criticamente, e, nesse processo, poderiam acumular certos processos e ideias que mais adiante poderiam compor uma base que seria comum. Nessa proposta as vivências locais debatidas em reuniões nacionais que dariam origem ao que seria comum entre essas múltiplas realidades e não algo que seria externo e imposto a elas. No entanto, como o MEC almejava um currículo nacional tal proposta nunca foi aceita.

Passado esse momento, tivemos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que, ao nosso ver, foram democraticamente elaboradas, e a questão da BNCC volta a ganhar espaço em 2014, no primeiro governo da presidente Dilma Rousseff, que seria em 2016 derrubada por um golpe político-jurídico-midiático (SOUZA, 2016). A formulação de uma base comum nacional para os currículos visava colocar o MEC, ou seja, o governo federal, como protagonista da política curricular brasileira (OLIVEIRA; SÜSSEKINDII, 2018).

Para a geometria a base é lado que se opõe ao vértice, no dicionário significa a parte inferior de alguma coisa, considerada como seu suporte. Comum diz-se daquilo que pertence a todos ou que cada um pode fazer parte, participar ou que é realizado em conjunto. Desse modo seria de se esperar que uma Base Comum contasse com a participação da base social e com. Participação de todos, no entanto segundo Luiz Carlos Freitas² no Brasil o suporte à BNCC está sendo dado por um grupo de tecnocratas e especialistas, organizados no Movimento pela Base, financiado pela Fundação Lemann³, cabe ressaltar que Lemann na ocasião era o homem mais rico do Brasil.

Em 2015, após tenso processo eleitoral que levou a presidente Dilma ao seu segundo mandato, o cenário político é modificado, a presidência está fragilizada e a gestão do MEC foi modificada por completo. Nesse contexto é contratada uma equipe de 29 “especialistas” para elaborar a BNCC, dentre eles apenas quatro docentes, sem a participação das escolas ou de especialistas do campo do currículo, tal equipe centrava seus esforços apenas nos conteúdos das respectivas disciplinas (OLIVEIRA; SÜSSEKINDII, 2018).

2 Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/08/26/uma-bncc-a-procura-do-magisterio/>. Acesso em: 12 de setembro de 2019.

3 A Fundação Lemann é uma organização sem fins lucrativos brasileira criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann. A entidade é atuante na área da educação no Brasil. A instituição realiza uma série de ações voltadas à inovação, gestão, políticas educacionais e à formação de uma rede de jovens talentos. Em agosto de 2014 Lemann possuía uma fortuna avaliada em R\$ 49,85 bilhões, o que o torna o brasileiro mais rico. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o_Lemann

Von Foster (apud, Alves 2014) nos indica que costumamos, equivocadamente, tratar com objeto o que, na verdade, são processos. Tal equívoco, no que se refere à construção da BNCC, vem sendo estimulado pelas fundações e movimentos interessados na “implantação rápida de uma BNC”. No entanto, a tarefa de pensar currículos com todos que atuam na educação “exige processos intensos de negociações entre as tantas forças sociais existentes – locais, regionais, nacionais”, ou seja, a chegada ao comum é processo e não objeto (ALVES, 2014, p. 1477).

Complementarmente, embora o documento afirme que a BNCC seja uma demanda da sociedade e que tenha sido amplamente discutida pela sociedade civil e, ainda, que seria a solução para as desigualdades educacionais existentes no país, o primeiro contato que tivemos com a ideia da BNCC foi por meio de uma propaganda veiculada na televisão pelo Ministério da Educação. No vídeo aparecem diversas crianças de todas as regiões do Brasil indo para a escola, uma saindo de uma casa na favela, outra saindo de uma casa em uma área rural, enquanto o narrador afirma que com a Base todos os estudantes brasileiros, sejam de escola pública ou particular, terão os mesmos direitos de aprendizagem, por fim afirma que “isso é bom. Se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão”.

Na propaganda veiculada há uma concepção de justiça como igualdade, entendendo que ao oferecer as mesmas oportunidades a sujeitos com pontos de partida diferentes haverá produção de igualdade. No conceito de equidade entende-se a necessidade de adaptar as oportunidades de acordo com as desigualdades para torná-las justas, ou seja, pontos de partida diferentes exigem trajetórias diferentes, oferecer os mesmos conteúdos, materiais e avaliações para estudantes com diferentes experiências aprofunda e perpetua a desigualdade existente.

Essa concepção não só interessa às organizações privadas, mas alimenta a crença na escola como espaço de redução das desigualdades sistêmicas capitalistas. Isso, além de ser uma ideia, uma crença poderosa, autoriza que a educação se torne

mercado. Um mercado lucrativo na produção de pacotes contendo fórmulas, manuais, materiais e avaliações, que são vendidos como a panaceia para as Secretarias de Educação, “trazendo” uma solução simples para problemas muito complexos (COELHO; et al., 2017).

O vídeo da propaganda também traz uma perspectiva do currículo com “arma” contra todas as mazelas ocasionadas pela sociedade. Paraskeva (2011, apud SÜSSEKIND, 2014) aponta que essa compreensão equivocada da relação entre escola-sociedade ocasionou a crença da educação escolar como uma ferramenta simples de mudança social. Entendemos que essa forma de conceber a educação “demoniza os professores” (PINAR, 2008) e coisifica os estudantes. “Aqueles que possuem seus saberes, conhecimentos e experiências desqualificados são estigmatizados com a marca do “fracasso” escolar, reforçando a histórica subalternização e culpabilização das vítimas.” (SUSSEKIND, LONTRA, PELLEGRINI, 2016)

Podemos perceber tal modelo de pensamento como uma redução do real, na medida em que desconsidera tudo que não é controlável ou quantitativamente compreensível e formulável e também por pensar o “mundo da escola” dissociado do “mundo social” em que ela se inscreve.

"E como pensarmos
então as escolas em
sua diversidade sem
desqualificar o Outro que
nela circula dentro de
um projeto que pretende
apagar a complexidade
do mundo reduzindo o
aprender a um currículo
desmobilizado pela falta
de crítica e discussão
que permeia as relações
humanas,..."

Muitas propostas oficiais de educação advêm desse ideário alimentando a crença de que é possível realização mudanças na educação e na formação de professores por meio da aplicação de normas e metodologias prontas na prática e por sua aferição através de avaliações em larga escala.

As influências deste modelo de pensamento ainda se fazem notar no discurso e no imaginário de educadores, que compreendem existir aqueles que fazem políticas e aqueles que as implementam (ou deveriam). Essa ideia é impregnada de uma linha de pensamento mais ampla, legado do paradigma científico, de que ao sujeito comum só cabe o fazer. Nessa lógica, o fazer e o pensar estão em campos separados (REIS, 2014).

A partir de Habermas (1984, 1987 apud, OLIVEIRA 2012) podemos refutar tal crença, visto que as realidades histórico-empíricas (que podemos entender como o cotidiano) devem ser compreendidas para além de seus determinantes lógico-estruturais, pois a realização dessa estrutura não se dá autonomamente, como uma transposição, na medida em que depende das ações concretas dos sujeitos sociais.

O discurso sobre a diversidade num projeto como esse apoia-se nas aceções sobre alteridade que propiciam, não apenas estabelecer as “razões” para sua dominação e negação, como confundem nossas concepções sobre a diversidade, pois “a mesmidade da escola proíbe a diferença do outro” (SKLIAR, 2005).

E como pensarmos então as escolas em sua diversidade sem desqualificar o Outro que nela circula dentro de um projeto que pretende apagar a complexidade do mundo reduzindo o aprender a um currículo desmobilizado pela falta de crítica e discussão que permeia as relações humanas, pois só é válido o que pode ser medido, quantificado, controlado? Para isso, o currículo precisa ser “enquadrado” aos moldes de uma educação desencantada e triste, valorizando apenas o sujeito epistêmico e expulsando o sujeito empírico (SANTOS, 1995).

Superando visões tecnicistas e estáticas: outros olhares sobre o currículo

O atual momento político não inaugura uma forma de se pensar os currículos, traz à tona novamente concepções que sempre coexistiram. Abordando a categorização formulada por Silva (2007), por exemplo, – as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas – podemos observar que as tradicionais se (auto)intitulam neutras, científicas e desinteressadas. Isso porque se adaptam (e esperam a adaptação de todos) ao status quo, ou seja, àquilo que é hegemonicamente organizado. Nessa perspectiva, os conhecimentos hegemônicos não são questionados e, por isso, a demanda se concentra nas questões técnicas, no conteudismo voltado à transmissão do “saber acumulado pela humanidade” e no metodologismo, ou seja, ao melhor modo de efetivar a referida transmissão. Nesse caso, o “o quê” é tomado como óbvio, e a discussão se dá em torno do “como” ensinar.

Essas perspectivas tradicionais ou não-críticas do currículo trazem consigo as ideias de neutralidade e objetividade dos conhecimentos, ideias afiliadas ao pensamento cientificista da modernidade. Tal associação foi logo percebida pelos críticos do pensamento liberal moderno, que passaram a realizar uma série de críticas a tais propostas de compreensão e formulação dos currículos.

A última versão da BNCC vem ao encontro da falsa crença, apontada como uma das causas do fracasso escolar, a de que a educação precisa ser neutra. Ou seja, segundo esse discurso, o sistema educacional brasileiro fracassa porque professores e professoras estão preocupados com a doutrinação ideológica de seus alunos em vez de se deterem aos conteúdos escolares. Ora, se a subjetividade é constitutiva dos espaços escolares, porque estes são habitados por sujeitos sociais imersos num contexto histórico e cultural, por esse motivo, a educação não existe como neutra e apolítica. Tal afirmação pode parecer óbvia se levarmos em consideração que discussões do campo da educação, da sociologia, da política e da produção de conhecimento há muito já refutaram

a concepção da neutralidade científica pautada na separação dos campos político e epistemológico. Em um tempo em que os estudos educacionais pensam a partir do paradigma da complexidade, da interdisciplinaridade, da educação cidadã, da tessitura dos conhecimentos em rede e da ideia de que educar é um ato político, parece-nos obsoleto retomar à questão da neutralidade.

No entanto, percebemos que este discurso é cortina de fumaça. O apagamento das subjetividades dos sujeitos é parte do projeto capitalista e neoliberal que objetiva desobrigar o Estado do seu papel essencial na Educação. Nessa linha de pensamento, em que o professor é o culpado do fracasso escolar e a escola deveria ser espaço e tempo de redenção das mazelas sociais, é necessário que se criem políticas voltadas para “ensinar” ao professor como ser professor.

Os estudos do Currículo reconhecidos como críticos e pós-críticos argumentam que nenhuma teoria é neutra, pois está sempre implicada em relações de poder. Dessa forma, aqueles que pesquisam o Currículo a partir dessa concepção passam a questionar não só os modos de ensinar, mas também a seleção dos conteúdos de ensino. Ao fazer isso, trazem novas perspectivas para a educação: as conexões entre saber, identidade e poder.

Diversos autores desenvolveram outras formas de compreender e definir o currículo. Luckesi (1995, apud OLIVEIRA, 2012) identifica as primeiras formulações (desse movimento de redefinição do campo do currículo) como o estabelecimento de uma relação simples entre a escola e a sociedade, onde a escola se restringiria a reproduzir a estrutura social. Essa tendência pode ser percebida nos estudos de Bowles e Gintis (1981), Bourdieu e Passeron (1971), Baudelot e Establet (1971). Embora ainda tenham uma visão unilateral da relação entre escola e sociedade, tais compreensões são definidas por Silva (2007) como estabelecidas no campo crítico, já que superam a concepção da neutralidade do currículo e se desenvolvem no seio das chamadas teorias sociais críticas.

A separação estabelecida por Silva (2007) entre teorias de currículo críticas e pós-críticas é definida

com base na compreensão de que as primeiras se concentram na ideia de que o currículo é determinado pela estrutura econômica, que não seria neutra, mas plena da ideologia das classes dominantes – capitalistas e burgueses em geral –, e as segundas incorporam outras variáveis ao debate em torno das relações entre currículo e poder, fugindo do economicismo e pensando as questões sociais também com base em elementos políticos e culturais.

Aprendemos com as teorias críticas que o currículo pode contribuir para a reprodução de uma estrutura social e que este é uma construção social, resultante de um processo histórico, em que disputas e conflitos sociais consolidaram processos curriculares que integram alguns conhecimentos e, concomitantemente, invalidam e negligenciam outros.

Sabemos ser inegável a influência do poder econômico e suas estruturas de poder no mundo e no pensamento educacional e curricular. Contudo, para além delas, as teorizações pós-críticas nos trazem o questionamento das grandes narrativas, evidenciando que somos cada vez mais governados por mecanismos sutis de poder, conforme as análises foucaultianas, e indicando que o pessoal também é político. Notadamente, essas teorias desfazem a sustentação da separação entre ideologia e ciência, reconfigurando a ciência e o conhecimento como campos políticos de luta e poder.

Sendo assim, entendemos que não há uma superação das teorias críticas pelas pós-críticas, mas a premissa de se combinarem visando à compreensão das relações de poder, identidade e saber presentes no currículo, superando visões tecnicistas e estáticas, nos oferecendo diferentes perspectivas acerca do currículo e retificando nosso olhar ingênuo sobre ele como sendo uma listagem neutra de conteúdos, compreendendo-o como um território de relações de poder, trajetória e de formação de identidades (SILVA, 2007).

A partir daí, a noção de Currículo como território contestado, habitado por relações de poder e embates político-epistemológicos, torna-se parte dos debates do campo, constituindo uma proposição compreensiva e política, ultrapassando

o discurso prescritivo.

As discussões acerca das implicações entre currículo e conhecimento, abarcando as já polêmicas relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum, passaram a integrar o campo e desnaturalizaram os processos de seleção de conteúdos e as dicotomias hierarquizantes entre conteúdos, métodos e práticas. Encadearam-se também a estas discussões estudos sobre a multirreferencialidade que define o campo curricular como sendo complexo e exigente de uma “rede múltipla de referenciais para sua interpretação” (LOPES; MACEDO, 2002, p.16).

Como foi visto, o campo do currículo vem sendo expandido, primeiro com as teorias curriculares tradicionais, passando pelas teorias críticas e pelas teorias pós-críticas, nas quais se encontram a maioria dos atuais estudos (OLIVEIRA, 2012).

No Brasil, nos últimos quinze ou vinte anos, a tendência específica das pesquisas nos cotidianos das escolas vem assumindo maior importância, sendo reconhecida internacionalmente como uma nova e relevante perspectiva de estudos no campo do currículo (PINAR, 2011, apud OLIVEIRA, 2012).

Tais pesquisas, partindo de suas convicções políticas e epistemológicas, concebem o currículo como criação cotidiana dos praticantes (CERTEAU, 1994) das escolas e, mais que isso, como contribuições da escola à tessitura da emancipação social democratizante, tal como defendida por Boaventura de Sousa Santos (1995; 2000; 2004; 2006; 2010) (OLIVEIRA, 2012).

Os currículos como criação cotidiana são percebidos como um processo contínuo e provisório e, portanto, recriado cotidianamente, no qual são enredados conhecimentos formais (advindos das teorias) e outros conhecimentos, aprendidos pelos docentes por meio de outros processos.

Percebemos o cotidiano escolar como uma trama permanentemente construída e que articula histórias locais, pessoais e coletivas, em que a vontade estatal abstrata pode ser assumida, ignorada ou recriada. Faz-se necessário, evidentemente, conhecê-la e considerá-la como variável relevante, mas também é preciso buscar outros elementos

da realidade cotidiana, dos modos de fazer das diferentes escolas e seus sujeitos, pensando com elas novas alternativas pedagógicas e políticas.

Essas noções que emergem da compreensão do currículo como criação cotidiana (OLIVEIRA, 2012) nos ajudam a perceber a impraticabilidade de uma escola neutra, pois nos fazem perceber que não há como se produzir conhecimento, coisa que faz um docente cotidianamente, o despindo da sua subjetividade, ou seja, deixando de lado suas relações, crenças e conhecimentos. Dessa forma, aprendemos que a defesa de um paradigma científico hegemônico, que concebe o cotidiano e o “sujeito comum” como reprodutores do senso comum a ser superado pelo conhecimento científico, não cabe na escola

"o que é conhecer,
senão tomar consciência
de si e do mundo que nos
cerca?"

Ao retomarmos, mesmo que brevemente, à história da tessitura do pensamento curricular, podemos afirmar que a ideia de uma BNCC se traduziria em um retrocesso para a educação, pois desconsidera a produção acadêmica do campo. Para além disso, o projeto renega que não só os professores são plenos de ideologia, mas também o são os conteúdos escolares.

Os diversos campos de conhecimento que têm parte de seu estudo voltado para a escolarização e para o trato dos conteúdos escolares têm se dedicado a apreciar criticamente essa concepção que a BNCC apregoa. o que é conhecer, senão tomar consciência de si e do mundo que nos cerca?

Tecendo um posicionamento

Vimos que desde a sua elaboração até a sua imposição a BNCC, embora se autointitule uma nova política curricular, toma os currículos a partir de uma visão tradicionalista, conservadora, tecnicista, retrógrada, que contém um ideário mercadológico, tomando a escola como empresa/

fábrica e a educação como mercadoria; reduzindo os currículos a uma listagem de conteúdos; concebendo os sujeitos da escola (docentes e estudantes) como não produtores e detentores de saberes; trazendo uma visão meritocrática das desigualdades sociais; e fomentando, assim, uma visão reducionista das realidades educacionais. Desse modo, entendemos que o documento nos foi imposto “de cima para baixo”, não contanto com a participação da “base”, ou seja, de quem cotidianamente faz as escolas, nem procurando o que era comum a ela e ignorando o que lá já existia. Diante do exposto, afirmamos que os ideários aos quais a BNCC se afilia são incompatíveis com a construção de uma escola democrática, inclusiva, crítica, plural, de qualidade e, portanto, nos posicionamos contra a BNCC.

Referências

OLIVEIRA, I. B. de.; SÜSSEKIND, M. L. Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. *Revista Portuguesa de Educação*, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14806/12563>. Acesso em: 06.set. 2019.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade*: Uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 11.set. 2019.

SANTOS, B.S. *A gramática do tempo*: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REIS, G. R. F. S. *Por uma outra Epistemologia de Formação*: conversas sobre um projeto de formação de professoras no município de Queimados. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, I. B. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alli, 2012.

SÜSSEKIND, M.L.; LONTRA, V.; PELLEGRINI, R. P. PÁTRIA EDUCADORA: uma receita de fé na educação, falta de confiança nos professores e homogeneização dos estudantes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO CIDADANIA E EXCLUSÃO, IV., 2015, Rio de Janeiro. *Anais Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação*. v.1, 2015.

SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. *Revista*

e-Curriculum, v. 12, n. 3. p. 1512- 1529, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21667>>. Acesso em: 6.set. 2019.

OLIVEIRA, I. B.. Utopias praticadas: justiça cognitiva e Cidadania horizontal na escola pública. *Instrumento*: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 15, n. 2,p.191-201 jul./dez. 2013.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Quarta versão. Brasília: MEC/SEB, 2017.

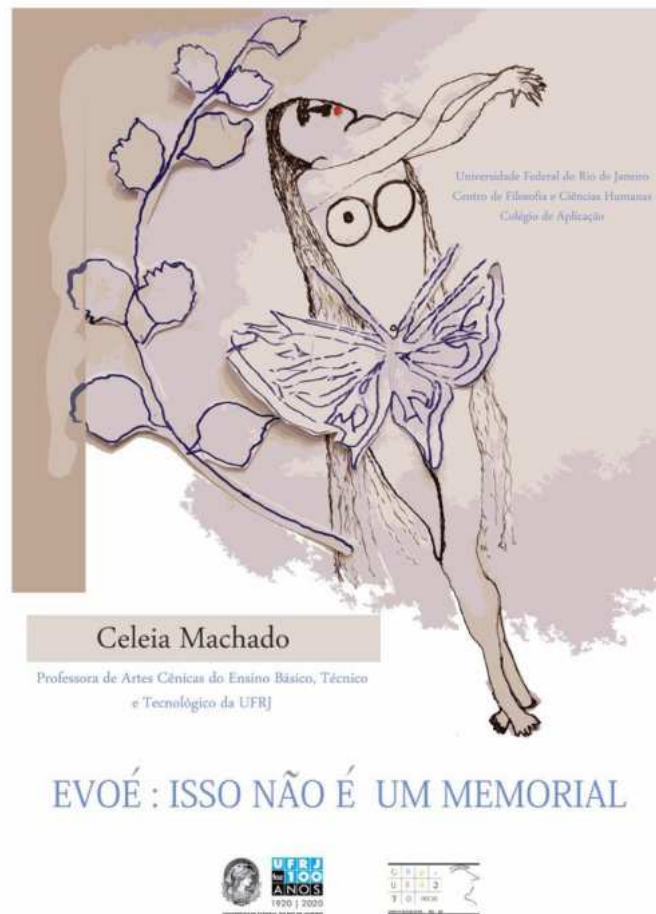
HYPOLITO, A. M. et al. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, p.100-112, jul./dez. 2009.

SANTOS, B. S. *A Crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da razão indolente. São Paulo: Cortez, 2000.

GERALDI, C. M. G; GERALDI, J. W. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 37-50, jan./jun. 2012.

Celeia Machado

A memória guardará o que valer a pena. A memória sabe de mim mais que eu; e ela não perde o que merece ser salvo.
Eduardo Galeano



Créditos: Desenho com colagem- Elizabete Rosa
Arte Final- Paulo Bevilacqua

A presente narrativa é uma composição a partir do memorial acadêmico defendido em novembro de 2018 com a finalidade de cumprimento da exigência para solicitação de promoção funcional para a Classe de Titular, na carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp UFRJ). Trata-se do relato pessoal da minha vida profissional, de como me tornei a professora de Artes Cênicas que sou, incorporando experiências, opções, práticas, continuidades e discontinuidades.

A escritura desta narrativa fez emergir muitas perguntas: como me tornei esta professora que está aqui? O que passou comigo, durante os últimos 26 anos, na escola, na sala de aula, nas passeatas, nas assembleias, nas plenárias, na UFRJ, no Colégio de Aplicação? O que me move na docência? Percebo que para responder tive que me valer de muitas outras narrativas que se entrecruzaram com a minha. Que não falo apenas de mim, mas de tantos: daqueles que estiveram na minha sala de aula e na sala dos professores, mas também daqueles com quem convivi, que me acompanharam, daqueles por quem chorei. Orientadores e também meus irmãos e irmãs. E ainda daqueles que nunca conhecerei: familiares dos estudantes, alunos dos meus alunos, alunos que nunca estiveram na minha sala, trabalhadores das escolas em que estive, que nunca conheci e sequer soube o nome, aqueles que porventura leram meus escritos acadêmicos. Como saber?

Esta jornada em busca do “tornar-se o que se é” apresenta-se agora como a base da minha

narrativa. E se vale da ficção. Ricoeur (1991), ao elaborar o conceito de identidade narrativa, questiona se a narrativa de vida não seria o artifício humano melhor capaz de significar o mundo e designar a nós mesmos. Pois por meio do ato configurante que é a *poiesis*, os casos, causas, intenções e acasos vão sendo combinados em um determinado arranjo temporal, configurando a maneira que cada um se constitui e torna-se *aquilo que é*, colocando a vida e o si mesmo entre ficção e interpretação. Assim, a narração das próprias experiências comportaria um entrelaçado de imaginação e rede de acontecimentos.

Portanto, este memorial constitui-se antes sobre experiência do que percurso. E as experiências foram se juntando numa lógica muito própria, por tema, paisagem ou outra conexão sensível. Neste sentido, a reflexão sobre tornar-se ocupou-se especialmente sobre invenção, sobre composição e sobre falar desta professora que sou hoje como criação em movimento, em transformação.

Já deu para perceber que nem sempre meu fio foi a sucessão cronológica, foram na verdade os episódios dispersos e aparentemente desagregados, sem muita preocupação com a linearidade temporal. Encantam-me as três formas que os gregos usavam para designar o tempo: *Khrónos* - o tempo que pode ser medido, *Kairós* - o tempo do momento oportuno, de algo especial, marcado com um “antes” e um “depois” e *Aíôn* - o tempo sagrado e eterno, cíclico e imensurável. Além disso, lembro de Bergson, para quem o tempo tem condição de espaço e é simultaneamente fluxo contínuo e indivisibilidade e para quem a memória “prolonga o antes no depois e os impede de serem puros instantâneos aparecendo e desaparecendo em um presente que renasceria incessantemente.” (BERGSON *apud* COELHO: 2004, p.240).

"Comecei a dar aulas de teatro como muitos: para garantir uma renda que subsidiasse os custos, não só com o

curso, mas também com idas ao teatro, cinema, aquisição de livros, inscrição em oficinas, alimentação, transporte e diversão também, é claro."

E assim trilhei em busca da minha história, tecendo e destecendo lembranças; combinando casos e vidas: da família, da casa e do trabalho; e embaralhando os tempos: da continuidade, da simultaneidade, da memória, da criação. Delineei três grandes continentes de “coisas vividas”, que são grandes zonas de memórias e lembranças. Cada uma destas zonas encerra muitas histórias. A primeira será a ARTE: histórias de ser artista, ser professora e ser pesquisadora. A escolha pela carreira, a criação poética como lugar de acolhimento, a fronteira entre docente e artista, a pesquisa em teatro, o ensino de teatro, alunos artistas, a formação do profissional de teatro. Em seguida, virá o COLETIVO: sobre não pertencer, mas estar junto. Sobre risos e partilha. As mobilizações docentes, as greves, a luta; a família, o fazer teatral, o Setor de Artes Cênicas. O terceiro continente tratará do SAGRADO: do intangível, atemporal e mágico. Falarei das minhas crenças, dos orixás, das pessoas, das mulheres, dos ciclos, dos saberes que fui tecendo.

Tudo meio misturado, a começar pelo meu nome: Cleusa Joceneia Machado. Assim está escrito na carteira de identidade, entretanto quase ninguém me chama assim. Desde sempre sou chamada de Celeia. Se por alguma razão, procuram-me por Cleusa no CAp, será difícil me encontrar, pois poucos ligarão este nome a mim. Celeia Machado é como todos me conhecem. Celeia sou eu.

Dito isto, sigamos: ao escrever este memorial queria que se parecesse como uma conversa, com a graça e a manha de quem inventa, com a fluidez de quem fala e com a presença de quem está em jogo. Tal qual um monólogo teatral, de iminência

cênica, discurso interiorizado de alguém ficcional, que interpela aquele que ouve a converter-se em cúmplice ou voyeur, ainda que o monólogo seja considerado como um recurso de pouca credulidade dramática, pois “*toda representação de uma personagem que confia seus sentimentos a si mesma será facilmente ridícula, vergonhosa e sempre irrealista e inverossímil*” (PAVIS, 2011, p.247).

Talvez seja esta mesma minha história de professora: *ridícula, vergonhosa, irrealista e inverossímil*. Aceito.

ARTE

Ingressei na Universidade com desejo de ser atriz, como muitos estudantes, talvez a maioria, que busque a formação na área de Teatro.

Comecei a dar aulas de teatro como muitos: para garantir uma renda que subsidiasse os custos, não só com o curso, mas também com idas ao teatro, cinema, aquisição de livros, inscrição em oficinas, alimentação, transporte e diversão também, é claro. Fazer um curso universitário é caro para os de onde eu vim e naquela época havia poucas oportunidades de bolsa e nenhuma para o meu curso de graduação. E a possibilidade de trabalho em publicidade era improvável pois sempre tive autoestima muito baixa e me dava pânico só em pensar que teria de enfrentar a antessala dos testes: não foram raras as vezes em que, ao contar para alguém a experiência, não me lembrava sequer quem dirigiu o teste e o que haviam me pedido. Então, eu passei a dar aula como alternativa de remuneração digna: em cursos livres, em oficinas para professores, em iniciativas sociais de programas governamentais e não-governamentais, poucas vezes em instituições escolares. Estas incursões motivadas pelo fator financeiro certamente me despertaram o interesse e a curiosidade pela educação e também atestaram a mim mesma uma certa habilidade e competência.

Estas palavras de Paulo Freire cabem justinho na minha história:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática
Paulo Freire

Só uma vez me senti totalmente desajustada em sala de aula: em 1987, fui indicada por uma professora do curso de graduação para dar aula de teatro em uma pré-escola de elite. A escola era muito bonita: toda jardinada, com canteiro, horta, quadra, parquinho, espaços multiuso, tudo isso além das salas de aula, propriamente ditas. Ao entrar, o prédio principal ficava ao fundo, era uma casa grande de um pavimento. No lado esquerdo, havia uma casinha, com uma porta, janelas e apenas um grande salão, com piso de madeira. Lá era o espaço da dança e do teatro, com um armário de roupas e vários objetos para jogo: bolas, tecido, fantoches etc.

No primeiro dia de aula, peguei a chave na secretaria e me dirigi para minha sala, pois fui orientada a aguardar as crianças neste espaço, visto que a professora regente levaria a turma até mim. Eles chegaram em fila. Vieram cantando, alinhados, de mãos dadas, caminhando sinuosamente pelo pátio. Eu observava hipnotizada: eram todos rosados, de cabelo claro, doces e dóceis. A professora me apresentou e perguntou se eu gostaria que ela me acompanhasse. Daí cometi meu deslize fatal, provavelmente devido à insegurança de novata: recusei a oferta. Ela saiu e eu fiquei sozinha com as crianças. Assim que ela saiu pela porta, eles se transformaram e começaram a correr e a gritar. Fiquei atônita, eles não ouviam meus apelos, não sei como terminei aquela aula. Durante seis meses, vivi este terror: durante minha aula, eu não percebia acontecer nada, era uma balbúrdia sem sentido ou dinâmicas desesperadas e aleatórias que surtiem algum efeito durante um curto espaço de tempo. Eu ficava paralisada ante aquele ímpeto. Pedi demissão. A Diretora não

compreendeu por que eu queria sair se as crianças estavam familiarizadas e gostavam da aula. Aleguei uma desculpa qualquer porque tinha vergonha de assumir meu fracasso. E saí com o firme propósito de estudar e aprender o que fazer. A partir deste episódio, comecei a frequentar as disciplinas de teatro-educação na graduação da UFRGS.

Depois voltei a dar aula para pré-escola e para outros níveis de ensino. Houve vários outros momentos de insegurança e frustração com as minhas aulas, mas nunca tão profundo e intenso como este. E essas investidas, malogradas ou não, desvelaram uma potencialidade.

Além disso, houve meu próprio processo de formação de atriz. No exercício do fazer teatral, observando o percurso dos colegas, também me despertou a atenção sobre o impacto do jogo e da cena na constituição de alguém. Há uma espécie de suspensão das características da vida corrente do ator, da forma em que ele é corriqueiramente reconhecido pelo seu grupo, e irrompe um outro estado ou um outro ser no próprio ator ali presente. É este deslizamento de si que o corpo em cena mobiliza que permite desconstruir nossa aparente unicidade e brincar com nossos múltiplos que me encanta desde há muito. Na introdução da tese de doutorado, escrevi:

(...) quando estava realmente disponível para improvisar - em estado de jogo - havia uma mudança na forma em que o seu corpo deslocava e se deslocava no espaço. Desde então, ao atuar, em exercícios ou em apresentações, percebo e persigo no meu próprio corpo esta alteração de estado. Mas o que me fascina, e talvez esteja aí o motivo de eu ser professora, é favorecer outros a encontrar este estado em si mesmos. (MACHADO: 2010, p 1)

Em 1986, fui selecionada para participar da primeira pesquisa em processo de criação teatral aprovada pelo CNPq¹ na UFRGS e tornei-me atriz-

1 A referida pesquisa intitulava-se “A utilização das Energias Corporais no Treinamento do Ator”, orientada

pesquisadora com bolsa de Iniciação Científica. Esta pesquisa investigava o treinamento do ator através da consciência e domínio do seu corpo. Ali descobri o que era pesquisa acadêmica e, sobretudo, que existia pesquisas em artes. Aqueles anos ampliaram minha forma de ver e fazer teatro, colocando-me em contato com um referencial teórico muito sofisticado, possibilitando a leitura de artigos e livros, bem como a discussão de ideias, pensamentos e práticas ainda não usuais no Brasil. Além disso, também me trouxe grandes reflexões sobre a prática e a ética do professor.

Éramos um grupo de dez atores, todos jovens e alunos da Graduação. O campo de estudos era nosso próprio corpo, atores-bolsistas. Foi um período de experimentações de estados corporais provocados por diversos tipos de estímulo: mudanças de ritmos, energias e fluxos, alteração de respiração, repetição de movimentos, ininterrupção de ações físicas, entre outros. Ao mesmo tempo em que estudávamos o resultado destes estados na criação de uma corporeidade e materialidade cênica, observávamos a repercussão no nosso próprio corpo e no corpo dos colegas, seja em cena ou na relação do dia a dia com as pessoas e o mundo à nossa volta.

Examinar e analisar as transformações na corporeidade de cada companheiro, sensibilizou-me para a potência da criação teatral na formação de alguém e me fez acionar um permanente olhar atento ao valor e ao peso da palavra do professor. Principalmente a do professor de teatro.

É possível perceber que atuar como professora foi um rumo de acesso descomplicado. Minha primeira experiência na escola foi em 1992, no Rio de Janeiro. Ao longo dos três anos que assumi o cargo de professor I – Artes Cênicas na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro passei a suspeitar que seria improvável abandonar o trabalho na escola. Quando cheguei na Escola Municipal Francisco Caldeira de Alvarenga, localizada em Urucânia, Santa Cruz, pelos professores Maria Lucia Raymundo e Irion Nolasco, do Departamento de Arte Dramática da UFRGS, fundamentava-se na metodologia de Arthur Lessac. Participei do segundo semestre de 1986 até o primeiro trimestre de 1989.

fiquei chocada com a distância e com a grande mudança de paisagem desde a Zona Sul do Rio de Janeiro. Gaúcha, não fazia ideia das diferenças quase abismais entre as diversas regiões da cidade carioca. Em quase nada se parecia ao subúrbio gaúcho, de onde vim. Lembro da extensa e infinita paisagem da Av Brasil. Da longa viagem de trem: o tempo, o desconforto, as pessoas cansadas, os vendedores, a balbúrdia, o cenário. Creio que poucas vezes me senti tão estrangeira.

"Em um tempo que não existia internet, a única referência era a TV. Nesses três anos, meu corpo tornou-se mais atento e mais consistente, para me sustentar e me mover naquela realidade bruta (mas não hostil)."

Depois de um ano, consegui transferência para a Escola Municipal Estados Unidos, no Catumbi. Apesar de a escola atender às favelas do bairro e estar suscetível a toda espécie de violência social, eu já havia aprendido bastante a me virar em um Rio de Janeiro precário, desigual, esfacelado e truculento.

A maioria das crianças e jovens destas escolas nunca haviam recebido aula de nenhuma linguagem artística e nunca tinham ido ao teatro. Em um tempo que não existia internet, a única referência era a TV. Nesses três anos, meu corpo tornou-se mais atento e mais consistente, para me sustentar e me mover naquela realidade bruta (mas não hostil). Em contrapartida, meu olhar sobre a criação teatral se suavizou e se sensibilizou para formas expressivas inusitadas. Aprendi a dançar funk. Mentira. Eu tentei aprender com os alunos, mas era bastante desajeitada e me expunha às galhofas alegres dos adolescentes. Aprendi a aceitar a referência da grande mídia

e a absorver outras manifestações artísticas, e partir daí o processo de ensino de teatro, sem preconceito, com bom humor e disposta a também aprender. Na escola do Catumbi, combinava com a professora de Artes Visuais e levávamos grupos de 30 ou mais estudantes para o Parque Lage, para assistir a filmes na Biblioteca Pública, para ir à exposição de Rodin, em 1995.

Também no Catumbi, assumi a tarefa de resgatar o teatro da escola, com palco, coxia e plateia, que tinha sido transformado em depósito. Juntei alunos e organizei um dia de grande faxina, lanche coletivo e música alta. A Dança da Bundinha embalava nossa empreitada. A sala ficou excelente, um espaço amplo e digno para aula, com palco para apresentações e capacidade de mais de cem cadeiras para o público. Aprendi que a escola demanda trabalho para muito além da sala e dos tempos de aula e compromisso afetivo. Não foi sem tristeza que eu saí da Escola Estados Unidos para ir para o Colégio de Aplicação.

Quando decidi assumir o cargo de Professor de 1º e 2º graus, lotada no Colégio de Aplicação, em dezembro de 1995, sabia que estava dando um passo definitivo, mas já não podia voltar atrás. E no Colégio de Aplicação aprendi a ser a professora que sou hoje, trabalhando em várias frentes de ação, em diversas camadas de compromisso afetivo, muito, mas muito além da sala e da aula. Entrei com 28 anos, sem nenhum título de pós-graduação. No decorrer destes 23 anos, fui construindo um modo de atuar na escola que foi produzido pelas demandas acadêmicas e do dia-a-dia escolar, que transformou e reinventou a mim, ao Setor de Artes Cênicas e ao CAP.

Eu havia concluído a Formação Técnica em Dança da Escola Angel Vianna, na qual conheci uma nova abordagem sobre o corpo, mais acolhedora e reflexiva do que na pesquisa da Graduação, que transformou minha maneira de entender o que pode ser fazer teatro, provocando outra visão sobre minha criação, corporeidade e teatralidade, minha e dos alunos.

No CAP, foi possível compreender e alinhar estas e outras experiências artísticas em uma maneira própria de docência. Hoje em sala, me

compreendo pesquisadoraartista professora, assim como uma única palavra, sem separação nem hierarquia, evidenciando uma combinação inseparável das três relações. Pude prosseguir minha formação acadêmica no Mestrado e Doutorado. Também pude exercer outras tarefas, ampliando meu entendimento do papel de professor: ocupei o cargo de Diretora de Adjunta de Ensino, de coordenadora do Setor de Artes Cênicas, participei de comissões, bancas de concurso de professores, bancas de defesa de trabalho de conclusão. Pude compreender a luta pela escola pública, gratuita e universal e encontrar posicionamento e pares nesta luta, bem como pude me engajar em várias mobilizações políticas, greves, passeatas, assembleias.

Não tenho dúvidas de que permanecer por mais de duas décadas trabalhando na mesma e única escola determinou a professora que me constitui. E isto me leva a considerar as condições de trabalho docente, sobre como a continuidade e regularidade em uma instituição permite que se reconheça a si mesmo e a sua produção, projetando-se no tempo, dando sentido ao ofício de ensinar. Acompanhar o crescimento físico e intelectual dos alunos, observar a escola e os grupos se reconfigurarem, compartilhar ideais e modos de agir, buscar formas de se posicionar, reunir companheiros de luta e assim por diante. Sinto-me compelida a reivindicar a mesma condição para todos os professores do ensino básico.

Repito: atuar como professora foi um rumo de acesso descomplicado. Mais difícil foi compreender que este tinha sido um movimento determinante. Doloroso foi reconhecer que eu gostava mais do que estar em cena. Esta constatação só foi possível no Mestrado.

Ingressei no Mestrado em Artes, na UNICAMP em 2000, com o propósito de sistematizar o processo artístico pedagógico constituído pelo *Projeto Fazendo Gênero*, coordenado pela professora Maria Fátima e por mim desde 1996, nos seus cinco primeiros anos de atividade no Colégio de Aplicação da UFRJ, com os alunos do Ensino Médio. Investigar o *Fazendo Gênero* foi também explorar minha trajetória profissional

nesses anos. O Projeto estava absolutamente imbricado com minha formação, vivências e opções estéticas, pedagógicas e sociais. Em uma disciplina regular do curso de Mestrado, foi solicitado que escrevêssemos sobre “nosso corpo no mundo”. Nesta escrita, consegui declarar que meu jeito de ocupar o mundo era com a docência e o teatro. Lembro que concluí afirmando que minha presença no mundo ocorria na sala de aula, com os alunos, na escola. Para mim, tornar-me professora foi um processo de nomeação de mim mesma.

Durante toda minha vida, segui neste binômio que vincula teatro e educação. Costumo dizer para meus licenciandos, a título de provocação, que o professor de teatro ocupa um lugar instável: no espaço da escola nos é dito que não lidamos com conhecimento e para a grande maioria dos nossos colegas artistas, não fazemos arte. Exercemos nosso ofício neste espaço de fronteira, na corda bamba, sempre defendendo nosso lugar em ambos os campos.

Essa não é uma discussão nova nem tampouco recente na história brasileira da Arte-Educação. Muitas das discussões no interior do campo do ensino da Arte procuram distinguir experiências artísticas de ação educativa escolar, ou seja, dirigidas àqueles que são “alunos”, das experiências artísticas de conduta profissional, orientadas no âmbito de competência dos que seriam “artistas”. Compreendo que esta diligência tem em vista evidenciar a importância da experiência artística para todos os indivíduos de forma geral e não só para aqueles dotados de uma sensibilidade ou inteligência especial. Justamente, um dos pressupostos do ensino de Arte é que embora qualquer indivíduo possa produzir Arte, nem todos necessariamente se constituirão artistas. Esta é uma das bases dos argumentos que justificam a presença do ensino de Arte no currículo escolar. E eu compartilho da ideia de que a capacidade de criar e produzir arte potencialmente pertence a todos.

Por outro lado, na tradição escolar, as disciplinas artísticas pleiteiam a compreensão do ensino da Arte como um campo do conhecimento

que tem por objeto o próprio conhecimento artístico, constituído de um conjunto de saberes e técnicas construído e contextualizado histórico e socialmente. Cada vez mais, os professores de artes reivindicam o reconhecimento da arte como disciplina, no elenco das matérias escolares, de contribuição única e diferenciada para a formação do indivíduo e portanto, com uma prática pedagógica específica.

Não é minha intenção discutir nem delimitar a área de atuação do professor dentro dos campos da Arte e da Educação. Entretanto, ao longo da minha vida docente, este tema foi matéria de reflexão. Não pretendo também debater sobre a existência ou não de um fazer artístico próprio do artista e de um fazer artístico-pedagógico ou os elementos que os aproximam e os distinguem. O que sempre me mobilizou foi o advento do ato artístico. Nesse aspecto, não me interessa determinar o valor artístico da criação na sala de aula, porém pensar que a aula de teatro é Teatro. E que, portanto, o aluno ao assumir a cena, seja na prática de jogos improvisacionais, seja no contexto do espetáculo, já está tomando para si a função de artista, de ator ou atriz. Tanto o *Projeto Fazendo Gênero* como o *Projeto EncenaAÇÃO*, dos quais fui criadora e coordenadora durante muitos anos, trazem esta discussão em seu escopo.

O *Projeto Fazendo Gênero* foi desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFRJ desde 1996 até 2018 (encerrando-se em 2019 com a minha aposentadoria), com o fim de examinar práticas e percursos formativos que possibilitassem ao adolescente experimentar e compreender o corpo enquanto lugar privilegiado da expressividade cênica.

Em poucas palavras, o processo pedagógico de criação teatral experimentado pelo *Fazendo Gênero* teve por eixo uma prática corporal e o estudo dos territórios geodramáticos, seguindo a Pedagogia de Jacques Lecoq. As aulas iniciavam com exercícios de Máscara Neutra e depois seguiam com os territórios dramáticos Trágico, Melodramático e Cômico ². O objetivo era

2 Na pedagogia de Lecoq (2010), não há um território da Comédia. Esta é uma adequação pedagógica

articular um percurso de ensino que favorecesse a exploração de diferentes corpos, discursos e motores de composição, produzindo zonas delimitadas de jogos e escritura cênica.

"Alguns alunos, no início, surpreendiam-se com esta nova abordagem pedagógica, estranhavam os diferentes exercícios e a exigência física. Ressentiam-se da falta de improvisações com narrativas mais lineares"

Na prática, enfatizava alguns conteúdos latentes dos territórios dramáticos que considero relevantes para a formação dos alunos, por proporcionar algum debate importante referente à Arte, ao processo histórico-social ou outra reflexão. Por exemplo, nos exercícios de Máscara Neutra eram contempladas experiências com a própria corporeidade. Introduzindo a noção de que a cena demanda um estado corporal diferente do cotidiano, apresentávamos dinâmicas ‘que favorecessem a conexão com o ritual. No estudo do trágico, privilegiava-se o aspecto do conflito insolúvel e inevitável, o sentido de ordem, a tensão entre o próprio e o coletivo, a escolha consciente do herói. Quanto ao Melodrama, selecionava-se o elemento patético, as grandes emoções, a ênfase na intriga e nos grandes sentimentos. E na Comédia, apresentavam-se discussões sobre a natureza da comicidade: seu viés transgressor em contraponto com sua feição moral. Os exercícios abordavam o ridículo, o grotesco, o exagero, a repetição e a incongruência (MACHADO, 2004)

Minha busca tratava de acionar um percurso de ensino e criação que abordasse os elementos e conceitos de práticas corporais e de linhas de treinamento de ator, a fim de suscitar uma experiência poética com o corpo, no corpo e para o do Fazendo Gênero que procura associar os princípios de Bufão, Comédia Humana e Clown.

corpo do aluno (MACHADO, 2017). Assim, trazia para aula entre outros, conceitos como ponto fixo e leis de movimento de Jacques Lecoq, centro do corpo, kinesfera, espaço total, esforços de Laban, posições de controle da Gerda Alexander, peso-contrapeso do Contato-Improvisação, corpo dilatado, energia extracotidiana e equilíbrio de luxo da Antropologia Teatral e mais atualmente, o sistema de viewpoints, de Anne Bogart. Esta perspectiva aproximava-se das acepções de treinamento e composição, fundamentais nas concepções teatrais que compreendem a expressividade do ator como objeto de conhecimento, presentes nas várias tendências de trabalho de ator do século XX, desde Stanislavski até as mais recentes linhas de teatro antropológico.

Alguns alunos, no início, surpreendiam-se com esta nova abordagem pedagógica, estranhavam os diferentes exercícios e a exigência física. Ressentiam-se da falta de improvisações com narrativas mais lineares. Exigia deles o mesmo engajamento que exigiria de um ator e eles percebiam. Estranhavam e teciam comentários tais como – “quando faremos teatro de verdade?” ou “Isto é teatro?” Porém, ao longo do ano, percebia que iam compreendendo e familiarizando-se com os princípios do trabalho lúdico e corporal, adquirindo uma qualidade muito boa de resposta e concentração.

Não tive preocupação em fazer da aula um espaço harmônico, liso e sem arestas. Lá, o exercício estava mais para um lugar de tensão, estranheza e deslocamento. Os exercícios e as improvisações propunham uma experimentação das possibilidades expressivas do corpo mais do que o domínio ou o controle de determinados movimentos. O importante era que eles percebessem seu corpo como lugar de experimentações sensíveis e que pudessem ser tocados efetivamente por uma vivência artística. E a vivência artística pode ser vertiginosa de queda, perigo e risco junto com a alegria, a palpação e a vibração do desafio. Tanto para o aluno quanto para o artista.

Não tenho dúvidas de que nestas condições produzi arte com meus alunos em sala de aula.

A cada exercício, tanto eu como meu aluno escolhíamos dar um passo em direção a esta zona de turbulência que é a cena. Só a experiência de cada um responde até onde se pode ir. O limite do ator não pertence ao professor, tornando-se necessário escutar e negociar as possibilidades daquele que se coloca em cena, no interior da experiência de criar. Daí aprendi o quanto vale a amorosidade. A amorosidade contrapõe um gesto de suavidade à abertura violenta que provoca o espaço intersticial da criação: há de se sustentar, sem negar ou disfarçar o sentimento vertiginoso que perpassa o fazer artístico, mas também há de se amparar o medo e o embaraço de estar em cena, negociando até onde se pode suportar a instabilidade lúdica.

Sob outra perspectiva, mais identificada com o trabalho do ator, propriamente dito, há o *EncenaAÇÃO*. Este projeto teve início em 1997 como projeto de Extensão vinculado ao Projeto *Fazendo Gênero*. Porém, em 2011, decidiu-se ampliar e tornar o *EncenaAÇÃO* uma linha de pesquisa, ensino e extensão setorial, agregando todos os demais projetos do Setor. Tornou-se um projeto do Setor de Ares Cênicas, tendo como objetivo viabilizar e efetivar o programa curricular para a disciplina de Artes Cênicas no 2º ano de Ensino Médio, centrado no processo de criação e produção de uma montagem teatral, em uma perspectiva eminentemente pedagógica. Ainda hoje, *EncenaAÇÃO* é também o nome do espetáculo produzido pelo Projeto e caracteriza-se como um exercício de criação em que os conteúdos básicos da linguagem cênica ganham destaque.

"Foram vinte anos de montagens. Aprendi a fazer teatro na escola, dentro da própria escola. Dirigi e produzi os alunos. "

O Projeto *EncenaAÇÃO* tem colocado em questão a montagem no processo de ensino do

teatro na escola. Todas nós, professoras que coordenamos o Projeto, buscamos integrar o processo de ensino com o processo de trabalho artístico. É possível perceber o quanto, ao longo de sua jornada, fomos conjugando estes dois fazeres. Combinamos as atividades próprias de um e de outro, promovendo discussão sobre concepção cênica, definição e repetição da marcação cênica e tarefas de produção junto com as tarefas escolares, planejamento, avaliações, horário e calendário acadêmico, Conselhos de Classe etc. Exigimos dos alunos uma atitude de comprometimento e responsabilidade com o próprio processo e com o do grupo, fazendo-os compreender a si como elemento importante da criação e da realização teatral, como fundamentais na encenação, pois como atores será através deles que o texto e a cena tomarão forma e se configurarão como espetáculo. Além disto, incorporam-se à sala de aula profissionais ou estagiários do ramo teatral, como diretor, coreógrafo, produtor, figurinista, maquiador e outros.

44 No *EncenaAÇÃO*, parece mais evidente a atuação como *pesquisadoraartista*professora. Foram vinte anos de montagens. Aprendi a fazer teatro na escola, dentro da própria escola. Dirigi e produzi os alunos. Neste processo de ensino e montagem, conduzi todas as atividades cotidianas da sala de aula, tais como planejamento, mediação de conflitos, *feedback*, acompanhamento do desempenho, avaliação formal, questões de ordem disciplinar, atendimento aos responsáveis, além da concepção, coordenação e gestão do processo de criação como um todo. A cada ano, minhas companheiras e eu lideramos todo o andamento da criação do espetáculo tanto pedagógico como artístico e nunca recebemos da equipe técnica e do elenco qualquer manifestação de insegurança ou dúvida neste duplo fazer. Nós ocupamos o papel de encenadoras, assumindo a responsabilidade estética e organizacional do espetáculo e no entanto todos, inclusive os bolsistas e estagiários, não deixam de nos reconhecer como as professoras.

Ambos os Projetos compartilham desse olhar encantado sobre a participação efetiva dos alunos e das professoras frente ao processo de criação

artística. Meu percurso acadêmico também revela este avanço na legitimação do aluno como ator e, por conseguinte, do professor como artista.

Na análise de mestrado, argumentei que o processo de montagem subvertia a sala de aula, ao permitir que fossem incorporados no processo pedagógico elementos de exercício profissional. Desdobrava a atuação de cada um porque todos experimentam-se em vários papéis. Os alunos eram estudantes e vivenciavam o lugar do ator e do produtor teatral, entre outros. Os estagiários eram graduandos e exercitavam seu fazer profissional e uma prática pedagógica. As professoras dirigiam e estavam sempre aprendendo sobre vários ofícios da produção teatral. Por fim, a montagem possibilitava a constituição de um espaço de jogo, em que o conhecer, o criar e o produzir se sobrepunham.

No doutorado, analisei a prática teatral desenvolvida pelo *Projeto Fazendo Gênero* investigando as dinâmicas identitárias presentes no processo de criação dos que participaram do Projeto. Ao analisar a condição poética de si do ator que emerge quando ele está em cena, aprofundi meu entendimento sobre relação entre aluno e ator e passei a admitir meu aluno(a) como ator/atriz quando em situação de criação cênica.

E, sobretudo, fundamento a perspectiva do presente estudo, a qual postula aos alunos, durante o processo de criação artística, a condição de atores. Sendo assim, doravante, chamarei de ator aquele que se encontra em cena, no exercício de criação teatral, desde o aluno em situação de aprendizado até o experiente profissional. (MACHADO: 2010, p11)

Atualmente, nas discussões sobre o papel do professor artista tenho defendido que sou artista porque produzo teatro com meu aluno, que tenho designado como ator. Tenho levado esse debate para as aulas com licenciandos. Muitos referem-se à docência como um caminho paralelo ao trabalho de artista. *É necessário não parar de produzir arte*, eles dizem, *não deixar de ser artista*. Será? Um professor de teatro não produz arte na sala de aula?

Minhas reflexões e minha prática sobre a arte de fazer arte no espaço escolar me levam a considerar que na escola se faz Teatro, tanto na sua forma mais evidente – o espetáculo –, como nos exercícios e atividades pertinentes ao seu ensino. O espaço escolar inventa um percurso criativo próprio, produzindo uma maneira peculiar de fazer teatro. Mas continua sendo teatro e todos os envolvidos, professores e alunos, artistas.

Em uma relação silenciosa e profunda, professor e aluno encontram-se como sujeitos da experiência poética: ambos frente ao Outro da criação teatral. Desde a mais simples atividade já está presente a tensão produzida pelo teatro entre jogo e não jogo/ olhar e ser olhado. A partir do primeiro exercício – que pode ser apenas um enrolar e desenrolar a coluna vertebral – o aluno já está configurando um espaço especial que o coloca em relação ao outro, um lugar de transbordamentos, metamorfoses e experimentações. Ou seja, se coloca em jogo e em cena. Ao mesmo tempo, o professor é convocado por este corpo de ator em jogo, reverberando nele próprio o fazer teatral, constituindo um momento de criação artística: daí surge para ambos as possibilidades de arranjos e distribuição dos elementos criativos, podendo seguir, suspender, permanecer, redirecionar, acelerar, mudar e transformar as dinâmicas.

Ao entrar na sala de aula, eu me compreendo em estado de criação teatral, compartilhando combinação, arranjo e construção dos vários elementos e materiais pertencentes ao fenômeno teatral. Este reconhecimento do meu trabalho torna a minha prática docente mais potente e mais vigorosa. É também neste lugar, de professora artista em sala de aula, que surge a necessidade de ampliar e aprimorar meus saberes, conhecer novos estudos e experiências, tanto na arte, como na educação.

Nos últimos anos, junto com as amigas professoras do Setor Curricular de Artes Cênicas, convidamos artistas e pesquisadores para compartilhar suas experiências e reflexões com a comunidade do CAP. Esta foi uma maneira de não só oferecer situações de aprimoramento para os estudantes, colegas professoras e funcionários, mas especialmente para nós, professoras. Para

mim, foram momentos em que se expandiu meu repertório expressivo, ampliei meu campo de pensamento e me desafiei a sair do território de conforto daquilo que me é conhecido.

COLETIVO

A ideia de coletivo compreende o sentido de abranger várias pessoas ou coisas e de pertencer a muitos. Compreende também a ideia de alteridade e de relação com o outro.

O coletivo nem sempre tem a configuração de uma família. Tem mais a ver com *ser um bando e muitos outros*³, com a experiência de estar junto e acolher o outro na sua singularidade. São experiências e realizações em grupo e de grupo, com aqueles que consideramos nossos bandos, contadas na primeira pessoa do plural porque escapa aos limites do eu e fazem surgir muitas camadas de nós.

Na pedagogia de ator criada por Lecoq (2010), há uma prática que oferece uma metáfora ao que quero discorrer sobre o coletivo: o coro. Para esse autor, o coro constitui a experiência de “estar junto” e “fazer com” e representa a maneira de agir dos agrupamentos humanos, tais como passeatas, públicos de grandes shows, leva de imigrantes ou refugiados etc. O coro move-se como um corpo coletivo, com uma respiração, centro de força e diferentes composições, pode unir-se, distanciar-se, opor-se entre si, dividir-se em subgrupo sem perder a coesão. O jogo entre os atores decorre da dinâmica dos corpos no espaço e no tempo, pode ser direta, através dos olhares, ou indireta por meio de outros meios sensíveis, tais como a pele e a audição. Busca relação com o público, deslocamentos e ações em conjunto a partir de negociação corporal – sem palavra e no interior

3 Referência à canção “De um Bando”, de Bebeto Alves, músico popular gaúcho, que meu irmão e eu cantávamos na nossa juventude nas madrugadas, pelas ruas de Porto Alegre:

“E em quando se fizesse luta, se saberia
Somos um bando e muitos outros
Um bando, bando, bando e muitos outros.
E muitos outros.”

Para ouvir: <https://youtu.be/XhsFU3EnaFM>

do grupo - dos propósitos e tensões de cada um, capturando um fluxo entre concordância e divergência.

Em um dos exercícios que proponho às minhas turmas, um grupo de cinco atores deve caminhar e correr pela sala sem que se saiba quem o dirige. Partem de um ponto onde todos estão muito próximos, definem um foco, um ponto determinado na sala de chegada, e todos devem dirigir-se a este ponto e chegar juntos e ao mesmo tempo. Então, mudam de direção, definem outro foco e novamente vão até ele. E assim, sucessivamente. Neste simples exercício, posso observar “aquele que quer guiar no lugar dos outros”, “aquele que hesita e se atrasa”, “aquele que atravessa o ritmo do grupo e esbarra nos outros”, “aquele que enrijece o corpo e não cede o lugar”, “aquele que sempre está no meio e é empurrado”. Cada uma dessas atitudes provoca rupturas no jogo, muitas vezes até desavenças, porém estas não devem ser encobertas e sim continuamente revistas, conversadas e admitidas, motivando a busca por novos acordos, pois os corpos, as distâncias e os ritmos não são geométricos e coreográficos. O coro aprende sobre si na instabilidade.

Tal como a aprendizagem do movimento do coro, a vivência no coletivo demandou compreender meu próprio lugar entre muitos, sustentar uma posição e ocupar um espaço, sem estancar ou deixar de seguir junto. Considerar a divergência, aprender com o conflito, não desaparecer no coletivo. E entender que nem sempre permaneceria única, definitiva e estável. Sobretudo, buscar amorosidade nas relações, acolhendo, como diz o verso na canção de Caetano Veloso: *a dor e a delícia de ser o que é* – o infinitamente outro. Isto é, defendendo as diferenças e resguardando sua delicadeza.

Neste aspecto, tanto a arte teatral quanto a docência constituem-se num exercício constante de coletividade e alteridade. No fazer teatral, a alteridade é constitutiva do exercício poético, não apenas o qualifica. Há muitos Outros que habitam o exercício de criação teatral: o outro da ficção, o si mesmo como outro, a pessoa do ator,

o outro ator, o espectador e o outro espectador, além do desdobrar de outros que existe em cada um. O fazer teatral esparrama-se em outriedade. Por sua vez, na prática docente há os alunos, os outros professores, a direção e os funcionários da escola, as famílias, a associação sindical, o sistema de ensino e por aí vai. Na escola, pública principalmente, confluem igualdades, diferenças e diversidades e por isso ocorrem encontros, embates, conflitos e possibilidades. É o espaço do múltiplo, por primazia. Assim, transitar entre estes campos sempre refletiu, para mim, oscilar entre o abrigo da convergência e o desamparo do não pertencimento.

O CAP me exigiu continuamente lidar com este equilíbrio delicado. É um lugar que pode ser compreendido como continente de milhares de geografias e percursos que se cruzam diariamente, os quais constroem uma paisagem onde é possível detectar formas de agir e modos de pensar peculiares. Se, por um lado, gera uma identificação e um vínculo forte entre os que lá trabalham ou estudam, bem como um espírito de orgulho por ser do Colégio de Aplicação; por outro, produz um discurso de pertencimento que muitas vezes exclui e rejeita aquele que não se enquadra em um perfil desejável pela sua rede.

Não foi sem esforço que conquistei uma posição de reconhecimento acadêmico e profissional. E muito, graças ao *Projeto Fazendo Gênero* e o *EncenaAÇÃO*. Com a consolidação da pesquisa e dos resultados de ambos os projetos, fui adquirindo respeito e ganhando terreno na rotina do Colégio. A história dos dois projetos se confunde com a minha própria história de professora do CAP.

Com esses projetos, trilhei um caminho de pertencimento e legitimação da minha produção docente. Foram trabalhos coletivos intensos e singulares porque foram abrindo caminhos, para mim e para o Setor de Artes Cênicas, e mobilizando as estruturas universitárias, a partir do agenciamento e negociação da rede de pessoas e circunstâncias que o rodearam, articulando atores, equipe técnica, professores, CAP e Curso de Direção Teatral.

"O percurso destes projetos foi construído na sua prática cotidiana, fazendo surgir uma maneira peculiar de fazer teatro na escola, tal qual uma arte de fazer de Certeau (2000) . "

Com pequenas alterações em 22 anos, participaram anualmente do *Fazendo Gênero*: eu, dois a três bolsistas graduandos do Curso de Direção Teatral e Dança e dez a vinte alunos de Ensino Médio, que formavam meu campo e objeto de pesquisa, com idades entre 14 e 18 anos, divididos em uma ou duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio, dependendo da distribuição de turmas pelo Setor.

O *EncenaAÇÃO* envolveu (e envolve ainda hoje) um grupo muito maior; dele tem participado aproximadamente 30 alunos de Ensino Médio, com idade entre 14 a 18 anos; 8 a 10 alunos bolsistas, graduandos dos Cursos de Direção Teatral, Dança e Indumentária regularmente matriculados no terceiro e/ou quarto semestre; um funcionário técnico-administrativo que se responsabiliza por criar a caracterização dos personagens e ensinar aos alunos o passo a passo da maquiagem. Além destes, tem composto a equipe as professoras do Setor Curricular Artes Cênicas, orientadoras dos alunos de graduação e diretoras gerais do Projeto, bem como o Prof. José Henrique Moreira, professor da Escola de Comunicação da UFRJ, ocupando-se da orientação técnica em Direção Teatral dos alunos do referido curso.

O percurso destes projetos foi construído na sua prática cotidiana, fazendo surgir uma maneira peculiar de fazer teatro na escola, tal qual uma *arte de fazer* de Certeau⁴ (2000). À

4 Segundo esse autor, há um modo de atuar no mundo que é produzido pelas demandas do dia a dia, que transforma e inventa a vida diária. São processos silenciosos e criativos, aos quais denomina de artes de fazer. Em linhas

medida que foi avançando, encontrou respostas, modos de agir, formas de se posicionar, contextos, condições, circunstâncias que foram aproveitadas e apreciadas. Foram 20 anos de produção de diferentes espetáculos, leituras dramáticas e exercícios breves de cena.

Tive a oportunidade de elaborar um entendimento pessoal sobre o processo de produção teatral na escola. Passei a analisar o quanto o processo de montagem teatral oferece ao aluno um lugar de falar de e sobre o seu grupo. No caso do CAP, considero que, de alguma maneira, o *ethos capiano* é tecido na materialidade do espetáculo - texto, gestos, figurinos, as diversas composições gestuais e vocais, etc - e se expressa nas mínimas escolhas das formas artísticas. É instigante perceber como na criação cênica do espetáculo reverberam subliminarmente os valores, as discussões ou os temas que ebulam no cotidiano do Colégio. E perceber também como essa criação apresenta uma visão crítica do mundo escolar, sob o ponto de vista do aluno e do adolescente. Os alunos manifestam sua opinião sobre o que se passa no CAP e as pessoas que lá estão inseridas nos temas que escolhem dar relevância, nos que acentuam de comicidade, e, principalmente na forma como o espetáculo se totaliza. Na plateia, os capianos reconhecem e se identificam com o que os alunos *falam* por meio da linguagem teatral. E aí se dá o encontro.

Há também o compromisso ético com o trabalho artístico. A montagem parece selar um novo estatuto do grupo, institui-se um sentimento de que cada um deve se responsabilizar pelo andamento adequado do seu processo e do grupo. Até mesmo o controle da disciplina passa a ser compartilhado entre os alunos, pois todos se interessam e se sentem responsáveis pela condução do processo. Muitas vezes, um membro da turma chama atenção de outro porque este se demorou no pátio, conversando no intervalo, e atrasou o início da aula ou a turma se reúne para

gerais, ele define por artes de fazer as maneiras de agir que se originam e se arquetam no uso e na combinação dos elementos de uma estrutura estabelecida que estejam à disposição. É a forma ardilosa e lúdica do homem comum resistir e negociar a ordem vigente.

discutir sobre determinada conduta do grupo ou de um aluno.

Penso que os percursos de cada montagem podem ser comparados aos jogos de coro, com experiências e iniciativas particulares e coletivas. Ambos são tecidos entre si em uma delicada operação. Pertencer, liderar, seguir, opor-se, persuadir, escutar, falar, responsabilizar-se, tudo isso junto e ao mesmo tempo. O percurso criativo de cada um em relação ao de todos. O conjunto de todos para além da soma de cada um. Assim, em cada montagem, um percurso mobilizava o percurso do outro que movia outro e mais outro e assim as ideias e processo de um contagiava a do restante do grupo. Isso vale para os alunos, para as professoras, para a relação institucional, para mim.

Dessa forma, diariamente, aprendi a construir minha aula observando a singularidade de cada um e as relações entre eles. As aulas provocaram em mim um contínuo pensar sobre a escola, conhecimento, saberes, subjetividades e democracia. A sala sem cadeiras, onde todos tiram sapatos e sentam-se no chão em círculo convida a uma relação mais horizontal e compartilhada.

Na tese, fiz a seguinte reflexão:

Em aula, perante o jogo dos alunos, preciso não esquecer que é sempre alguém que está em jogo. O corpo daquele artista, que é meu aluno -- que joga e se joga em cena -- não é um corpo, no sentido de mais um ou qualquer um, mas o corpo daquele um. (MACHADO: 2014, p.98)

Deixar falar na sua singularidade foi uma questão constante no meu fazer e me colocou sempre no lugar deste coletivo, em um “fazer com”. Como conduzir um processo de aprofundamento dos recursos da linguagem sem silenciá-los, fazendo dialogar as diversas matrizes expressivas e culturais?

E há o grupo dos alunos da graduação, licenciandos e bolsistas. No setor curricular de Artes Cênicas, temos uma multiplicidade e variedade de olhares, já que recebemos alunos da

Licenciatura em Dança e alunos da Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Além disso, por conta dos projetos de ensino, pesquisa e extensão que desenvolvemos, recebemos bacharelados dos Cursos de Direção Teatral, Dança e Indumentária, que também acompanham as nossas aulas e participam das reuniões de orientação.

De forma geral, os licenciandos acompanham as aulas de artes cênicas de uma ou duas turmas do Ensino Básico e, em seguida, participam de uma aula de orientação necessariamente vinculada à aula do Ensino Básico. Na aula, eles realizam, entre outras, tarefas de observação e acompanhamento e participação nos exercícios até efetivar uma participação autônoma de orientação de aula, na maioria das vezes uma regência de classe. Na aula de orientação, eles discutem com o professor regente (no caso, nós, professores do CAp) a aula e sua dinâmica, desenvolvendo atividades de planejamento, criação e pesquisa de jogos, avaliação do processo dos alunos e elaboração de plano de aula. Assim, é possível que haja em cada turma grupos de oito a dez licenciandos para cada professor do CAp orientar, em diferentes horários.

Portanto, além das turmas de ensino básico, temos outra, composta por alunos maiores de idade, sem uniforme, oriundos de grades curriculares variadas, com noções e perspectivas distintas acerca da educação, mas que têm como ponto convergente, o Colégio de Aplicação e mais especificamente, o setor de Artes Cênicas. Professor, licenciandos e bolsistas atuam simultaneamente nas turmas. Forma-se um espaço de vivência, experimentação e reflexão. Para a maioria dos alunos graduandos, é a primeira experiência na escola. Tamanha diversidade causa um impacto profundo nas relações da aula: o professor passa dividir a autoria da aula e medeia uma permanente troca de observações, leituras e avaliações de si, da sua atuação, da prática docente e da escola. (MACHADO et aliae, 2018)

Para quem recebe, é uma grande instabilidade abrir seu cotidiano de sala de aula, quase sempre contraditório e problemático, para o olhar de outros, seja o jovem que está chegando na

profissão com um tanto de imaginário e arroubo próprio de quem está começando; seja para o colega professor de Prática, do Ensino Superior, que como o próprio nome já anuncia, traz a marca da hierarquia de saberes entre Escola e Universidade.

Neste coletivo, pude construir um olhar crítico e reflexivo sobre a formação de professores, refletindo sobre meu papel de professor de ensino básico neste percurso. Fui compelida a atentar sobre a dinâmica de *fazer-se professor, fazendo professores*, pois, ao receber licenciandos colocava a cada dia em xeque muitas das minhas certezas, repensava minha prática, transformava-me a partir desta fricção entre meus aspectos pessoais e os diversos ideais, anseios, dúvidas e expectativas dos profissionais em formação. Além do mais, reconhecia aquilo que tinha a oferecer da minha experiência, a potência do meu próprio percurso, o qual acumulei da minha própria trajetória artística e docente, sobre o saber teatral, a relação com os alunos, os outros campos de saber, os demais professores, as lutas da escola.

Muitos circularam na “*minha*” sala do Teatro, emergindo diversas formas de relação com o fazer teatral, desde a vivência pedagógica da linguagem cênica no universo escolar, até a docência e a experiência artística profissional. São muitos corpos e muitos movimentos, aproximações e contrastes nem sempre harmônicos e frequentemente complexos. Que teia invisível liga um professor aos seus alunos? Que tipo de amor é esse? Terei para a vida inteira uma dívida enorme com meus alunos. Com seus afetos, tão intensos, que me contaminam, me constroem, me povoam.

Nos anos que atuei no CAp, não posso deixar de contar sobre o grupo de professoras que formam o Setor de Artes Cênicas. Quando ingressei no CAp, em 1996, Prof. Fátima Novo e Prof. Geraldo Araújo compunham o Setor. O prof. Geraldo estava em licença de doutoramento, retornou em 1999 e veio a falecer em 2001. Em 2003, Prof. Andrea Pinheiro ingressa por meio de concurso público. Sendo assim, há cerca de 15 anos, formamos um grupo de três professoras efetivas. Neste coletivo

de mulheres, encontrei meus pares e ambiente para o debate franco sobre escolhas pedagógicas, artísticas e estéticas, bem como reverberação de projetos, sonhos e delírios. Fomos, durante muitos anos, Fátima, Andrea e eu, além das professoras contratadas que se sucederam, contribuindo com suas formas de trabalho, expectativas e pontos de vista. Juntas, alcançamos muitas conquistas, das quais em grande parte estive à frente ou participei ativamente.

"No nosso caso, evidenciam-se os esforços do Setor em consolidar e ampliar suas atividades de pesquisa e extensão, além de afirmar sua prática na formação de professores, fortalecendo e aprimorando o acolhimento de licenciandos."

Fui coordenadora do Setor várias vezes e durante muitos anos. A designação da coordenação do Setor segue uma lógica de rodízio, a cada dois anos alternamos alguém fica com o encargo. A tarefa do coordenador abrange basicamente gerenciar e acompanhar as atividades de ensino, incluindo o estágio docente, pesquisa e extensão; articular as relações com as outras instâncias, principalmente com os professores de prática de ensino; e representar os interesses e os posicionamentos do grupo das artes cênicas no Conselho deliberativo da escola⁵.

5 Atualmente chama-se Conselho Diretor, possui caráter deliberativo e é presidido pela Direção do Colégio e composto por três membros da Direção (Diretor, vice-diretor, Diretor-Adjunto de Ensino), um Coordenador de cada Setor Curricular, três funcionários e três alunos. Todos com voz e voto. Nesta instância são discutidas e definidas

Temos nos empenhado em alargar os horizontes dos nossos saberes e práticas, mas também intencionamos reconhecimento e expansão do espaço acadêmico do Setor de Artes Cênicas. No CAP, como em tantas instituições escolares, historicamente, as disciplinas de ensino de Arte reivindicam posição na rede de valores posta em funcionamento e movida pela escola, seja como campo de conhecimento imprescindível na formação escolar e desenvolvimento pessoal do indivíduo, seja como campo de pesquisa e estudo com relevância acadêmica. No nosso caso, evidenciam-se os esforços do Setor em consolidar e ampliar suas atividades de pesquisa e extensão, além de afirmar sua prática na formação de professores, fortalecendo e aprimorando o acolhimento de licenciandos. Ademais, nos momentos de decisão administrativo-pedagógicos, seja no CAP ou em outras esferas da UFRJ, ainda se faz necessário um cuidado em defender nosso trabalho, assegurando igualdade de condições acadêmicas. Isto acontece, por exemplo, na discussão de critérios de distribuição de vagas de professores para reposição do quadro docente, na concessão de bolsas e financiamentos, na distribuição de horários e na elaboração de calendário acadêmico, principalmente. Por meio dos projetos, fomos procurando formas de mobilidade dentro do contexto acadêmico, angariando espaços, brechas, firmando e afirmando nosso fazer no terreno institucional.

Desde 1997, incorporamos às nossas atividades a formação do profissional em teatro. Firmamos parceria com o Curso de Direção Teatral, estabelecendo o Projeto *EncenaAÇÃO* como campo de estágio para alunos bacharelados desta graduação. E atualmente recebemos regularmente alunos do Curso de Dança e da Indumentária. Fomos um dos primeiros Setores Curriculares do

as diretrizes políticas, administrativas e acadêmicas do CAP-UFRJ. Em 2018, são estes os 19 Setores Curriculares, em ordem alfabética: Artes Cênicas, Artes Plásticas, Ciências Biológicas, Desenho Geométrico, Educação Física, Espanhol, Física, Filosofia, Francês, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Música, Multidisciplinar (que corresponde aos professores que atuam na 1º a 4ª série do Ensino Fundamental), Orientação Educacional, Sociologia e Química.

CAP, senão o primeiro, a ter alunos dos Cursos de Bacharelado estagiando nas suas aulas com prática docente supervisionada. O comum é ter alunos egressos dos cursos de Licenciatura.

Temos ampliado o número de projetos⁶, com naturezas distintas, no Setor e solicitado vários tipos de bolsas - uma média de dez a quinze bolsas por ano entre Iniciação Científica, Iniciação Científica Ensino Médio, Extensão, Iniciação Artística e Cultural. A primeira vez que solicitamos bolsas de Iniciação Artística e Cultural, convenci Fátima que devíamos entrar com o requerimento de cinco cotas, apesar das advertências de alguns colegas e da Direção do CAP de que não conseguiríamos, porque se tratava de um projeto escolar e coordenado por uma professora de Educação Básica e sem nenhuma titulação (no caso, eu). Para nossa satisfação, foram concedidas as bolsas, a maior quantidade entre os projetos contemplados do CAP naquele ano. Nos últimos anos, os trabalhos dos nossos bolsistas têm sido selecionados para publicar em uma edição especial do CFCH dedicada aos melhores trabalhos apresentados na Semana de Integração Acadêmica da UFRJ⁷.

Foram muitas travessias juntas. O Setor de Artes Cênicas foi minha mais forte rede no Colégio de Aplicação. Somos ruidosas, expansivas e rigorosamente indisciplinadas. Nossas reuniões tratam de um pouco de tudo: problemas familiares, notícias de jornal, pilhérias, bisbilhotices em meio à discussão e tomadas de posição sobre os temas acadêmicos administrativos. Fátima me recebeu no Colégio de Aplicação e acolheu os sonhos e projetos de uma professora “caloura” com então 29 anos. Com ela, observando seu apaixonado

6 Em 2019, são sete projetos em funcionamento: Projeto EncenaAÇÃO Laboratório de Produção Teatral na Escola Laboratório Conversas Sem Fim Fórum de Professores de Artes Cênicas e Dança da Educação Básica Projeto Teatro em Gotas Projeto Educação e Sentido Projeto Comunidade em Cena

7 Anteriormente chamava-se Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Artística e Cultural

cuidado com o Setor, tanto no aspecto físico da sala e seu acervo, como na defesa do ensino do teatro no universo escolar, nas nossas intermináveis discussões filosóficas sobre educação, arte e ensino, compreendi a dimensão do trabalho de um docente do Colégio de Aplicação, os espaços de construção coletiva e pude construir minha própria forma de agir e me posicionar. Quando Andrea se integrou à equipe, eu estava em cargo de Direção Adjunta de Ensino e logo depois me afastei para estudo de doutoramento. Quando retornei, em 2010, iniciamos uma reafirmação dos nossos vínculos. Percebo que nestes anos, passamos a nos conhecer melhor, pessoalmente e profissionalmente, partilhamos nossa vida pessoal, discutimos nossas convicções, enfrentamos nossas diferenças, e a partir daí encontramos uma identidade e solidificamos um trabalho coeso e afetivo no Setor. Sou profundamente grata a este Setor por ter me escutado, sustentado e amparado por tantos anos, por ter me propiciado um crescimento profissional carregado de afeto e respeito.

Nos últimos cinco anos, temos nos debruçado sobre nossa atuação na formação docente mais profundamente. A variedade de olhares e fazeres que reunimos no Setor tem nos levado a refletir sobre a dinâmica particular de organização da nossa prática em sala de aula e da orientação aos graduandos, sejam bolsistas ou licenciandos. Sobretudo, a debater sobre nosso papel de professor de Artes Cênicas da Educação Básica na formação do profissional de teatro, principalmente o professor. Mais do que apresentar resultados, surgiu a necessidade de partilharmos essa história, as condições e as circunstâncias com que nos deparamos e que geraram inéditas formas de agir e de nos posicionar.

É difícil falar da minha história docente no singular, não consigo pensar nas minhas ações numa relação individual. A escola não é só o espaço do conhecimento sistematizado, mas também da aprendizagem da vida em sociedade. E a mobilização política e sindical encontram-se neste contexto de coletividade. Acredito nos espaços de resistência como formação do

professor. Não tenho dúvidas que minha atuação na luta sindical foi determinante na minha compreensão sobre educação, políticas públicas de ensino e carreira docente, transformando minha relação com o Colégio de Aplicação e com a UFRJ.

Embora não tenha ocupado nenhum cargo de representação, participo regularmente das atividades de luta política, nas greves, assembleias e atos. Nestes anos, a participação que considero mais efetiva e a que mais me mobiliza tem sido as atividades de greve com alunos. Trago na lembrança alguns momentos que me marcaram, tão profundamente que posso sentir ainda no corpo a sensação destas experiências: as vozes, as cores, os risos, os abraços, a emoção na pele.

Na greve de 2015, os professores do Cap foram surpreendidos com uma carta dos companheiros do magistério superior, solicitando que voltássemos à sala de aula e largássemos a nossa luta para não prejudicar as crianças e adolescentes, argumentavam que eles fariam a mobilização por nós. Indignada, como tantos outros, em uma atividade de greve levei a carta para os alunos e debatemos. Resolvemos fazer um *happening* em uma assembleia docente. Prof. Maria Coelho e eu propusemos que alunos e professores do CAP nos deitássemos no corredor entre as cadeiras da assembleia e gritássemos enquanto os docentes entravam: “Não pise em mim, eu estou aqui”. Em seguida, ainda deitados, cantávamos um trecho adaptado da música “Opinião”, de Zé Ketí:

*“Podem me prender
Podem me bater
Podem, até deixar-me sem comer
Que eu não mudo de opinião
Daqui da luta⁸
Eu não saio, não”*

E finalizávamos com duas adolescentes recitando o texto, trazido por Maria Coelho, Celebração da Voz Humana, de Eduardo Galeano:

Quando é verdadeira, quando nasce da
8 No original consta: do morro

necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais. Eduardo Galeano em O Livro dos Abraços

Nossa intenção era denunciar a conduta que silenciava e subalternizava a Educação Básica que a tal carta expressava. Foi uma manifestação potente que causou grande impacto e alegria em quem participou.

Na greve de 2012, a expressão *Stop the Umbigation* e a figura da Mafalda, de Quino, tinham em vista convocar a comunidade acadêmica a ampliar a discussão para além dos problemas restritos dos laboratórios, das pesquisas e contingências individuais e se envolver com os problemas gerais da universidade federal. Durante a luta, foi agendada uma passeata que sairia da Igreja da Candelária e se concentraria na Praça XV, no Centro do Rio. À vista disso, alunos, alguns professores e eu decidimos criar uma performance para levar à manifestação. Na discussão, pensamos em partir de danças da cultura popular, então uma colega convidou a Companhia Folclórica do Rio UFRJ⁹ para ministrar uma oficina no CAP como atividade de greve. A oficina foi muito instigante e estimulou a criação de uma performance baseada numa dança de roda, tal como jongo. Durante a dança, os participantes tiravam da roupa barbantes coloridos e se ligavam uns aos outros, formando uma grande teia, representando o movimento coletivo. Culminava com todos erguendo uma jovem com um estandarte criado especificamente para esta apresentação, no qual havia escrito *Cap*

9 A Companhia Folclórica do Rio UFRJ é um grupo artístico, de pesquisa e de divulgação da cultura popular brasileira constituído por professores, funcionários e alunos de diversas unidades da UFRJ, coordenado pela Escola de Educação Física e Desportos (EEFD). Maiores informações no site <https://www.ciafolcloricadorioufrj.com>

na Praça. Quando a performance foi apresentada, juntou muita gente, que dançou junto e aceitou ligar-se ao grupo com o barbante. Foi comovente e saímos todos animados.

Neste mesmo ano, houve outra atividade que me marcou, mas não foi com os alunos e sim com meus colegas do CAP. A proposta da seção sindical ADUFRJ era distribuir grupos grevistas em diversos pontos da cidade, mobilizando vários atos simultaneamente. Coube ao meu grupo, formado quase que exclusivamente por colegas do CAP, agir na Praça José de Alencar, localizada no bairro do Flamengo, Zona Sul do Rio de Janeiro. Propus que vestíssemos, pela cabeça, sacos de lixo pretos. Em cada saco, havia furos para os olhos e estava desenhada uma interrogação. Éramos um grupo de aproximadamente 8 professores com os sacos e o restante com faixas em que estavam escritas perguntas, tais como: *Aonde vai a educação? Por que não negocia?* Ficávamos na praça, em frente a um semáforo. Quando acendia a luz vermelha para os carros, andávamos pela faixa de segurança e parávamos em frente aos carros. Confesso que este *hapenning* não teve um bom êxito. Era difícil andar com os sacos, pois a visão ficava muito precária, e dentro do saco fazia muito calor e tornava a respiração penosa. Mas as companheiras foram leais a nossa combinação e não desistiram, realizamos a performance entre tropeços, desacertos e gargalhadas.

Creio que em 2000 ou 2001, protagonizei a que considero a performance mais emblemática, levada ao evento grevista *Universidade na Praça*. A performance consistia em um exercício coreográfico de criação coletiva de 10 alunos de diversas turmas do Ensino Fundamental e Médio. Após discutirmos a situação política e a pauta da greve, decidimos criar uma performance para levar aos atos. A partir da música Socorro, de Arnaldo Antunes, propus que os adolescentes, em duplas, amarrados por um elástico, criassem uma sequência de movimentos, abordando os temas queda e suspensão e contração e expansão. O resultado foi uma composição que mostrava uma relação de poder entre dois sujeitos, na qual um sempre tentava escapar e era contido. A sequência

era repetida várias vezes com o elástico, depois se retirava o objeto físico, mas a relação se mantinha. Pensávamos que assim expressaríamos como as práticas cotidianas de opressão produzem apatia e anestesia.

"É a aprendizagem de um lugar no mundo e de um sentido de vida. Ao mesmo tempo que se constrói este lugar próprio, porque calcado em convicções e ideais particulares, se está inexoravelmente enraizado em uma coletividade e em uma história."

Foi um processo intenso em que os alunos se envolveram muito. Como eu estava cursando o Mestrado na UNICAMP, após levá-los no *Universidade na Praça*, dispus os figurinos e a gravação da música em uma caixa e combinei que eles poderiam pegá-la e apresentar-se em outras ocasiões, desde que a mantivessem sempre organizada. Então o grupo de alunos passou a apresentar-se autonomamente em diversos eventos, sem muito acompanhamento meu. Acontecia de eu encontrar algum colega professor e ser elogiada pela performance dos alunos sem que eu soubesse que eles tinham se apresentado, pois eles generosamente anunciavam minha autoria e direção.

Postei uma foto desta performance em um grupo criado em uma rede social para celebrar e documentar a memória dos 70 anos do CAP. Uma das atrizes, hoje militante, compartilhou na sua *timeline* e escreveu:

“esse ano completam-se 70 anos do CAP UFRJ, onde estudei. uma das coisas

mais marcantes que fizemos foi essa performance, durante a greve de 2001, dirigida pela querida professora Celeia Machado. era um jogo de duplas, uma presa com um elástico no corpo que a outra segurava, representando o oprimido e o opressor, com a música "Socorro" ao fundo, cantada pelo Arnaldo Antunes, tão triste e tão forte.

ali aprendemos a força da arte como instrumento político, e que a greve serve pra ocupar o colégio, não ficar em casa, e trocar a sala de aula pelos pátios e ruas. foi incrível!”

Fiquei emocionada ao ler esse depoimento. O movimento político contém um processo dinâmico de reconstrução constante da legitimidade democrática. Aprende-se a pensar sobre si mesmo e sobre o mundo que nos cerca, o que queremos dele e para ele e como se pode transformá-lo. É a aprendizagem de um lugar no mundo e de um sentido de vida. Ao mesmo tempo que se constrói este lugar próprio, porque calcado em convicções e ideais particulares, se está inexoravelmente enraizado em uma coletividade e em uma história. Sobretudo, é a aprendizagem de que somos potentes para não aceitar e para mudar o que está.

Este também foi meu caminho: compreender meu projeto de escola, de ensino público, de ensino de teatro, de arte. Para quem e para o que eu entrava diariamente na sala de aula do Colégio de Aplicação da UFRJ. E encontrar meus pares. E celebrar com eles. Com elas, no meu caso. Fiz grandes amigas na luta. Tenho profunda admiração por estas amigas mulheres que permanecem na luta, que não hesitam em se mobilizar, que resistem e debatem e divergem e convocam e voltam a lutar.

Constituo-me irremediavelmente com outros. Desde que me conheço por gente ando em bando e gosto de estar junto.

Na rede de amigos, referiam-se a minha família como como *Família Machado*, de tanto que andávamos juntos. Nós, irmãos e irmãs, éramos

obrigados a dividir tudo: roupas, livros, festas, presentes etc. Tudo mesmo. Éramos um bando: seis dentro de uma Brasília amarela, pilotada pelo irmão mais velho. E neste bando negociavam-se afazeres, atribuições e papéis. Nada harmônicos, sempre com muita confusão, desentendimento, brigas, ciúmes, disputas, vida. E assim cresci. Aprendendo a conviver em bando, como um jogo de coró. Lidando com a tensão e o gosto de ser um e andar junto. Ainda somos assim, nos move um sentimento intenso de responsabilidade e cuidado pelo outro.

Nas palavras do irmão poeta¹⁰:

“Tive muitos irmãos e irmãs, uns mais velhos e outros mais novos, uns de sangue, outro de amor, eu o do meio. De todos eles o que mais amo, somo todos nós juntos. Não me comparo a eles e eles não se comparam a mim. Somos um monta cabeça.”
Sander Machado

Sou profundamente grata aos meus irmãos por esta rede potente que me contém, acalenta e impulsiona para a vida. Com eles, ainda aprendo o que sei sobre estar junto.

O SAGRADO

Duas vezes percorri o Caminho de Santiago com meu marido. Logo depois de terminar de escrever a tese, em 2009, foram quase mil quilômetros a pé, em 28 dias, de Saint-Jean-Pied-de-Port, na França, a Santiago de Compostela, na Espanha. E em 2016, quando optamos pela Via Turonensis, percorrendo mais de mil e cem quilômetros a pé, em 35 dias, desde a Catedral de Notre Dame, em Paris, até a Igreja de Santiago ou dos Peregrinos, em Roncesvalles, na Espanha.

Quando lembro destas duas façanhas, muitas analogias me vêm à mente, especialmente sobre meu trabalho de professora. Em ambos os Caminhos, meu marido e eu estávamos sempre em movimento, impermanentes, de passagem e, então, íamos encontrando e desencontrando

10 Comentário do Sander, em 28/09/2015, na timeline de uma rede social de sua esposa, Karina.

pessoas, línguas e lugares que surgiam, se misturavam, se desvaneciam e ressurgiam na sinuosidade do caminho. E sempre seguíamos, apesar das bolhas, do cansaço, da nossa fragilidade. Muito aconteceu assim, de forma mágica, inesperada, imprevista, fortuita. Nos momentos mais críticos alguém, muitas vezes pessoas de fora do caminho, aparecia e nos acolhia, nos ajudava, nos apoiava. Isto nos fazia continuar. Surgiam fatos, pessoas, objetos, que ora nos amparavam, nos protegiam, nos sinalizavam ou impediam que nos perdêssemos. Também foi aprendizagem aceitar o que o caminho apresentava e oferecia. O Caminho, nas duas vezes, foi feito de andanças, receptividade e encontros.

Escrevi nos agradecimentos da tese:

Agora, diante da conclusão do meu estudo, me sinto assim: como peregrina depois de uma longa caminhada, no Farol de Fisterra, frente ao mar, queimando minhas botas. Enquanto elas são consumidas pelo fogo, como ferro em brasa na pele de um animal, o caminho torna-se marca viva no meu corpo. Em mim, imprimem-se e ardem os encontros. (MACHADO: 2014, Agradecimentos, pg. 9)

Senti-me do mesmo modo ao compor minha narrativa de professora. Sentada, diante de inúmeros arquivos, fotos, bilhetinhos de alunos e registros do que realizei, reconheci meu caminho docente como quem contempla um lugar, um universo, impresso em mim mesma. Minha escrita passava a ser habitada pelas vivências e as histórias que se fizeram delas, tornara-se sagrada, tornara-se meu corpo. Foi um exercício de abertura, pertencimento, permanência e resistência.

Para Mircea Eliade (1992) o sagrado compreende uma realidade que não pertence ao mundo cotidiano, de natureza empírica, portanto implica a inauguração de uma outra ordem existencial. Assim, aquilo que é do sagrado pertenceria a outro mundo, que não se vê, não se pega, que não pode ser plenamente conhecido pelo homem por estar além do alcance de suas faculdades. A experiência do sagrado provoca

uma ruptura, a fundação de outro mundo e uma justaposição de sentido, pois aquilo que manifesta o sagrado torna-se outra coisa sem deixar de ser ele mesmo. “*Uma pedra sagrada nem por isso é menos uma pedra; aparentemente (para sermos mais exatos, de um ponto de vista profano) nada a distingue de todas as demais pedras.*” (ELIADE: 1992, p.13)

Tenho 52 anos. Nasci numa família grande, com 5 irmãos de sangue e dois de criação: Bete, André, Sandra, Zeca, Sander, eu e a Paula, esta é ordem. Dona Neuza e Seu Adão. Família grande e suburbana. Uma família suburbana colorida, cafona, brigona, ruidosa, exagerada, mas também de trabalhadores, da canseira, da exclusão, da estranheza e da confusão, menos próxima das casas simples com cadeiras na calçada, de Chico Buarque e Vinicius de Moraes, e mais avizinhada da dor de cotovelo ébria de Lupicínio Rodrigues, que minha mãe cantava enquanto encerava a casa, e do tiro *porrada e bomba*, da Valeska Popozuda.

O entendimento espiritual e ritual da vida sempre esteve presente em casa, desde o espiritismo, passando pela umbanda e candomblé. Desde pequena, sei que sou filha de Iansã, Orixá guerreira que representa o poder da natureza, a força dos ventos, dos raios e das tempestades. Muitas das minhas atitudes e do meu temperamento foram explicados por esta filiação divina: o jeito barulhento e estabanado, uma certa animação ruidosa que se apressa em reunir pessoas, mexer e mover aquilo que está quieto...até o gosto pela docência. “É filha de Iansã” ... “É Xangô que está por ela”, tantas vezes ouvi e tantas vezes lhes agradei.

Certa vez, em uma aula de Filosofia da Educação na UNICAMP, um professor me perguntou se eu acreditava realmente em todo este universo extraordinário; depois de pensar um pouco, respondi que não se tratava de acreditar, o universo das cosmologias de matrizes africanas tinha permeado a construção da minha subjetividade, fazia parte de como aprendi a estar e compreender no mundo.

Acender vela, fazer oferenda, interpretar os sinais ocultos de um sonho eram práticas

cotidianas. Havia uma guia costurada no meu travesseiro de criança, carrego uma até hoje. Sinto uma falta impossível de explicar com palavras da benzedura de minha Vó Maria, era um instante em que proteção materna e divina se totalizavam e eu me sentia plenamente amparada. O desconsolo com a perda do meu irmão Sander inclui o luto do seu cuidado conosco, das suas entidades, mandingas e pontos.

O sagrado que habita em mim é exuberante, carregado de cheiro, sabor, canto e dança, aprendi que meu corpo traz em si uma relação com o divino e o ancestral, suscitando-me um sentimento de que tudo se liga e se combina e deque não há disjunções entre tudo o que se vive, seja afetivo, social, emocional e qualquer outra vivência.

Acredito que o sagrado não é onde termina o cotidiano, mas onde outras possibilidades de mundo são criadas e manifestas. Lida com um tempo e espaço à parte. Há o tempo e o lugar do sagrado. O tempo do sagrado está fora da sua relação contínua e diacrônica – tudo no sagrado é passível de repetição e o presente não continua o passado e prossegue no futuro, desfaz-se o elo da sucessão. O lugar do que é sagrado encontra-se expandido e excêntrico. Ocupa uma zona limiar, fronteira entre o que é mágico, fantástico, imaginário e espantoso e o que é lógico, real, cotidiano e comum. Entretanto, o sagrado não tem interesse em dismantelar a estrutura estruturante do cotidiano.

Para Certeau (2000, p.31), o cotidiano “é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente”. O cotidiano está constantemente a nos convocar e nos interpelar a consumir nomes, discursos, papéis, valores e desejos. Por outro lado, continua o autor, o cotidiano “nos prende intimamente, a partir do interior. É o cotidiano que permite que se amarre todo o conjunto fragmentado de eventos que vivemos em um eu íntegro e envelopado”. Por essa razão, é também “um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres” (Ibid.).

"Praticamente tudo acontece nesta sala. Nela se faz surgir um intervalo da vida comum da escola, em um domínio espaço-temporal criado no interior do cotidiano, que se processa e existe em um feitio totalmente distinto."

Na borda do cotidiano, o sagrado escapa da sua ordem e estabelece um plano mais ligado ao encantamento, ao êxtase, ao arrebatamento. O sagrado estranha e se estranha no mundo, inventa uma des-ordem, produzindo brechas sem colocar em risco toda a estrutura. No tempo e no espaço do sagrado tudo é movimento, associação, alusão, separação. Por exemplo, a presença do sagrado na sala do Teatro. Praticamente tudo acontece nesta sala. Nela se faz surgir um intervalo da vida comum da escola, em um domínio espaço-temporal criado no interior do cotidiano, que se processa e existe em um feitio totalmente distinto. Ali, diferente da maioria dos espaços da escola, não tem cadeiras nem quadro-negro, fica-se descalço, senta-se no chão.

Em uma conversa no fim de um encontro com ex-integrantes do *Fazendo Gênero*, em 2007, uma das participantes me contou que os exercícios lhe traziam lembranças muito fortes do seu tempo de colégio, de tal maneira que lhe parecia que tudo o que fazia era atravessado por essas memórias. Escreveu no seu depoimento:

“As tábuas corridas no chão gelado trazem lembranças da época em que isso tudo era comum. Em que perceber que o centro do corpo ficava abaixo do umbigo era comum, normal, fácil, impensado. Natural”.

Também meu corpo guarda a memória da sola

dos meus pés no piso de madeira da sala... E do cheiro, da luz, da temperatura da sala, das vozes... Muitos sonhos, muitos corpos, muitos suores e muitos sorrisos. Muitos movimentos também: de pessoas e de coisas vividas, de esforços e de sentimentos, de aprendizagens e de novidades. Gosto de ver a sala de Teatro como ponto de referência, centro do meu mundo, povoado por uma infinidade de seres e histórias, habitado por demônios, heróis, palhaços, fantasmas, delírios e sonhos. E, porque consagrado, continente e protegido.

O Sagrado se passa em um tempo não contínuo, em ciclos que produzem uma experiência completa em si mesmos, porém não possuem uma data de começo e fim demarcada, sobrepõe-se e não estão imediatamente ligados com o que os precede ou os sucede.

Sobre o tempo da memória, posso falar da época de infância, quando morei em Olinda, Pernambuco, quando minha família, de origem gaúcha, precisou mudar-se para lá. A cidade nordestina impunha à minha família um sistema e um modo de viver, muito diferentes do nosso. De alguma forma, minha família criou para si um espaço de jogo, múltiplo e plural. Foi a experiência do estrangeiro.

Depois dizer do retorno para Porto Alegre, do fim do Ensino Básico até a conclusão do Bacharelado de Interpretação Teatral pela UFRGS. A vivência do estranho no que deveria ser familiar. O que prometia ser acolhedor, não o foi. Tempos também de ir a passeatas com o irmão mais velho, de fazer teatro com amigos, de entrar na faculdade e encontrar meus pares. Perda da minha mãe, enfrentar o mundo profissional, ingressar na primeira pesquisa acadêmica da minha vida, começar a dar aulas. Cabelo enorme ao vento, careca, sem sutiã, tempo do desbunde - quem viveu os anos 80 entenderá. Encontrar o amor naquele que seria meu companheiro de viagens e aventuras, ouvinte na madrugada das minhas ansiedades do mestrado e doutorado, primeiro leitor de artigos, dissertação, tese e, ainda, este memorial.

Há os primeiros anos no Rio de Janeiro. Novamente estrangeira. Tempos de adaptação na

nova cidade, casada, professora concursada do Município. Tempos de descobertas. Conhecer o Rio do avesso, da sombra, do suor. Fazer teatro com meus alunos da periferia, depois da comunidade. Terminar a licenciatura na UNIRIO, fazer o Curso de Técnico em Dança, na Escola Angel Vianna. Ter aula com Angel Vianna. Descobrir o corpo e meu corpo em outro viés e dançar. Há uma mudança gigantesca na minha forma de pensar o corpo, a cena, o corpo em cena.

A entrada no Colégio de Aplicação da UFRJ. Compreender as instâncias universitárias. Encontrar uma equipe de trabalho e juntar-me a Fátima. Elaborar projetos, orientar licenciandos e bolsistas, ser pesquisadora da minha própria pesquisa. Engajar-me nas lutas docentes. Eram anos sombrios, o fim da década de 90. Fazer greve, ir à assembleia, participar de atos, discutir calendários de reposição. Aceitar que este seria a escolha de um caminho. O Setor Curricular de Artes Cênicas do Colégio de Aplicação da UFRJ seria meu lugar de plano de vida e de permanência.

Dentro do CAP, o percurso de amadurecimento da minha prática docente e alargamento da minha atuação como professora: o mestrado, a atuação como Diretora Adjunta do CAP e o doutorado. No mestrado, ao analisar o processo de montagem na escola desenvolvido pelos projetos *Fazendo Gênero* e *EncenaAÇÃO*, examinei minha própria trajetória e admiti minha escolha pela docência. Volto a repetir: atuar como professora e reconhecer que eu gostava muito foi um caminho desafiador, pungente até. Na Direção Adjunta de Ensino (DAE), eleita pela comunidade do Colégio de Aplicação, pude atuar na gestão da escola. Éramos: Militza e Izabel, na Direção Geral, Sandra, Beatriz e eu na DAE, Rosângela e Vicente na Direção de Licenciatura e Pesquisa (DALPE). Foi a primeira equipe de direção eleita com técnicos administrativos na sua composição. Foram anos duros, de debate e enfretamento, mas que redimensionaram minha prática de professora de artes cênicas, pois provocaram a expansão da minha atuação para além dos limites da minha aula e das ocupações das Artes Cênicas. No doutorado, aprofundi um caminho de pesquisa pessoal em arte e educação. Defendi a tese e, no mesmo dia, meu pai morreu.

Voltei da Licença.

Havia ficado 10 anos fora de sala de aula: no mestrado, na Direção e depois doutorado. Era outra docente. Os percursos acadêmicos e a Direção me impeliram a repensar e transformar minha atuação como professora, ampliando minhas atividades de pesquisa e extensão, provocando-me à realização de uma produção mais autoral e à tomada de posições e atitudes mais definidas quanto aos temas pertinentes ao cotidiano da escola, às políticas de ensino e à luta sindical. Passei a me interessar pela atuação dos professores do Ensino Básico, mais especificamente os professores do CAP, como é o meu caso, na formação do professor e do profissional de teatro. Nesta direção, tornei-me mais efetiva no cuidado com a formação dos licenciandos e bolsistas, procurando oferecer a eles oportunidades de complementar seus estudos, seja através de leituras, seja por meio do convite a artistas e pesquisadores compartilharem suas ideias em eventos do Setor de Artes Cênicas, seja incentivando-os a apresentarem trabalhos em congressos e a escreverem artigos para revistas especializadas. Sobretudo, passei a me ocupar na proposição de uma agenda de discussão e luta com as colegas do Setor de Artes Cênicas.

O Sagrado se faz nos encontros. Quando terminei de escrever este memorial, dei-me conta que tinha muitos a agradecer. E fiquei feliz. Nossas vidas e nossos corpos nos ultrapassam e nos pertencem muito menos do que imaginamos ou acreditamos. Maria Rita Kehl assim escreve sobre corporeidade e construção da subjetividade:

E o Outro, e os outros que o rodeiam, vivos ou mortos. Um corpo é um corpo e os outros corpos que o sustentam, acariciam recusam, barram, outros corpos contra os quais ele se bate ou com os quais, temporariamente se confunde. Um corpo é o corpo e os corpos que lhe deram origem. Um corpo é o corpo e o vazio dos corpos faltantes ao seu redor. Um corpo inclui o sentido e o sem sentido da vida. (KELL apud SANT'ANNA, 2005)

Segundo a autora, o corpo de alguém nunca é só um corpo, é sempre ele e mais tudo e todos aqueles que o atravessam. Sem hesitação, posso afirmar que

de muitos corpos se faz meu corpo de professora.

Percorri um caminho profissional habitado por muita gente, muitos me apoiaram, me ensinaram, me transformaram, me construíram e compartilharam comigo o seu amor. Fayga Ostrower (1986) afirma que ao nomear damos forma e sentido ao vivido e lhes asseguramos um lugar no mundo. Gostaria de ter nomeado cada pessoa que esteve comigo, meus alunos da Educação Básica e graduandos, professoras e professores, porteiros, serventes, secretários, funcionários das mais diversas funções, colegas de pós-graduação, colegas de trabalho, amigas, amores e meus familiares. Enfim todos, sem exceção. Porque os nomeando, reafirmo e visibilizo a sua existência e a sua interferência na minha vida. Mas não é apenas por isto, também porque todos estes e estas têm um nome e um corpo, com história, desejos e lutas. Assim, falar daqueles que participaram da minha jornada, dos alunos e das mulheres, encontros de corpo e alma é torná-los presença na minha experiência de viver. Na escrita do memorial, queria tornar todos estes e estas visíveis e consagrá-los na minha história.

Alunosealunas, de Ensino Básico ou Graduação, me interpelaram, corrigiram, colocaram em xeque minhas falas e comportamento. E trouxeram suas angústias, alegrias, concepções de corpo, teatro, dança e fazer arte. Desafiaram-me a experimentar coisas novas e me aprimorar, a constantemente repensar atitudes, crescer e ampliar meu escopo de reflexões sobre corpo, arte, escola, educação. Gostaria de conseguir citar todos os meus alunos para que eles soubessem com que intensidade me afetaram. Aprendi com eles sobre ser professora, fazer teatro na escola, pensar o ensino de teatro, lutar pela escola pública.

Além dos alunos, muita gente me deu a mão, andou comigo lado a lado, me amparou. Mas com mulheres formei as mais fortes e profundas alianças. E mesmo correndo o risco de esquecer ou ficar em falta com alguém, senti a necessidade de nomeá-las. Na vida acadêmica são tantos homens a quem fazemos referências: poetas, teóricos, pensadores, filósofos, artistas... mesmo neste escrito percebo tantas citações masculinas. Então, neste campo que dediquei ao sagrado, decidi reverenciar minhas amigas, irmãs, colegas

e companheiras.

A primeira colega e amiga de quando trabalhei na rede municipal.

As primeiras grandes amigas que fiz no CAp. Nossas longas conversas foram fundamentais para que eu, iniciante na instituição, entendesse o Colégio e a UFRJ, suas idiossincrasias e discursos, os lugares de fala, de quem fala e onde se fala.

As Mulheres do Setor de Artes Cênicas, que acolheram minhas ideias e meus muitos delírios.

As grandes colegas, amigas e companheiras de luta, mulheres que estive ao lado e de mãos dadas na luta pela educação pública, gratuita e laica. Estar com elas é viver a luta com alegria, risos e afeto.

E há as mulheres irmãs. Aquelas que compartilham o DNA da cumplicidade, do afeto e do amor. Nos elementos acrobáticos, há sempre o volante, artista que realiza os movimentos aéreos, e o *portô*, do francês *porteau*, que significa “o que carrega”, cuja função é a de apoiar, equilibrar e impulsionar o volante em suas exibições. Há amigas de confiança tão plena que me dão certeza que me apoiarão apesar de tudo e que não me deixarão cair. São irmãs, cada uma a sua maneira, garantindo e dando suporte ao meu jeito abrutalhado e estúpido de ser, meus constantes devaneios, mazelas e maluquices.

Todas habitaram com suas vozes e alegria o meu cotidiano de professora, que muitas vezes parece tão solitário. Com elas, fui a passeatas, fiz greves, participei de assembleias e atos discuti, tirei dúvidas, pedi muita ajuda e principalmente aprendi. Elas não deixaram e não deixam que o desânimo ou meu caráter indolente seja mais forte que o ímpeto de celebrar nossa potência em transformar a vida.

Por último, há as mulheres da minha família. Tão fortes e combativas: minha mãe, vó Maria, Bete, Sandra, Paula e Luciana. Possuem força sustentadora e transformadora. A começar pela minha Vó Maria que foi mãe solo em 1940, saiu do interior do Rio Grande do Sul para Porto Alegre e manteve uma relação de 50 anos fora das instituições constituídas com o Avô que conheci e amei. Elas socorrem-me, não me negam colo, escuta e me curam das mazelas físicas, espirituais

e de uma loucura qualquer. Foram muitas preces, conversas, remédios, velas e benzeduras. Meu *familião* ainda é composto de irmãos, cunhados e sobrinhos. São o meu *bando* mais necessário: compõe uma torcida incondicional e, acima de tudo, há o infinito amor que nos envolve.

"Há sobrecarga de trabalho e aligeiramento do processo de produção de conhecimento."

Por último, não pode faltar no Sagrado aquilo que é do universo mágico e imponderável. São *aleatoriedades*, que não somam em avaliações, mas me fizeram mais feliz. Assisti a uma crescente demanda da universidade pela quantidade de produção de publicações em livros e artigos, orientações, participações em bancas, organizações de evento, comissões de todas as naturezas. Há sobrecarga de trabalho e aligeiramento do processo de produção de conhecimento. Muito pouco tempo parece restar para fruir das nossas atividades, pesquisar e elaborar com mais tranquilidade, compartilhar reflexões, pensar sobre nosso fazer e até mesmo desfrutar das pequenas e singelas realizações cotidianas.

Denise Lemos (2018), pesquisadora da Universidade Federal da Bahia, considera a crescente exigência em fazer do professor um profissional múltiplo e aponta o quanto estas condições progressivamente colocam o professor em uma superposição de tensões, contradições e controles institucionais que chegam até o cotidiano do seu trabalho. Percebo que, nos últimos anos, envolvo-me muito mais em tarefas burocráticas do que gostaria: gasto tempo demais preenchendo formulários, elaborando propostas, cooptando recursos demandados pelas diversas instâncias administrativas ou até mesmo com leituras que não elegi, pois são para cumprir determinada obrigação acadêmica. Sobra pouco para exercer com liberdade a gestão do conteúdo e do plano do meu trabalho.

Por esta razão, destaquei minhas vivências a partir de uma ordem diferente, do sensível,

sem uma conexão evidente ou precisa entre si, mas que deixaram sua impressão em mim e me transformaram por razões mais afetivas do que qualquer outro motivo. Por exemplo:

Passar e discutir 12 vezes o curta metragem Ilha das Flores, de Jorge Furtado, com minhas turmas de Ensino Fundamental. A cada vez, os pontos de vistas eram tão diferentes que fizeram valer a pena o cansaço da repetição.

Ver meus alunos da escola municipal extasiados com as esculturas de Rodin, tecendo relações com o trabalho corporal que fazíamos em sala;

Estar presente e aliada nas plenárias que resultaram na democratização do ingresso de alunos no Colégio de Aplicação, quando se deliberou pelo sorteio público no Ensino Fundamental e prova de nivelamento, seguida de sorteio para o Ensino Médio;

Ser tema do Trabalho de Conclusão de Curso¹¹ de licenciando do curso de Licenciatura em Teatro da UNIRIO, que acompanhou o processo das minhas aulas do 1º ano do Ensino Médio.

Dirigir um grupo de alunos que se reuniram para fazer teatro no contraturno; apresentamos no CAp e em algumas escolas. Minha memória sorri ao lembrar de mim, atrapalhada, procurando chegar nas escolas, sem GPS (porque na época não havia), com sete ou oito adolescentes mais cenário e figurino no meu Toyota Bandeirantes.

Acompanhar na rede social, ex-aluna e licencianda, agora professora de Artes Cênicas da Rede Municipal do Rio de Janeiro, envolvida nas lutas políticas e na coordenação do sindicato de professores.

Receber, em 2018, nas comemorações de 21 anos do *EncenaAÇÃO*, um aluno que participou da primeira apresentação, em 1997, e agora é ator, professor e diretor de teatro.

Participar da mobilização estudantil dos alunos do Colégio de Aplicação e Pedro II que ocasionaram o adiamento do vestibular, no movimento grevista de 1999.

¹¹ Valério Augusto Mota De Souza defendeu o trabalho: “A teoria na prática em sala de aula: um estudo de caso – a prática da professora Celeia Machado (CAp/UFRJ)”, defendido em 14 de agosto de 2017, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Merisio.

Ouvir de um aluno com uma história escolar de dificuldade na socialização e que fora jubilado naquela semana, após a estreia do Encena**AÇÃO**, dizer-me palavras análogas a estas: “*eu mostrei que eu posso, né Celeia? Eu posso.*”

São eventos dispersos, que “*não cabem não Lattes*”, que não agregaram nenhuma pontuação na minha avaliação docente, por ocasião das progressões funcionais, entretanto somaram indelevelmente na minha carreira e me fazem ter a certeza que sou bem-aventurada no caminho que escolhi. Com certeza, são minhas hierofanias particulares.

PARA FIM DE CONVERSA

Desejei contar da minha trajetória docente como quem conta uma história que a memória guardou. Certeau (2000) afirma que o tempo é o grande aliado das práticas do cotidiano, certamente o decorrer do meu tempo como professoraartista-pesquisadora da UFRJ fez de mim esta professora. Queria muito compartilhar, como uma forma de resistência a um certo espírito empreendedorista que impera sobre o meio acadêmico, que não produzi sozinha o que mais importa quando conto de mim, nem só visando a minha própria carreira, tampouco apressada com os prazos. O que mais permanece na minha lembrança e que mais concorre para esta que sou certamente foi aquilo que fiz com outros, com tempo, com desejo e com sonho.

Sempre estudei em escolas públicas, depois passei para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Terminei o Curso de Licenciatura na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Concluí Mestrado e Doutorado na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Trabalhei em escolas da rede municipal da cidade carioca. Ingressei em 1996, como professora, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fiz minha trajetória, com orgulho, no ensino público. Neste momento sombrio do país, em que testemunhamos o desmonte da escola e da universidade, a história da minha família é um

exemplo de como a escolarização muda a vida da gente e então considero necessário afirmar a imprescindibilidade da educação pública, gratuita e de qualidade como caminho para construir um projeto de país mais democrático e menos desigual. Trabalhar numa universidade federal consolidou esta luta.

Desde que ingressei na UFRJ, percebo uma demanda contínua para que eu assevere meu trabalho no ensino, na pesquisa e na formação de professores. No Setor de Artes Cênicas, cabe defender minhas escolhas e valores pedagógicos, artísticos e estéticos. No âmbito do Colégio, pleitear ao ensino de teatro como valor de campo de conhecimento imprescindível na formação escolar do indivíduo, assegurando igualdade de condições acadêmicas, principalmente nos embates administrativo-pedagógicos. Na esfera da UFRJ, procurar garantir o reconhecimento e a consolidação da natureza universitária das atividades dos docentes do CAP, asseverando nossa identidade de espaço de pesquisa e formação de professores. Fora dos muros institucionais, lutando em defesa do direito à experiência artística para todos por meio da oferta do ensino de artes na escola e pela escola pública, gratuita, universal e laica.

Quando penso nas aulas, nos processos de criação, nos projetos, nas greves, nas plenárias, na Fátima, na Andrea, nos tantos colegas professores substitutos, nos demais colegas de outras áreas, nos alunos - do CAP e da Graduação - e em mim mesma, ou seja, em tudo e todos que vivi e convivi, não procuro encontrar uma rota única, uma carreira sem arestas, um plano objetivo e eficaz, busco me perguntar sobre as coisas, as ações, os sentimentos e as pessoas que estavam em jogo, como todos se arranjaram e onde cada um se colocou. E onde eu estava e como me movi.

Toda uma rede de afetos me configura e me move. Sustento-me destes afetos. Devo a eles a professora que eu sustento a cada dia.

Referências

CERTEAU, Michel De. *A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer*. Vol.1. Petrópolis: Vozes, 2000

COELHO, J. G. *Ser do tempo em Bergson*, Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.8, n.15, p.233-46, mar/ago 2004.

ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LECOQ, Jacques. *O Corpo Poético, Uma Pedagogia da Criação Teatral*. São Paulo: SESC, 2010.

LEMONS, Denise. *Trabalho Docente nas Universidades Federais: Tensões e Contradições*. CADERNO CRH, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 105-120, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24nspe1/a08v24nspe1.pdf>. Acesso em 13 de setembro de 2018.

-----, Cleusa Joceneia (Celeia). *Identidade Expressiva do Ator*. 2010. Tese (Doutorado em Artes) Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

-----, Celeia. *O Ensino de Teatro e a Experimentação Poética de Si*. In: MUNIZ, Mariana L CRUVINEL, Tiago (org) *Pedagogia das Artes Cênicas: Criatividade e Criação*, vol 2. Curitiba, CRV, 2017. p. 77-92.

-----, Celeia; NOVO, Maria Fátima S.; PINHEIRO, Andrea; AZEVEDO, Debora. *Ser Professor de Artes Cênicas no CAP-UFRJ: Entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão*. Revista Teatro: Construção e Criação de Conhecimento ISSN 2357-710X Tocantins: v2 n2, 2014. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/issue/view/55> Acesso em 26 de fevereiro de 2018.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

RICOEUR, Paul. *O Si-Mesmo Como Um Outro*. Campinas: Papirus, 1991.

SANT’ANNA, Denise B. *Corpos de passagem – ensaios sobre a subjetividade contemporânea*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

Interseções

Educação Integral e(m) Tempo Integral e o Pensamento Curricular: uma conversa complicada?

Marcio Bernardino Sirino

Aquela introdução ‘complicada’

“Currículo é uma conversa complicada.”
(PINAR, 2016, p. 19)

A partir das discussões oportunizadas nas aulas de Pensamento Curricular, disciplina eletiva do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), percebi a importância de elaborar uma construção que tivesse alinhamento entre as discussões proporcionadas no processo de doutoramento com minha temática de estudo, a saber: Educação Integral e(m) Tempo Integral. Momento este em que, diretamente, pensei em analisar as produções elaboradas nos dez primeiros anos por pesquisadores que fazem parte do Núcleo de Estudos, Tempo, Espaços e Educação Integral, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (NEEPHI/UNIRIO¹) – especificamente por ser um grupo referência, em território nacional, sobre essa temática e, nesse contexto, perceber como as suas primeiras produções ‘conversavam’ com o campo do currículo.

Para esta finalidade, penso ser necessário destacar que Educação Integral e Educação em Tempo Integral não são sinônimos. Segundo Cavaliere (2009), Educação Integral é um conceito em construção que, no geral, refere-se a busca

pela formação humana mais completa dos sujeitos, como acrescenta Coelho (2009), no entanto, não há hegemonia ao que venha se convencionar chamar de “formação mais completa”.

Se não há precisão no conceito de Educação Integral, diferentemente acontece com o conceito de Educação em Tempo Integral, uma vez que este encontra respaldo na legislação brasileira para delimitar como sendo a oferta de educação “igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo” (BRASIL, 2014, Meta 6, Estratégia 6.1).

Nesse bojo, em que se busca uma formação mais ‘completa’ num tempo ampliado, os pesquisadores que se debruçam sobre essa temática – com a concentração na área do currículo, trazem como indagação uma questão em comum, a saber: como são organizados os tempos, os espaços e os diferentes saberes e conhecimentos no campo da Educação Integral e(m) Tempo Integral? Ou seja, como acontece a organização curricular e, nesse íterim, qual é a concepção de currículo que se hegemoniza.

Sobre a concepção de currículo, sempre ‘complicada’

“O que importa é o quanto complicada a conversa pode se tornar”.
(PINAR, 2016, p. 211)

A partir das contribuições de Lopes e Macedo (2011), pode-se encontrar o currículo como um campo híbrido com contornos e fronteiras cada dia menos nítidos. As autoras trazem um panorama significativo sobre o pensamento curricular, no

livro *Teorias de Currículo*, no qual evidenciam que, em 1633, aparece, pela primeira vez, na Universidade de Glasgow, a palavra *currículo*, “referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes” (Ibidem, p. 20).

No entanto, o termo *currículo* vem sendo compreendido não como, apenas, uma seleção de atividades, experiências e conteúdos, que carregam, em si, uma abordagem tecnicista, eficientista e/ou funcionalista, mas, sim, como uma prática discursiva permeada por relações de poder e processos de significação e de atribuição de sentidos.

Essa compreensão nos é possível por meio da abordagem pós-estruturalista que nos apresentou uma outra concepção de currículo – uma vez que tal abordagem traz questionamentos de aspectos fundamentais da modernidade e identifica, na linguagem, o instrumento de criação daquilo que se fala. Ao invés de, simplesmente, nomear o que existe no mundo, pois, na perspectiva estruturalista existe uma estrutura ou um conjunto de relações que contribui para o entendimento do mundo e essa estrutura pode ser identificada na linguística (Saussure), na antropologia (Lévi-Strauss), na psicologia da educação (Jean Piaget) e em muitos outros campos do saber.

Diferentemente, o pós-estruturalismo evidencia que a linguagem não tem uma relação direta entre o significante e o significado, ou seja, não há uma estrutura que trate dos fenômenos do social, mas, sim, processos de significação que, culturalmente e discursivamente, acontecem permeado de relações de poder.

Nesse contexto, o currículo não é um produto estático, uma coisa pronta – como algumas políticas de centralização curricular tentam impor, enquanto lógica –, mas, ao contrário, uma luta por significação. Esta compreensão já possibilita inferir que a organização curricular tem elementos para construir práticas educativas diferenciadas, não padronizadas e integradas, mas, infelizmente, tal perspectiva não acontece de maneira potente, pois, a partir da indagação de Lopes (2008), em seu artigo *Por que somos tão disciplinares?*, pode-se perceber que a lógica das disciplinas está posta através da hierarquia

disciplinar, da distinção entre disciplinas escolares, acadêmicas e científicas, da seleção de conteúdos, do desenvolvimento de certas habilidades e competências, ou seja, há a manutenção de certo essencialismo.

Aspecto esse que a faz recorrer ao conceito de *tradição*, de Chantal Mouffe, como sendo uma “inserção histórica em determinados discursos, neles incluídas as práticas e os jogos de linguagem, que nos constituem como sujeitos” (LOPES, 2008, p. 208). Essa inserção histórica essencializa as práticas educativas e orienta determinada compreensão de currículo que, no geral, se alinha com processos de padronização, baseados na funcionalidade.

Nesse sentido, a autora traz a preocupação de que novas leituras sejam possibilitadas e de que novos sentidos sejam construídos a fim de que se perceba o currículo como um *hibridismo* de ações políticas que circundam no terreno das incertezas. A todo momento, Lopes (2008) sinaliza que esses processos híbridos estão associados com os “híbridos culturais”, como sendo uma concepção para repensarmos a estabilidade tão bem assentada em que construímos a história.

Ponto importante que estabelecem-se conexões com as contribuições de Macedo (2006), no seu artigo *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*, uma vez que, na visão de currículo mais eficientista, o potencial político do cultural tem sido reduzido ao mero “exercício de práticas de escolhas ligadas ao consumo” (Ibidem, p. 285).

Na contramão dessa lógica, a autora evidencia a importância da compreensão do currículo como sendo um texto político e também destaca a sua articulação com a economia, a política e a cultura, pois, em sua abordagem, a centralidade do currículo deve estar na cultura ao invés de no conhecimento.

Tendo clareza da definição de currículo como prática de significação e ancorada numa abordagem pós-estrutural, Macedo (2006, p.288) defende que “a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro”.

A autora traz a compreensão dos *híbridos*

1 O NEEPHI foi criado em 1995 por Lígia Martha Coelho (UNIRIO), Ana Maria Cavaliere (UFRJ) e Lúcia Maurício (UERJ). Como um grupo interinstitucional, com sede na UNIRIO, congrega, há mais de vinte anos estudos, pesquisas e projetos de extensão acerca da temática da Educação Integral e(m) Tempo Integral.

culturais como sendo uma mistura de diferentes constituições (discursos da ciência, da nação, do mercado, saberes comuns, religiosidades, dentre outros) que contribuem para o enriquecimento cultural – visto o espaço-tempo de fronteira.

Para discutir sobre a lógica da diferença, Macedo (2006) traz contribuições de Bhabha e suas considerações sobre o processo de colonização cultural e político e, também, de Laclau com sua abordagem sobre a relação entre universal e particular, mas uma contribuição que permeia todo o seu artigo é a de William Pinar, quando argumenta os questionamentos feitos pelos especialistas em currículo sobre “qual conhecimento é mais válido” (Ibidem, p. 286).

Sejam, então, bem-vindos a uma conversa complicada!

William Pinar foi um dos expoentes do processo de reconceptualização do currículo, em 1970, nos Estados Unidos. Ao criticar a lógica efficientista, Pinar, embasado na fenomenologia, cria o método *currere*, que compreende o currículo como uma conversa complicada.

O currículo como *currere* é definido, pelo autor, como um processo mais do que como uma coisa, como uma ação, como um sentido particular e uma esperança pública. O currículo é uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo. Considerando que a experiência educacional dos sujeitos é parte de sua situação biográfica, o currículo deve proporcionar ao sujeito entender a natureza dessa experiência. É através dela, e não apenas dela, que o sujeito se move biograficamente de forma multidimensional. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 35)

Frente ao exposto, faz-se necessário trazer as contribuições de Pinar (2016), em seu artigo *Alegorias do Presente: desenvolvimento de currículo em uma cultura de narcisismo e presentismo*, inserido no livro *Estudos curriculares: ensaios selecionados*, organizado por Alice Lopes e Elizabeth Macedo, pela editora Cortez.

Pinar inicia seu texto trazendo a ideia da

funcionalidade existente no currículo e sua vinculação à economia e à sociedade como uma forma de orientar uma perspectiva de futuro. Porém, como o futuro não existe, apenas o passado e o presente, a partir da reforma curricular ocorrida nos Estados Unidos, a consecutiva deformação escolar, a lógica das avaliações externas e a redução da educação ao mero ensino, dentre outras mazelas, percebeu-se uma certa padronização curricular exigida pelo mercado global e alguns problemas como polarização política e desestabilização econômica, se estruturam inter-relacionados, segundo o autor, de presentismo e narcisismo na cultura americana.

Pinar (2016) sinaliza que, com a intensidade psicológica e física de trabalho, o indivíduo se recolhe em si mesmo, sob uma perspectiva do narcisismo, não como um ato de egoísmo, mas, sim, como o reflexo da incapacidade de se fazer a distinção entre o eu e o outro e, nesse bojo, tenta se esconder em uma concha de ironia protetora.

Assim, evidencia-se a lógica do presentismo, pois, como os narcisistas estão presos no hoje tentando se proteger, não têm interesse no futuro nem interesse no passado – fixando-se no presente. Momento este em que Pinar traz a compreensão de que para se restaurar a temporalidade – articulando sentidos de passado, presente e futuro – faz-se necessária a alegoria, ou seja, um desenho de processos curriculares subjetivamente situados e historicamente antenados, pois “entender o currículo de forma alegórica incorpora de forma autoconsciente o passado no presente, entrelaçados por meio da subjetividade da pessoa” (PINAR, 2016, p. 29).

A alegoria articula o conhecimento acadêmico com a cultura popular e ressalta que nossas vidas estão estruturadas por círculos de influência que personificam a cultura, simbolizam a sociedade e incorporam a história. Nesse sentido, os fatos históricos contribuem para o entendimento do eu/sociedade e para a inovação da imaginação – afirmando que estes fatos não pertencem ao presente. Aí, se encontra a grande construção de Pinar, quando evidencia a necessidade de reativar o passado no presente – tornando o passado

presente – e, em meio à calamidade cultural, preservar o cultivo da historicidade, pois a educação do público, acima de tudo, exige tal cultivo.

Por isso é que se faz um convite a uma “conversa complicada”. Vejam, a seguir, o que as pesquisas desenvolvidas no âmbito do NEEPHI têm a dizer sobre o campo curricular.

Um levantamento “complicado” de produções no âmbito do NEEPHI

“Como podemos ensinar a restaurar a temporalidade – um sentido nítido do passado, possibilitando o discernimento do presente e prenúncios do futuro – para a conversa complicada que é o currículo?”. (PINAR, 2016, p. 208)

Fiz um levantamento de dissertações e teses, defendidas no âmbito do Núcleo de Estudos, Tempo, Espaços e Educação Integral, durante os dez primeiros anos de pesquisas realizadas no referido grupo. De 2006 a 2016, encontrei 48 trabalhos, sendo 45 dissertações e 3 teses defendidas por pesquisadores cujos orientadores tenham uma vinculação direta com o NEEPHI. No entanto, deste quantitativo levantado, fazendo uma análise preliminar dos sentidos que envolviam a discussão sobre a temática da Educação Integral e(m) Tempo Integral, identifiquei que apenas 4 produções versavam, diretamente, sobre o campo do currículo, como pode ser observado no quadro a seguir:

PRODUÇÃO	ESPECIFICIDADE DO TRABALHO
SABOYA, Marta Gonçalves Franco de. Programa Mais Educação: uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares.	Esta dissertação, defendida em 2012, sob orientação de Lígia Martha Coelho (UNIRIO), apresenta uma análise sobre o Programa Mais Educação (PME) e sua orientação curricular. Por meio de uma investigação realizada no município de Niterói/RJ, Saboya (2012) constatou que os profissionais responsáveis pelo contexto da prática têm um conhecimento limitado das concepções de educação integral e currículos trazidos pelo PME.
MOREIRA, Jovina Inácia do Nascimento. A experiência de educação integral em tempo integral no município de Angra dos Reis: entre os fios e nós da organização curricular.	Esta dissertação, defendida em 2014, sob orientação de Lígia Martha Coelho (UNIRIO), apresenta a experiência da educação em tempo integral na rede municipal de ensino Angra dos Reis/RJ e destaca a organização curricular de uma das escolas de tempo integral deste município. Moreira (2014) evidencia que a análise das práticas presentes na escola estudada, e sua organização curricular, aponta para a promoção da interação entre os alunos, respeito e trabalho em equipe – habilidades fundamentais para a participação democrática e autônoma dos alunos na escola, na vida e em sociedade.
FREITAS, Ellen Cristina Sá de. Educação Integral: reivindicação da experiência nos tempos e saberes pelos estudantes de Itaboraí.	Esta dissertação, defendida em 2015, sob orientação de Lúcia Maurício (UERJ), apresenta a identificação de atividades escolares desenvolvidas em duas escolas da rede de Itaboraí/RJ (uma com o Programa Mais Educação e outra com a política municipal de educação em tempo integral) que, ao promoverem experiências que despertem interesse nos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, possam conferir à educação a tão desejada integralidade.

ROSA, Alessandra Victor do N. Pesquisando a relação Educação integral e(m) tempo integral e Currículo no Brasil – período 2000-2012: O que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?	Esta tese, defendida em 2016, sob co-orientação de Lígia Martha Coelho (UNIRIO), apresenta um analisa de dissertações e teses defendidas no país, de 2000 a 2012, que tratam a temática da Educação Integral e(m) Tempo Integral em relação ao currículo. Rosa (2016) sinaliza que os resultados de sua pesquisa apontaram para diversas experiências, com práticas diversificadas (aulas ou atividades), e sujeitos formadores que não possuam poder enquanto grupo e, em alguns casos, autonomia, como profissionais.
---	---

Fonte: Elaboração do Autor (2019).

Frente ao quadro acima apresentado, pode-se trazer algumas reflexões importantes para complicar nossa conversa: todas as produções problematizam as concepções de Educação Integral e(m) Tempo Integral e de currículo e/ou organização curricular e utilizam, em comum, as contribuições de Gimeno Sacristán para realizar a discussão sobre o campo do currículo.

"Temos uma sensação contraditória ao falar do currículo, pois sentimos, por um lado, a necessidade de simplificar para que nos façamos entender, o que nos transforma em seus promotores."

Nesse sentido, fazendo a leitura do artigo *O que significa o currículo?*, de José Gimeno Sacristán, inserido no seu livro *Saberes e incertezas sobre o currículo*, pode-se encontrar a origem do termo currículo, um passeio histórico sobre como este significativo veio sendo conceituado e, ainda, uma discussão sobre o poder regulador do mesmo – quando, “tudo o que é ensinável e possível de aprender” está relacionado com o currículo como seleção de conteúdos, que serão ensinados e aprendidos, por meio da regulação de tempos e métodos, que, diretamente, impactará na prática didática, no contexto escolar.

Temos uma sensação contraditória ao falar do currículo, pois sentimos, por um lado, a necessidade de simplificar para que nos façamos entender, o que nos transforma em

seus promotores. Nesse sentido, afirmamos que o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damo-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar. (SACRISTÁN, 2003, p. 16)

Sacristán (2003) constrói sua compreensão de currículo relacionando o projeto de educação, como um texto curricular, à interpretação feita pelos professores, que, por sua vez, usarão materiais curriculares em suas práticas educativas com sujeitos concretos e inseridos num dado contexto, produzindo feitos reais e, possivelmente, comprováveis.

Nessa perspectiva, pode-se identificar que as pesquisas desenvolvidas no âmbito do NEEPHI/UNIRIO – que versam sobre a dimensão curricular nas políticas de Educação Integral e(m) Tempo Integral, de 2006 a 2016 – analisadas por mim nesta produção, colocam os municípios de Niterói, Angra dos Reis e Itaboraí num patamar de equivalência, uma vez que os estudos de Saboya (2012), Moreira (2014) e Freitas (2015) apresentam um ideal de Educação em Tempo Integral sobre o qual as práticas curriculares devem/deveriam se pautar para contribuir na formação humana mais completa dos sujeitos (Educação Integral).

Nesse aspecto, as críticas de Veiga-Neto (2012, p.276) são pertinentes quando sinalizam sobre as “pragas pedagógicas”, tais quais: “fundamentalismo, transcendentalismo, finalismo, catastrofismo,

denuncismo, salvacionismo, redentorismo, prometeísmo, prescritivismo, metodologismo, reducionismo e messianismo”, uma vez que a educação ainda as carrega, historicamente.

Na contramão dessa perspectiva, o autor sinaliza a necessidade de desbravar os “porões” onde se assentam as nossas certezas – a fim de que os fundamentos (sempre contingenciais e relacionados a acontecimentos históricos) sejam questionados e, nesse bojo, novas negociações possam ser articuladas e, ainda, novos sentidos venham a ser produzidos.

Poucos descem aos fundamentos nos quais se enraizam suas opções epistemológicas e, conseqüentemente, poucos conhecem o subsolo em que se alimentam suas convicções acerca da salvação por obra da educação. Não se trata, é claro, de dizer que não são feitas opções ou que não há convicções (sociais, políticas, pedagógicas, metodológicas, éticas etc.). Afirmar isso seria um engano crasso! O que me parece fazer falta é saber de onde vieram e como se engendraram tais opções e convicções. O que falta para muitos de nós é descer aos porões. A imensa maioria tão somente toma de empréstimo tais opções e convicções, assumindo-as como verdades naturais e, desse modo, não problematizáveis. (VEIGA-NETO, 2012, p. 276)

Descendo aos “porões”, eis que é possível perceber que, se há encontros dessas produções, existem, também, desencontros que carecem de maior atenção. Saboya (2012) traz uma reflexão sobre uma experiência federal (PME) no município de Niterói (RJ), mas percebe uma concepção limitada sobre o conceito de educação integral e de currículo. Diferentemente, no entanto, pode ser encontrado na escrita de Moreira (2014), ao investigar uma experiência municipal de Angra dos Reis (RJ), há a percepção de maior integração curricular e a busca pela construção de práticas educativas mais democráticas no cotidiano de uma escola de educação em tempo integral localizada na Ilha Grande – o que se associa à clareza nas

concepções de educação integral e de currículo defendidas pelos sujeitos deste cotidiano.

Diversificando um pouco mais, identifica-se, ainda, novos desencontros na reflexão de Freitas (2015), ao investigar duas experiências – a federal (PME) e uma municipal – em Itaboraí (RJ), e constatar o desejo pela construção de um trabalho que viesse a valorizar a integralidade da pessoa humana – sendo que uma experiência (federal) não se constitui igual a outra (municipal) – revelando, portanto, deslizamentos de sentidos, inclusive, na compreensão do que significa ser integralidade.

Sentidos esses que se evidenciam na tese de Rosa (2016), quando a pesquisadora, por meio de um estudo da arte sobre experiências de ampliação da jornada escolar que discutiram a organização curricular, aponta para uma multiplicidade de experiências, práticas, sujeitos e concepções – quer sejam no campo do currículo ou da Educação Integral e(m) Tempo Integral.

Considerações finais? Uma construção, sempre, complicada!

Apesar de o currículo como conversa complicada a serviço do entendimento social e autorreflexivo transformar o presente, ele não o fará de normas previsíveis, e certamente não de acordo com as agendas sempre autorreferenciadas e fundamentadas em ideologias dos políticos. (PINAR, 2016, p.213-214)

A tentativa de apresentar uma reflexão das produções desenvolvidas no âmbito do NEEPHI/UNIRIO que versam sobre o campo curricular, na temática da Educação Integral e(m) Tempo Integral, de 2006 a 2016, se alinha com o desejo de contribuir para a discussão sobre políticas.

"Nesse contexto, a partir das contribuições de Lopes (2011) faz-se necessário destacar a dimensão ôntica da

política, bem como a
dimensão ontológica
do política, que,
discursivamente,
possibilita a construção
– no terreno do
indecidível – dos
processos políticos. "

Nesse sentido, embasado nas contribuições de Ball (1983), Blackmore e Lauder (2015, p.253) contribuem para o entendimento de que um texto, um processo, um discurso, uma decisão política, um programa e até mesmo um resultado sejam política. Uma política é também “uma forma de ação social planejada e real, sendo então inevitavelmente incompleta em sua forma de se inscrever na prática” (Ibidem).

Tendo tal clareza, da perspectiva ampliada do conceito de política (LOPES, 2006), ao analisar as quatro produções, inseridas no quadro 1 deste artigo, pude observar que as políticas de educação em tempo integral pesquisadas por Saboya (2012), Moreira (2014), Freitas (2015) e Rosa (2016) evidenciaram textos e discursos essencialistas e deterministas sobre o conceito de educação integral e de currículo e/ou organização curricular.

Nesse contexto, a partir das contribuições de Lopes (2011) faz-se necessário destacar a dimensão ôntica da política, bem como a dimensão ontológica do política, que, discursivamente, possibilita a construção – no terreno do indecidível – dos processos políticos. Processos estes que são permeados por antagonismos e conflitos, produzindo diferenças nessas relações e, a partir dessas diferenças, um conjunto de decisões são tomadas, por articulações discursivas que, sendo provisoriamente hegemônicas, evidenciam determinadas fixações contingenciais.

Por isso, faz-se necessário destacar o quanto o currículo assume uma compreensão de conversa complicada, na medida em que a política é significada a partir de um ser político, repleto de tradições, demandas e, profundamente, complicado.

Referências

BLACKMORE, Jill; LAUDER, Hugh. In. SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy. (Orgs.). *Teoria e métodos de pesquisa social*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

CAVALIERI, Ana Maria. Conceito de educação integral é um conceito em construção. *Jornal do professor*. Rio de Janeiro, 27 maio 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=21&idCategoria=8>. Acesso em 31 de maio de 2019.

COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. Brasília: *Em Aberto*, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

FREITAS, Ellen Cristina Sá de. *Educação Integral: reivindicação da experiência nos tempos e saberes pelos estudantes de Itaboraí*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. *Discursos nas políticas de currículo*. Currículo sem Fronteiras, v.6, n. 2, p.33-52, jul/dez. 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In. LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. de. *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

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

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

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, 2006.

MOREIRA, Jovina Inácia do Nascimento. *A experiência de educação integral em tempo integral no município de Angra dos Reis: entre os fios e nós da organização curricular*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2014.

PINAR, William. Alegorias do Presente: desenvolvimento de currículo em uma cultura de narcisismo e presentismo. In. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). *Estudos curriculares: ensaios selecionados*. São Paulo: Cortez, 2016.

ROSA, Alessandra Victor do N. *Pesquisando a relação Educação integral e(m) tempo integral e Currículo no Brasil – período 2000-2012: o que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?* 2016. Tese (Doutorado em Doutorado). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, 2016.

SABOYA, Marta Gonçalves Franco de. *Programa Mais Educação: uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In. SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. São Paulo: Penso, 2003.

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

Reflexões sobre currículo e avaliação: as disputas por sentidos e os espaços para a resistência

Renata Leite de Oliveira
Graciane de Souza Rocha Volotão

Introdução

Este artigo objetiva provocar reflexões sobre o campo do currículo e da avaliação, compreendendo-os como um campo de disputa constante e de contingenciamentos provisórios. Recorremos a aportes pós-estruturais que nos auxiliam a desestabilizar discursos que fixam sentidos como únicos. Ao escolhermos esta empreitada, nossa escrita torna-se permeada por reflexões sobre contextos sociais, históricos e culturais, transformações, atuação constante e sobre o próprio ato de nos colocarmos sob suspeita dos nossos posicionamentos.

Dessa maneira, organizamos este texto com uma breve introdução que ressalta as transformações sociais ocorridas a partir da década de 1980, uma visão curricular em consonância com os padrões para a “nova” sociedade, pois acreditamos que a visão de currículo influencia a temática da avaliação e vice-versa. Em seguida, iniciamos a reflexão sobre o que compreendemos como currículo e aprofundamos a ideia de currículo como produção cultural. Em um terceiro momento, abordamos a avaliação como campo que articula sentidos com o currículo, enfatizando a importância da avaliação das/para as aprendizagens.

Na finalização deste artigo, realizamos um fechamento contingencial sobre as reflexões acerca do currículo e das avaliações das aprendizagens, destacando a importância do feedback e da responsabilidade compartilhada no processo ensino e aprendizagem.

O currículo nas políticas educacionais

A partir do contexto histórico e social vivenciado durante os anos de 1980, outros cenários começaram a adquirir formato mediante as mudanças da sociedade. O avanço tecnológico, as relações entre as nações devido ao avanço da globalização e todas essas redes permeadas por relações de poder também influenciaram e influenciam o campo educacional, associando-o a uma ideia mercadológica e revestindo tal compreensão como uma nova leitura de atuar mediante as mudanças mundiais, ao instituir novas subjetividades e modos de convivência. Conforme salientado por Ball (2004, p. 1108), “não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de política regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional”.

Nesse cenário, as políticas curriculares educacionais brasileiras ganharam contornos mais complexos e carregam características mercadológicas, visto que

têm se constituído pautadas no sentido da reconfiguração do modelo de escola até então adotado e da formação de um novo cidadão, que deve ser socializado no interior de um espaço pedagógico ressignificado e de uma nova cultura escolar (TURA, PEREIRA, 2013, p. 114).

As tensões entre global e local permeiam a vida social e proporcionam a emersão de novas possibilidades de leitura de mundo, pois consideramos que toda e qualquer tentativa de amarrar, conter ou delimitar significações de sentidos também proporciona espaços para muitas outras possibilidades devido aos processos de tradução e hibridização¹.

Nossas enunciações sobre currículo trazem consigo as compreensões que construímos tanto relacionada à temática curricular, como associada a questões relativas ao conhecimento e à educação. Se concebermos currículo como algo fixo, ele será compreendido como um conjunto de disciplinas, como grade curricular, como se houvesse a possibilidade de fragmentá-lo a tal ponto que fosse possível organizar suas partes em pequenas caixas. Tal lógica opera com fixações de sentidos que delimitam e/ou instituem o papel do currículo, do conhecimento e da escola, como se existisse uma única possibilidade de ser e estar no mundo capaz de operacionalizar as múltiplas demandas da sociedade atual.

"Desta maneira, concebemos o currículo para além de um documento norteador, pois o consideramos como um espaço de lutas e disputas por significação, ou seja, currículo como produção cultural"

Em consonância com as contribuições de Lopes (1999, p. 18), "ainda que não possamos desconsiderar as demais instâncias da escola –

1 Ao mencionar hibridismo, compreendemos, conforme Bhabha (2011), de forma desarticuladora, que possibilita romper com a lógica binária, essencialista e homogeneizante, possibilitando novas e distintas compreensões.

o lúdico, o afetivo, o corporal –, o currículo é eminentemente um campo de políticas culturais, terreno de acordos e conflitos em torno da legitimação ou não de diferentes saberes", e que contribui para a constituição de distintas subjetividades e processos de identificações dos atores sociais que constituem o espaço educacional.

A autora salienta que "não existe nenhum currículo neutro e imparcial, nem tampouco um conhecimento escolar absoluto e imutável" (LOPES, 1999, p. 22). Lopes prossegue evidenciando o processo de luta por significação do campo curricular por intermédio de relações de poder assimétricas, considerando que "grupos e classes dominantes atuam no sentido de valorizar suas tradições culturais como conhecimento, excluindo tradições culturais de grupos e classes subordinadas" (idem).

Desta maneira, concebemos o currículo para além de um documento norteador, pois o consideramos como um espaço de lutas e disputas por significação, ou seja, currículo como produção cultural (MACEDO, 2002; LOPES, MACEDO, 2011).

O currículo e a avaliação como produção social

Defendemos a necessidade de romper com uma compreensão de currículo apenas como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos "como um documento fechado no qual os conteúdos considerados mais adequados estão reunidos para atender às demandas da escolarização" (OLIVEIRA, 2016, p. 33). Um currículo visto como um conjunto de disciplinas e conteúdos carrega sentidos sobre conhecimento geralmente associado a tentativas de fixação de sentidos, logo, a reflexão acerca das significações e dos discursos que permeiam a nossa prática e que constroem cotidianamente o campo curricular se faz necessária. Entendemos que o currículo "precisa ser pensado como espaço-tempo de fronteira e ambivalência em que convivem diferentes tradições culturais" (MACEDO, 2003/2004, p. 16), possibilitando novas negociações de sentidos, que serão

sempre provisórios, sem uma estrutura, pois toda e qualquer estrutura que se tenta estabelecer já surge falida (LOPES, 2012, p. 21).

Corroboramos com Lopes (2012), entendendo o currículo como "produção discursiva de um dado processo articulatório" que agrega as demandas da sociedade em que determinados sujeitos realizam a seleção do que justificam ser valiosos conhecimentos para outros sujeitos que se submetem a esta seleção, portanto, o currículo "é uma luta política por significação", visto que não é algo fixo, não há uma verdade absoluta de conhecimento e nunca existiu e nem existirá uma única cultura (LOPES, 2012, p. 23).

Todavia, o currículo pode ser considerado "uma luta pela produção de cultura" (idem, p. 24), que possivelmente assume "equivalências provisórias e precárias entre as diferenças", possibilitando a mobilização, permeada por diferenças, de um projeto hegemônico inalcançável e que concomitantemente nos possibilita idealizar um projeto de futuro mais democrático, mas nunca obrigatório, como nenhum projeto consegue ser, numa (re)invenção no presente e não em uma projeção de um "horizonte fixo a ser alcançado" (p. 27) que ignora as diferenças e os fracassos a que todo projeto está fadado.

Conforme salientado por Pereira (2012, p. 89), o currículo é "um vir a ser que se realiza contingencialmente nos processos de negociação e tradução cultural dos quais emergem saberes híbridos, entendidos como mesclas de múltiplos saberes que constituem e posicionam os sujeitos envolvidos nesse jogo de enunciação". Assim, as concepções de hibridismo, tradução, negociação, articulações discursivas e currículo operam de maneira possibilitadora de negociações, de (re) significações e do questionamento da instituição escolar para além de uma organização transmissora de cultura, mas também enquanto produtora de cultura, onde o currículo tem seus sentidos constantemente negociados por intermédio de articulações discursivas e processos de tradução entre diferentes culturas e contextos (OLIVEIRA, 2016).

Paraíso (2016, p. 389) também evidencia o currículo como "território de governo e de

resistência; de formas e forças; do ensinar e do aprender; de normatização e de possibilidades, é também um espaço do incontrolável". Compreender o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural possibilita o entendimento sobre os espaços "para encontros que escapam ao controle, que resistem e extrapolam ao planejado, que se abrem para a novidade" (PARAÍSO, 2016, p. 390).

Os estudos da perspectiva crítica do campo do currículo defendem que o "conhecimento escolar não é um ato desinteressado e neutro, mas culturalmente determinado, historicamente situado, não podendo ser desvinculado da totalidade do social" (Ortigão, 2005, p. 32). No entanto, esclarece Ortigão (2005, p. 33) que existem variadas experiências que ocorrem no espaço escolar, que indicam a existência de um "currículo latente do ensino ou da socialização" (idem, p. 33), que não possuem previsão num currículo restrito de saberes eleitos como legítimos, visto que a escola é um local onde circulam variados saberes sociais.

Ao considerarmos o currículo como produção cultural, nos desvinculamos da intenção de padronização de alguns sentidos como pertencentes de uma cultura legitimada de maneira hegemônica, em que tais tentativas atuam como processos de controle social que visam silenciar ou enquadrar o que escapa ao que foi instituído como "certo" ou "legítimo".

Hall (1997), ao abordar a centralidade da cultura, expõe sua preocupação com os sistemas de regulação envolvidos nos processos culturais, pois um processo regulatório não ocorre sem conflitos, nem de maneira harmoniosa. Ele ainda argumenta que, ao mesmo tempo em que a cultura regula, ela é regulada por nós por intermédio de processos de significações constantes, pela linguagem e pelas relações de poder. Tal compreensão opera em consonância com as reflexões de Lopes e Macedo (2011, p. 186), ao enfatizarem que "o currículo, como tudo, seria cultural, na medida em que funciona como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos". Desta forma, consideramos o currículo, assim como o

espaço escolar, inserido em incessantes processos de construção de identificações e de significações por intermédio da linguagem.

Defendemos a necessidade de conceber a escola para além de um local de transmissão de conteúdos, “que representam parte da herança cultural da humanidade” (PEREIRA, 2012, p. 73), possibilitando rupturas com uma concepção de conhecimento e currículo como algo rígido e imutável, visto que a ideia de escola como mera transmissora de conteúdos está relacionada à concepção de currículo “como expressão dessa seleção e de disciplina escolar como conjunto de saberes selecionados a partir de um campo de saberes específicos e que são impostos à escola porque atendem a determinados objetivos educacionais padronizados e definidos fora dela” (idem).

Essa concepção curricular colabora para a compreensão de uma avaliação meramente quantitativa, na qual a medição legitima o sucesso ou fracasso revestido de uma suposta neutralidade que ignora as diferenças que compõem o ambiente escolar.

"Dessa maneira, operar com a noção de currículo enquanto produção cultural significa romper com uma lógica que reduz o currículo a um caráter instrucionista cujos processos de avaliação somativos se articulam com vieses classificatórios e altamente excludentes."

Portanto, defendemos a necessidade de desestabilizar e romper com processos e discursos que objetivam padronizar condutas e conhecimentos, norteados por currículos e escolas,

visando à homogeneização e ao controle de sujeitos, em que este rompimento torna-se cada vez mais necessário mediante as distintas demandas que disputam a hegemonia (mesmo que provisória) no cenário educacional e social.

Novamente, recorremos a Pereira (2012, p. 89) para evidenciar a compreensão de currículo, e acrescentamos avaliação, como “um vir a ser que se realiza contingencialmente nos processos de negociação e tradução cultural dos quais emergem saberes híbridos, entendidos como mesclas de múltiplos saberes que constituem e posicionam os sujeitos envolvidos nesse jogo de enunciação”. Dessa maneira, operar com a noção de currículo enquanto produção cultural significa romper com uma lógica que reduz o currículo a um caráter instrucionista cujos processos de avaliação somativos se articulam com vieses classificatórios e altamente excludentes.

Na contramão da mensuração: outro olhar sobre a avaliação

A avaliação da/para aprendizagem não é algo novo para as escolas, e o instrumento prova é a forma mais conhecida e praticada de avaliação, não sendo, entretanto, o único instrumento existente. A avaliação é uma ação política e colabora para o controle social, na medida em que deixa de ser uma atividade técnica e uma disciplina acadêmica que reclama seu rigor, convertendo-se em uma das principais metas das políticas educacionais que desconhecem os fundamentos, significados e limites dos dados dos indicadores produzidos em avaliações em larga escala, bem como a mídia, que divulga sem saber o que significam os resultados destas e das diversas organizações sociais que pressionam o Estado para criar ações e atuar a partir dos dados (BARRIGA, 2014, p. 151).

No cotidiano das escolas, a avaliação é defendida por ser processual e seletiva. A seletividade é necessária, segundo a tradição escolar, pois sua finalidade é direcionar o estudante para a melhoria da sua aprendizagem. Neste cenário, notamos que durante décadas

a escola instrumentaliza a avaliação, com demasiada preferência pelo instrumento denominado prova, em um ritual tradicional de notas e/ou conceitos que quantificam o conhecimento adquirido pelos estudantes.

Cabe esclarecer que as concepções de justiça e de como a escola promove ou não a justiça social sofreram transformações ao longo do tempo, passando pelas discussões de conceituar a justiça e a justiça escolar. De acordo com os autores Oliveira e Jorge (2015), há uma tentativa em estabelecer um projeto hegemônico, utilizando o discurso da igualdade de oportunidades, que ocorre baseado na meritocracia, por meio do convencimento para forjar um suposto consenso sobre sociedades democráticas, em que as bandeiras da igualdade entre os indivíduos e a divisão do trabalho são discursadas como necessidades fundamentais das sociedades modernas, aumentando consideravelmente as desigualdades sociais e educacionais, por culpabilizar os sujeitos pelo fracasso, sempre individual. Nesse cenário, o questionamento sobre o papel da escola para a sociedade e para os sujeitos é um clamor urgente, frente às políticas educacionais dominantes para a suposta construção de uma sociedade moderna que incentivam a concorrência, a responsabilização, o individualismo e a padronização dos currículos, posto que há na função educativa uma consequência social e uma intencionalidade sobre os indivíduos e as futuras gerações.

Em espaços de formação continuada e encontros de professores, defende-se que a avaliação deve ser inclusiva, formativa e diagnóstica, porém aquilo que é defendido, por vezes, distancia-se da realidade das escolas e dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, pois há demasiada prioridade nos resultados para fins de seleção (aprovação e reprovação) nas práticas escolares, que se justificam como forma de validar os conhecimentos alcançados pelos alunos. Assim, os professores aplicam avaliações utilizando diversos instrumentos que têm por finalidade julgar os saberes previamente definidos em planos anuais, livros didáticos e

currículos mínimos impostos para um projeto econômico de sociedade.

Não há novidade na política de avaliação em larga escala quando percebemos que se insere facilmente na estrutura do sistema educacional, pois, no cotidiano escolar, a rotina de avaliações é valorizada como ponto alto para as definições sobre o sucesso ou fracasso dos estudantes, classificando-os e excluindo-os. Isso é importante destacar, por ser essa a forma legitimada pela escola há anos, que confirma sua ação educativa, reforçando os discursos de que a avaliação é, sim, considerada, tradicionalmente, por muitos de nós professores, além da mídia, de políticos e inclusive pais/responsáveis, como uma métrica de comprovação da qualidade da educação.

Muitas tentativas surgem para responder aos problemas escolares tomando por base uma ideia de qualidade² excludente. Algumas chegam a propor “receitas” para serem copiadas e transplantadas. São propostas que normatizam os sujeitos, padronizam culturas, processos e práticas. Propostas essas que, segundo Esteban (2010), impõem a “exclusão da diferença, a negação da alteridade e tentam ajustar o outro às identidades fixadas pelo modelo hegemônico e segregação daqueles que não se conformam às normas” (ESTEBAN, 2010, p. 48).

A temática da avaliação negocia múltiplos sentidos com o campo curricular. Assim como os sentidos referentes às diferenças negociam sentidos com avaliação e com o currículo, porém quando esta articulação e negociação de sentidos opera em relação a uma educação para todos e todas, pode se vincular a um sentido de igualdade que acaba por silenciar as diferenças e engessar os sentidos de currículo e avaliação.

Neste artigo buscamos romper com concepções realistas que sustentam as tentativas de fixar sentidos na perspectiva de que eles possam ser partilhados por todos. Consideramos

2 A busca pela qualidade da educação se sustenta na pretensão de que é possível o compartilhamento por todos de uma mesma cultura. Um ideal de igualdade que só pode se realizar à custa de processos de exclusão das diferenças que não se deixam aprisionar nesse “todos” e nesse “comum”.

que uma perspectiva universalista e qualquer dimensão de universalidade se sustentam subalternizando a diferença. Assim, negamos a fixidez de significados e a possibilidade de partilhá-los apoiada em uma concepção de social como texto.

"Portanto, a avaliação formativa pretende de uma forma mais intensa, compreender as “vivências, a linguagem ou os significados subjetivos e intersubjetivos” (FERNANDES, 2013, p. 21) por meio daqueles que estão por dentro do processo, ..."

Outra questão que perpassa a temática do currículo e avaliação é a compreensão de saberes elencados como hegemônicos, sendo considerados como uma verdade inquestionável que compõe o currículo, bem como a compreensão de números como resposta às tentativas de medição da eficácia deste currículo e do processo de aprendizagem que provocam reflexos das avaliações e de suas produções apenas quantitativamente. Tal lógica colabora com os discursos que se baseiam em produzir as ditas “verdades”, ou seja, os números vão se constituindo como regimes de verdade, influenciando o campo curricular e disseminando sentidos que influenciam e interferem na educação e na produção curricular.

As autoras Bonnamino e Souza (2012) alertam que múltiplos sentidos sobre currículo e avaliação auxiliam na intensificação de políticas de responsabilização, visto que, ao objetivarem parâmetros de comparação, segregam as particularidades e seus distintos contextos, ou seja, excluem as diferenças.

Com efeito, as medidas isoladas não podem

garantir um sentido viabilizado enquanto solução educacional relacionada à função da educação, logo, consideramos, concordando com Fernandes (2009), a relevância da perspectiva da avaliação para as aprendizagens (avaliação formativa) que se preocupa com o processo do ensino-aprendizagem, trabalhando em prol da sua melhoria, afastando-nos da ideia de avaliação das aprendizagens cujo objetivo é o resultado final e não o processo, conforme relatado por Fernandes (2009) e Borralho (2014). Portanto, a avaliação formativa pretende de uma forma mais intensa, compreender as “vivências, a linguagem ou os significados subjetivos e intersubjetivos” (FERNANDES, 2013, p. 21) por meio daqueles que estão por dentro do processo, sendo a interpretação dos envolvidos um dos elementos para definir “a qualidade do programa, de um currículo ou da organização e funcionamento pedagógico de uma escola” (idem, p. 22), estando nas experiências e vivências pessoais o fator determinante da “qualidade do que quer que esteja sob avaliação” (FERNANDES, 2013, p. 21).

Também assumimos a avaliação como construção social, considerando-a um híbrido que negocia distintas significações com currículo, conhecimento, diferenças, cultura, dentre outras possibilidades de significações. Compreendemos a temática da avaliação muito além da mera averiguação dos conteúdos apreendidos e como um processo de produção constante e incessante, em que o conhecimento, por mais que tentem delimitá-lo, assim como a diferença, sempre escapa. Escapa no sentido de romper com a percepção de conhecimentos hegemônicos, conhecimentos como tradição, como um acervo cultural que deve ser transmitido ao aluno; escapa pela própria enunciação de conhecimento. Escapa, pois, no ato da nomeação do que é, sempre há algo que ficará de fora, que também é conhecimento. Escapa pela impossibilidade de contenção das diferenças que o constroem incessantemente.

A concepção de avaliação formativa defendida por Fernandes (2009) nos auxilia a refletir sobre

uma avaliação que realmente trabalhe em prol da melhoria das aprendizagens, com um viés voltado à regulação dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, os contextos começam a integrar o processo avaliativo, a avaliação passa a envolver alunos, responsáveis e docentes, amplia-se o olhar para além dos resultados de provas e testes, evidenciando a importância de analisar outras informações que participam do processo de ensino.

Destacamos que a prova, assim como o teste, é instrumento a serviço da avaliação. Atualmente, quando mencionamos outros instrumentos avaliativos, tais como portfólios, trabalhos em grupo, feiras culturais, seminários, atribuímos uma valoração qualitativa associando tais instrumentos a uma avaliação formativa. Entretanto, desejamos salientar que a questão é como utilizamos tais ferramentas, pois podemos usar um portfólio e ao mesmo tempo encará-lo sob uma ótica classificatória na qual aquilo que é considerado é se o aluno está apto ou não de acordo com os aspectos elencados pelo docente. Ou podemos recorrer a este instrumento com um viés mais formativo e diagnóstico, vislumbrando o percurso e os avanços conquistados pelo aluno, salientando os pontos que necessitam de aperfeiçoamento.

O mesmo ocorre com os instrumentos prova e teste, os quais estamos habituados a considerar como momentos do juízo final, lembrando que nossa trajetória escolar pode ter contribuído e muito para isso. No entanto, tais instrumentos podem ter uma utilização voltada à melhoria das aprendizagens, dependendo de como utilizamos tais ferramentas.

Em uma aula, por exemplo, ao aplicarmos um teste ou uma prova, podemos possibilitar, a partir da correção feita pelo docente com os respectivos feedbacks (que possibilitam ao educando visualizar o que necessita melhorar e no que já avançou), um retorno à avaliação realizada pelo aluno, em que cada educando tem a possibilidade de rever seu teste ou sua prova e buscar elementos que possam auxiliá-lo a melhorar suas aprendizagens e, consequentemente, suas respostas. Neste

processo, a prova e o teste não estão trabalhando em prol da classificação e da rotulação, mas estão sendo utilizados com um viés formativo voltado para as aprendizagens, e, ao mesmo tempo, suavizando o peso histórico que tais instrumentos adquiriram com o tempo.

Conforme salientado por Fernandes (2009), a avaliação “é uma construção social, em que são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula” (p. 56), assim como o currículo concebido como uma construção diária que se modifica incessantemente na tentativa de atender às distintas demandas sociais e históricas.

Entendemos ser fundamental a reflexão sobre o currículo e a relação deste com a avaliação dos alunos em uma sociedade excludente e diante de discursos internacionais, por meio de agenciamentos, que tentam produzir uma única definição de escola, cuja finalidade torna-se essencialmente classificatória. O currículo não deve ser imposto, e sim disputado e pactuado com a comunidade escolar na percepção, sempre renovável, discutido com estudantes, responsáveis e profissionais da educação.

Nesse sentido, percebemos que as escolas, ao escolherem como serão avaliados os alunos, definem e revelam a concepção de educação em que acreditam, projetando transitória e contingencialmente um presente e um futuro. Isso é importante e marcado pelo princípio da autonomia das escolas, todavia faz-se tema de preocupação quando ainda existe, infelizmente, pouca discussão sobre os Projetos Político-Pedagógicos, os chamados PPP, e/ou não são efetivos, pois, muitas vezes, não estão construídos pelo viés de uma gestão democrática, incluindo também o que se refere à escolha do diretor e dos membros dos Conselhos Escolares.

Todavia, concordamos com Lopes (2018), quando diz que não há necessidade de um único currículo para todas as escolas, como foi instituído pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois o currículo precisa fazer sentido no contexto em que está inserido,

atendendo às demandas da comunidade, na qual as necessidades/demandas não são homogêneas, uma vez que há diferentes sujeitos, que não produzem os mesmos saberes e nem estão inseridos nas mesmas vivências e nos sonhos/projetos para o futuro (LOPES, 2018, p. 25), em especial a BNCC, que se apresenta autoritária, influenciando, inclusive, na decisão sobre a avaliação, ao impor conteúdos para as avaliações em larga escala.

Logo, esclarecemos que operamos com a compreensão de avaliação formativa enquanto

um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências (FERNANDES, 2009, p. 59).

Em consonância com esta perspectiva, o educador objetiva um clima de interação entre os alunos e também entre professor e aluno. O ensino está voltado às necessidades de seus educandos utilizando estratégias diversificadas, em que a presença do feedback³ é importante para a regulação das aprendizagens. Os alunos também possuem responsabilidades⁴ nesse processo, tais como: participar das aprendizagens e avaliações e utilizar o feedback para melhorar seu desenvolvimento. O que se almeja é que o processo de ensino seja organizado de forma que se estabeleça um ambiente de apoio e aprendizagens.

3 Trabalhamos com a concepção de *feedback*, conforme salientado por Fernandes (2008), compreendendo que a “avaliação é deliberadamente organizada em estreita relação com um *feedback* inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade, tendo em vista apoiar e orientar os alunos no processo de aprendizagem” (p. 356).

4 Responsabilidade enquanto compromisso de todos com o processo de ensino-aprendizagem e não responsabilização que visa culpabilizar atores sociais.

Considerações parciais

O sistema educacional está inserido em um campo de (re)significações e de constantes negociações que se processam cotidianamente. A escola é o local onde as diferenças proliferam e se entrecruzam, um espaço de disputa e de sentidos. Compreender a escola como espaço-tempo de produção curricular perpassado por diferentes sentidos culturais em permanente negociação/tradução nos parece uma alternativa interessante para desconstruir práticas naturalizadas que sustentam processos de discriminação e exclusão.

Objetivamos fortalecer a concepção de currículo como produção incessante, em que a imprevisibilidade se faz presente o tempo todo, um currículo-cultura, uma cultura construída e reconstruída por atores sociais, um currículo como produção cultural e imbricado por relações de poder. Tal lógica opera em consonância com a ruptura com uma avaliação normativa e também comparativa, em que diferentes alunos realizam uma mesma avaliação na qual

os desempenhos de alguns se definem em relação aos desempenhos dos outros mais do que a domínios almejados ou a objetivos. É igualmente uma avaliação muito pouco individualizada (a mesma para todos no mesmo momento, segundo o princípio do exame), mas onde cada um é avaliado separadamente por um desempenho que supostamente reflete suas competências pessoais (PERRENOUD, 1999, p. 66).

Apesar das mudanças na avaliação, ao se tornar mais descritiva, formativa, com critérios estabelecidos, ainda consideramos que a melhor parte da energia dos alunos e dos professores é gasta em prol de uma avaliação mecânica, e não sobra muito para inovar, visto que o sistema clássico de avaliação favorece uma relação utilitarista com o saber, em que o ato de dar notas/conceito a partir de uma avaliação padronizada favorece uma transposição didática

conservadora. Assim, “o sistema tradicional de avaliação participa de uma espécie de *chantagem*, de uma relação de força mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos e, geralmente, jovens e adultos, em campos opostos, impedindo sua cooperação” (PERRENOUD, 1999, p. 66-67).

Destacamos a necessidade de refletir sobre as práticas da avaliação das aprendizagens, visto que, conforme ressaltado por Fernandes (2009),

as formas de organizar a avaliação podem motivar ou desmotivar os alunos, podem constituir importantes alavancas para superar obstáculos ou ser, elas mesmas, mais um obstáculo a superar, podem ajudar os alunos a estudar e a compreender bem suas limitações e potencialidades ou, muito simplesmente, desinteressá-los [...] A avaliação pode segregar ou pode integrar. Pode melhorar a autoestima dos alunos, pode piorá-la ou, em casos extremos, pode mesmo destruí-las (p. 40).

O campo curricular e o campo avaliativo articulam, negociam, disputam sentidos que afetam o campo social e também são afetados por ele. Logo, consideramos que é impossível abordar currículo afastado da avaliação e vice-versa, já que ambos trazem contribuições e proliferam múltiplos sentidos sobre ser e estar num mundo permeado por provisoriiedades. Sabemos que é necessário resistir às demandas mercadológicas que emergem no cenário social e político, mas também sabemos que resistir também significa fazer escolhas com o que, e apesar do que, nos é apresentado e (re)significado. Logo, a partir das contribuições de Paraíso (2016), pensar o currículo como resistência que opera e auxilia na proliferação de possíveis no currículo é operar com um currículo como espaço do incontrolável, pois sempre há espaço de resistência como “força agenciadora” de criação de possíveis.

“...“a própria organização da escola e do currículo deve ser posta em xeque: toda a universalidade pressuposta na ação educativa tem que ser desestabilizada com o questionamento do caráter monocultural da escola e das escolhas curriculares” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 193).”

Compreendemos que antigos sentidos sobre currículo, ensino e avaliação permanecem presentes no campo educacional, mas também há outros discursos que disputam espaço e trazem outras concepções sobre educação, hibridizando e negociando sentido sobre avaliação, conhecimento e currículo. Consideramos o currículo e a escola possuem um importante papel no processo de “desconstrução de hegemonias, não com a esperança de substituí-las por contra hegemonias, mas com o objetivo de impedir que se fortaleçam de tal maneira que se torne impossível questioná-las” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 232).

Consideramos, em consonância com as contribuições de Lopes e Macedo (2011, p. 193), que “a própria organização da escola e do currículo deve ser posta em xeque: toda a universalidade pressuposta na ação educativa tem que ser desestabilizada com o questionamento do caráter monocultural da escola e das escolhas curriculares” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 193). Portanto, os caminhos percorridos neste texto abordaram uma compreensão de currículo e avaliação como produção cultural em que as diferenças estão presentes e constantemente disputam distintas significações que auxiliam no processo de leitura (provisória) de mundo.

Referências

BALL, S. J. *Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar*. Educação e Sociedade, Campinas, v.25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez., 2004.

BARRIGA, A. D. *Impacto das políticas de avaliação e de qualidade nos projetos curriculares*. In: LOPES, A. C.; ALBA, A. (Orgs.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2014, pp. 147-175.

BORRALHO, A., et al. *Práticas curriculares nas universidades portuguesas: estudo comparativo para as diferentes áreas do conhecimento*. In: *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas*. Org. Domingos Fernandes [et al.]. 2 v. (Educa. Fora de coleção; 12). Lisboa, 2014.

ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. (Orgs.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, D. *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens*. Estudos em Avaliação Educacional. v. 19, n. 41, set./dez. 2008, pp. 347-372.

_____. *Avaliar para Aprender. Fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. *Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos*. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n78/aop_0113.pdf> Acesso em 08 jun. 2019.

HALL, S. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

LOPES, A. C. *Conhecimento escolar: ciência e*

cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

_____. *A Qualidade da Escola Pública: uma questão de currículo?* In: VIANA, F.;

_____; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 150-173.

_____. *Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura*. Educação em Foco – Questões Contemporâneas de Currículo, v. 8, n. 1 e 2, p. 13-30, mar./ago. 2003, set./fev. 2003/2004.

OLIVEIRA, D. A.; JORGE, T. A. da S. *As políticas de avaliação, os docentes e a justiça escolar*. Currículo sem fronteiras, v. 15, n. 2, p. 346-364, maio/ago. 2015.

OLIVEIRA, M. A. O.; FONSECA, N.; LIMA, R. C. (Org.). *A Qualidade da Escola Pública no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Editora, p. 9-25, 2012.

OLIVEIRA, R. L. *Diferença e diversidade: sentidos em disputa articulados nos discursos de estudantes de Pedagogia*. Dissertação de mestrado, 2016.

ORTIGÃO, M. I. R. (2005). *Currículo de Matemática e Desigualdades Educacionais*. Tese de Doutorado em Educação, Departamento de Educação. Rio de Janeiro, PUC.

PARAÍSO, M. A. *Ciranda do currículo com gênero, poder e resistência*. Currículo sem Fronteiras, 16(3), 388-415, 2016.

PEREIRA, T. V. *Analizando alternativas para o ensino de ciências naturais: uma abordagem pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2012.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*.

Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TURA, M. L. R.; PEREIRA, T. V. *Políticas curriculares, sistemas de avaliação e conhecimentos escolares*. In.: Currículo, políticas e ação docente. Orgs. TURA, M. L. R.;

Relato de Experiência: na sala de aula – formação de professores

Esta experiência aconteceu nas turmas de pós-graduação dos cursos de Docência de Nível Fundamental e Médio e de Psicomotricidade, nos quais ministro aulas desde 2014 nas disciplinas de “Dinâmica de Grupo”, “Práticas de Jogos Psicomotores”, “Didática” e “Teatro e Educação”, em um Instituto de pós-graduação integrado a uma universidade na cidade do Rio de Janeiro. Trata-se, assim, de alunos que serão futuros professores ou psicomotricistas que buscam uma formação pedagógica para lecionar no ensino básico e, também, de alunos de formação em psicomotricidade que desejam trabalhar com o público de alunos ou pacientes em condições motoras especiais.

O objetivo das disciplinas que ministro é tentar encontrar novas possibilidades metodológicas de ensino dentro de uma sala de aula. São propostas que fogem ao padrão tradicional de educação, já conhecido por boa parte dos alunos-professores ali presentes. Entendo, aqui, por padrão tradicional de educação, o modelo em que o professor é o detentor da informação e o aluno um mero receptor. Nesse padrão, os espaços e as convenções das salas de aula são cristalizados e bem definidos: o professor situa-se na frente da turma lecionando, quase sempre de forma expositiva, o conteúdo de uma ementa, enquanto o aluno, quase sempre passivo, tenta absorver os ensinamentos.

Nas disciplinas citadas anteriormente, a ideia é repensar o espaço tradicional e procurar, por meio do teatro, ferramentas diferentes de ensino, transformando o ambiente educacional em um laboratório de experiências e “descristalizando” esse professor detentor de informação ao passo que o transforma em um mediador entre o conhecimento e a vida do próprio aluno.

Em sala de aula, costumo aplicar atividades que fazem exatamente o aluno-professor sair do lugar que lhe é “natural”, esse lugar pré-moldado do professor expositivo, para encontrar novas didáticas e metodologias. Um jogo teatral muito comum que utilizo é o exercício de formação de estátuas coletivas, no qual o aluno-professor precisa ser um elemento da estátua junto com a turma.

Como mediador do exercício, sempre proponho estátuas com temas que suscitem alguma reflexão sobre a vida real, como, por exemplo, a construção de estátuas sobre “o fim da humanidade”, de estátuas que representem “violência”, “relações humanas”, “relações opressor vs. oprimido” etc. Por meio da composição corporal dessas estátuas, fica mais fácil para o aluno-professor executar e identificar os estados emocionais e as questões que cada estátua pode levantar, trazendo, assim, uma possibilidade de debate.

Abaixo, na fotografia 1, é possível visualizar a interação do grupo de alunos-professores executando composições de estátuas de temas variados. Notemos que o espaço da sala de aula está completamente modificado, fora da

convenção, com cadeiras afastadas, onde os professores movimentam-se livremente para a realização dos jogos.



Fotografia 1 – Jogo Dramático de Estátuas Coletivas – formação de professores

Outro exercício que aplico nessas turmas é a utilização do próprio jogo dramático como possibilidade pedagógica. A partir de determinados temas, os alunos-professores criam cenas utilizando objetos reais, máscaras ou objetos imaginários e desenvolvem cenas com algum conteúdo curricular programático ou cenas com temas polêmicos, capazes de gerar debates – afinal, todos esses jogos têm um cunho pedagógico que proporciona reflexões interessantes. Nesse exercício específico, o aluno-professor tem a possibilidade de executar, por meio de seu corpo e de sua fala, comportamentos que fogem ao lugar comum de um professor, fazendo-o ousar e experimentar novas possibilidades de estar na sala de aula e novas possibilidades de mudança de “tom” do seu próprio discurso e das suas ações.

Abaixo, nas fotografias 2 e 3, é possível ver imagens desses alunos-professores experimentando esses jogos dramáticos. Interessante notar sua disposição e suas ações, principalmente os casos em que se tiraram os sapatos, evidenciando a entrega completa à atividade.



Fotografia 2 – Jogos Dramáticos com máscaras – formação de professores



Fotografia 3 – Jogos Dramáticos – formação de professores

Tais jogos, como um todo, são curiosos por dois motivos. Ao mesmo tempo que provoca a reflexão da possibilidade de contornar o padrão tradicional de ensino básico, quebra a expectativa pessoal dos alunos-professores sobre como deveria se estruturar um curso de pós-graduação, pois experimentam aulas que fogem ao típico modelo de uma instituição de ensino acadêmica – e isso é, de certa forma, fora do lugar comum, caindo num estado de *ridículo*.

Nesse caso, termo *ridículo* não se refere, porém, ao sentido pejorativo da palavra, ou seja, aqui, o termo ganha outra dimensão e, por isso, aparece destacado em *italico*. O sentido liga-se

ao estado não convencional, fora do padrão – e, ao longo deste artigo, veremos que o *ridículo* é, mais do que nunca, bem visto e necessário para mudanças ocorrerem dentro de uma sala de ensino.

Vejamos abaixo o depoimento de uma aluna-professora, que chamaremos pelo pseudônimo Catarina, após esse processo experimental de jogos dentro da sala de aula:

A maneira da escola tradicional, de manter os alunos sentados, enfileirados, olhando para o professor é antinatural, já que o corpo foi criado para o movimento. Também pode criar uma distância entre os alunos e o professor, que fica lá na frente no quadro, além de tornar muitas vezes o ritmo da aula tedioso. Ao usar livremente o espaço da sala, os alunos podem se expressar não só com a fala, mas através do corpo. Também se cria uma aproximação entre os colegas, integrando-os, tornando o ambiente da aula mais agradável, fazendo com que troquem experiências, descubram afinidades e construam laços de amizade. A sala torna-se um espaço não só de aprendizado, mas também de convívio saudável. Gostei muito de algumas dinâmicas como a roda do telefone sem fio, as mímicas de filmes, o jogo de construção de estátuas coletivas, entre outros.

Interessante observar como a aluna-professora Catarina espontaneamente identificou a sala de aula tradicional (com os métodos fechados do processo de aprendizagem) como um espaço não-natural, tendo possibilidades de desmistificar e renovar esse espaço de forma mais autêntica, orgânica e autônoma.

Outra aluna-professora, que vamos chamar pelo pseudônimo Fernanda, ao ser questionada sobre como foi estar fora do lugar comum, apresentou, em seu relato, o seu incômodo e seu próprio desafio para sair do modelo que ela entende como padronizado na sala de aula, deparando-se com novas possibilidades de ensino:

Em alguns momentos, foi um pouco incômodo, principalmente nas primeiras aulas, e também cansativo. Mas acho um recurso “super válido” para ganhar a confiança da turma e também promover entrosamento.

A confiança que os alunos-professores têm em si mesmos após passarem por essa experiência de revisão do processo de aprendizagem dentro de uma sala de aula é impressionante. Há um grande entrosamento entre os alunos-professores com a força dos jogos teatrais e a abertura para o novo (o fora do comum). Assim, o *ridículo* abre espaço para vivências reais e concretas.

Os debates e discussões após os exercícios sempre caminham para a necessidade, nos tempos atuais, de o professor se permitir ao diferente (ao não convencional, ao *ridículo*), para que, dessa forma, o profissional abra-se ao novo e experimente outros caminhos educacionais.

Em busca de novos caminhos – reflexões

Desde as primeiras aulas utilizando jogos, pude perceber a dificuldade que novos profissionais de licenciatura enfrentam ao ter que lidar com a sala de aula nos dias de hoje. Parece que o espaço de ensino se transformou em um bicho de sete cabeças difícil de ser vencido. E, com o advento da tecnologia, a barreira contra esse monstro aumenta cada vez mais.

Impressionante ouvir de alunos-professores relatos em que eles se sentem muitas vezes acuados e desestimulados por não saberem como desenvolver suas aulas mediante desrespeitos por parte dos alunos ou da coordenação e da direção dos colégios, ou ainda diante dos baixos salários, da pouca experiência, da falta de políticas públicas, de infraestrutura, ou ante o aparelho celular, que se tornou um vilão nas mãos dos alunos.

O professor se vê nessa rua sem saída, que é o próprio estar em sala de aula. A presença e a autoridade desse indivíduo no espaço educacional perderam o sentido. E me pergunto, como podemos ajudar a resolver essa situação na formação do professor? Como estimular e como

provocar novas ações em mestres que estão nos seus limites? Como promover possibilidades de dinamismo numa sala de aula onde o desânimo toma conta?

Atualmente, o professor, pelo que percebo lidando com meus alunos-professores, perdeu um importante espaço na sala de aula, o espaço de detentor da informação e da opinião. Aquela imagem antiga do professor como símbolo de autoridade e respeito devido ao seu alto grau de conhecimento e sabedoria tem caído por terra no ensino básico brasileiro. A tecnologia ganhou espaço e autoridade na vida do aluno, e um aparelho celular acaba tendo mais informação e mais importância do que o professor na sala de aula.

Claro que um aparelho celular atual – verdadeiro computador que cabe na palma das mãos – tem realmente mais espaço de conhecimento do que o professor. Estamos falando de uma ferramenta tecnológica com *internet*, por meio da qual é possível se conectar a qualquer lugar do mundo ou puxar um *link* de conhecimento e pesquisa sobre qualquer assunto. Realmente em uma memória de um aparelho celular cabe muito mais conhecimento do que na memória humana.

"Segundo Larrosa, há muitos limitadores da experiência no nosso dia a dia, e o primeiro gesto para se tentar obter uma experiência, de fato, é diminuir o desejo de ação imediata e parar."

Mas e o professor? O que acontece com ele? O papel do mestre hoje em dia é muito complexo. Ou o professor tende a uma cristalização do seu processo educacional: mantém uma linha emotivamente séria; tenta manter uma

autoridade extrema na sala de aula; radicaliza proibições de liberdade, como uso do aparelho celular ou de qualquer ação que o aluno possa querer esboçar, tentando manter o respeito e seu poder na sala; ou decide partir para um processo educacional um pouco mais alternativo e experimental, assumindo que perdeu o posto de detentor da informação e do conhecimento e buscando novos espaços de autoridade e autonomia dentro da sala de aula. Porém, não há muito espaço de formação profissional para isso e o professor, muitas vezes, sente-se sozinho nesse desejo de atualização de sua pedagogia.

O professor Jorge Larrosa Bondía, em sua conferência intitulada *Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência*, apresenta um olhar sensível para a experiência no mundo moderno e no meio pedagógico. Segundo Larrosa, há muitos limitadores da experiência no nosso dia a dia, e o primeiro gesto para se tentar obter uma experiência, de fato, é diminuir o desejo de ação imediata e parar. Interromper para refletir, para repensar, para buscar sentidos, para vivenciar e para experimentar. Observemos o que o professor diz:

O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para a sua atividade. Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo. Independentemente de este desejo estar motivado por uma boa vontade ou uma má vontade, o sujeito moderno está atravessado por um afã de mudar as coisas. E nisso coincidem os engenheiros, os políticos, os industrialistas, os médicos, os enfermeiros, os arquitetos, os sindicalistas, os jornalistas, os cientistas, os pedagogos e todos aqueles que põem no fazer coisas a sua existência. Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opinião e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por

isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. () Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (LARROSA, 2001: 24 e 27)

O que Larrosa defende como necessidade de experiência tem a ver com o que tento realizar como docente: fazer, com o uso de técnicas e jogos de reflexão prática sobre a pedagogia atual, com que o aluno-professor perceba que há uma luz no fim do túnel em relação a essa problemática por que a educação brasileira tem passado. Ainda que tenha perdido o peso de autoridade, a figura do professor continua importante e presente na vida do aluno. Afinal, as escolas continuam existindo, os alunos estão indo para esses espaços e estão ali, presentes, em busca de alguma coisa.

"O professor na sala de aula não é mais o guia principal da informação dos alunos com aulas quase sempre expositivas, mas também não pode ser um elemento que dificulta o conhecimento."

Nas minhas experiências em contato com formação docente, percebo que o professor vive um paradoxo terrível. A maioria dos mestres foi

criada e educada com a presença do professor na sala de aula como autoridade máxima e detentor de todo o conhecimento. Porém, agora que eles se tornaram professores, têm que lidar com um alunado de uma nova geração, ávida por experiências, que não enxerga mais o professor com esse status. Muitos professores se revoltam, abandonam a profissão ou ficam inconformados e não aceitam a realidade.

Nas aulas, usando o teatro como base, tento provocar o olhar destes alunos-professores e conscientizá-los para que abram caminhos de percepção e busquem novas saídas e *descristalizem* um modelo que foi importante no passado, mas que, agora, não tem mais espaço. O professor na sala de aula não é mais o guia principal da informação dos alunos com aulas quase sempre expositivas, mas também não pode ser um elemento que dificulta o conhecimento. O professor talvez deva se transformar num facilitador da percepção do aluno em relação às informações e conhecimentos presentes no mundo.

O filósofo francês contemporâneo Jacques Rancière, em seu livro *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, aponta para essa necessidade urgente da emancipação da inteligência humana, transformando a figura do professor não mais em um explicador, mas em um provador da autonomia do aluno. Rancière atrela às suas reflexões a história do professor Joseph Jacotot, que experimentou ensinar aquilo que ignorava:

A experiência pareceu suficiente a Jacotot para esclarecê-lo: pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência. (...) Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano. O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele pode, e o obriga a atualizar sua capacidade: círculo da

potência homólogo a esse círculo da impotência que ligava o aluno explicador do velho método. (RANCIÈRE, 2015: 34)

Unindo o pensamento emancipador de Rancière à urgência de experiências fomentada por Jorge Larrosa, podemos perceber que a figura do professor contemporâneo perdeu a autoridade máxima e se tornou um mediador entre o conhecimento (que, muitas vezes, não é apresentado pelo professor), a vida pessoal do aluno e a comunidade na qual este se insere (a experiência de vida). Os mestres ficam, portanto, a cargo de procurar meios pelos quais o aluno aprenda a lidar com aquela informação que está adquirindo, muitas vezes via tecnologia, e não mais em transmitir pura e simplesmente tal informação. Porém, este é o ponto em que se formam muitas barreiras ao professor-mediador. E isso é mais do que natural. Afinal, o professor não teve esse tipo de formação experimental na sua carreira estudantil e acadêmica, ou, se teve, foi pouco.

Como lidar, então, com esse novo posicionamento na sala de aula? Como transformar o espaço de ensino em um ambiente no qual o conhecimento possa ser dialogado de forma mediadora e experimental? O que fazer?

Infelizmente ou felizmente, não há fórmulas no processo educacional. Não há um caminho certo e garantido que possamos seguir como guia e chegar a um resultado exato. Estamos lidando com seres humanos e isso, por si só, já provoca uma série de instabilidades em qualquer teoria bem fundamentada. Podemos, contudo, falar e provocar experiências que podem servir de base para uma possível transformação.

O professor Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, publicado em 1996, já provocava uma reflexão muito interessante sobre o gesto do professor para com o aluno. Uma simples ação de proximidade do docente com o seu aluno pode ser uma experiência transformadora para ambos, pois a aprendizagem está na dinâmica relacional, e é preciso pluralizar estes gestos e jogos afetivos para que a sala de

aula se torne um espaço prazeroso para o saber.

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente dos ensinamentos dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (FREIRE, 1996: 43 e 44)

Interessante notar que Paulo Freire aponta as experiências informais como ações que geram um conhecimento muito significativo na vida do aluno e do ser humano como um todo. A experiência novamente entra como ponto crucial no espaço pedagógico e na formação do saber. Na sala em que ministro disciplinas práticas, tento trazer reflexões para os alunos-professores e estimulá-los a buscar novos caminhos para lidar com as suas salas de aula, transformando-as num laboratório de troca, de relação e de experiências. E talvez o teatro realmente possibilite isso. Talvez as técnicas e jogos teatrais sejam uma luz no fim

do túnel para esses professores.

Não que o teatro seja o único caminho a ser seguido e que vá ser o salvador da pátria no processo educacional, mas é uma das tantas possibilidades de se repensar a sala de aula. É uma ferramenta e um caminho para pensarmos fora do lugar comum em que nós, professores, fomos formados.

Espero que experiências como as citadas no início deste artigo possam contribuir para o professor pensar que é preciso e é possível repensar o seu próprio estar presente em sala de aula. Por meio de jogos que sejam propositalmente aplicados, é possível que o professor e o psicomotricista misturem a informação com a vivência prática e real de seu aluno sobre aquele determinado tema do conhecimento. Ou, simplesmente, o jogo pode fazer com que o aluno, assim como o professor, de forma relacional, também saia desse lugar cristalizado em que a sala de aula se transformou.

Muitos desses jogos também fazem com que o professor se aproxime e interaja diretamente com seus alunos, provocando-os com desafios e propostas novas, o que faz surgir outro tipo de relação entre alunos e mestre. Uma aula mais dinâmica chama a atenção do aluno para o novo, para o desconhecido, e isso desperta a curiosidade e o interesse em vivenciar aquela nova proposta lançada pelo professor.

Claro que todos os jogos têm que ser muito bem pensados e articulados com o que o professor deseja transmitir e provocar. O jogo não deve ser apenas um momento de diversão, mas também precisa ser um momento de transmissão, de mediação e de descoberta de conhecimento de forma mais viva e autêntica. Afinal, o jogo não pode ser somente um momento de recreação e sim um meio de troca de conhecimentos e reflexões.

A professora Ingrid Dormien Koudela, em seu livro intitulado *Jogos Teatrais*, traz uma reflexão muito interessante sobre a importância do jogo na sala de aula e na vida pessoal dos alunos. Além disso, provoca uma análise de como e quanto o ensino de teatro viabiliza caminhos e

possibilidades intelectuais:

Ao guiar a inclinação natural da criança para a imitação e para o jogo, estamos favorecendo o seu desenvolvimento intelectual. Na atividade de grupo, o jogo deve ser orientado e governado por um objetivo coletivo, que auxilie a criança a superar a fase egocêntrica e o subjetivismo individualista. O ensino do teatro pode ser visto como uma fusão deliberada entre o jogo simbólico e o jogo de regras. (KOUDELA, 2011:38)

Outra professora e pensadora sobre o teatro na escola, Betina Rugna, provoca a nossa reflexão sobre o quanto o fazer teatral no espaço educacional pode ser transformador e interdisciplinar na vida do aluno. Ela defende que a experiência de sair do lugar comum, por si só, já é transformadora e abre portas para um conhecimento vivo e real. A professora, em seu livro *Teatro em sala de aula*, nos relata o seguinte:

Seus alunos perceberam o corpo como forma de comunicação em toda a sua extensão, por meio dos sentidos, da linguagem corporal, da linguagem verbal, dos jogos dramáticos que prepararam e integraram a turma para o início das experiências de dramatização propriamente dita. Compreenderam a arte de trabalhar em grupo para a montagem de uma peça teatral em todos os seus aspectos da produção: elenco, sonoplastia, cenário, figurino, iluminação e divulgação. O resultado? Pode ser a apresentação de uma inesquecível peça teatral, e é isso o que se espera depois de tanto trabalho. Mas a coroação de todo esse trabalho, na verdade, é a experiência de vida que as crianças e jovens adquirem, a autonomia, o respeito pelo outro, o sentido do bem comum, a postura diante

das adversidades, a responsabilidade por seu papel no grupo e a alegria de perceber que evoluíram, que atingiram metas, e que foram capazes de ir muito além do que imaginavam. A peça teatral? É só um detalhe nessa infinidade de benefícios que essa forma de arte proporciona! (RUGNA, 2009: 167)

O professor *ridículo*

Outra possibilidade de abordagem para o novo espaço de ensino que costumo trazer para reflexão nas aulas de jogos é a utilização do humor como estratégia pedagógica.

Vimos na experiência relatada no início deste artigo, que a sala de aula pode se transformar em um grande laboratório de experiências e de trocas de conhecimento. Mas estamos falando de um espaço pedagógico de formação de professores e psicomotricistas, não de um espaço especializado na formação de atores. Será que existe a possibilidade de a comicidade entrar no processo educacional? É possível? Como fazer os alunos-professores usarem a ferramenta do humor na sala de aula? É cabível?

Quando nos afastamos da emoção, o humor encontra brechas e se dissipa na medida que lidamos, por exemplo, com os recursos de repetição ou de ineditismo, e encontramos situações que fogem ao lugar comum, ficando em estado de *ridículo*. Dessa forma, “apontamos o dedo” criticando e ironizando aquilo que está diferente do padrão pré-estabelecido socialmente e nesse instante abrimos caminho para o riso.

"O riso muitas vezes encontra espaço exatamente quando o professor se permite estar fora do lugar comum, “descristalizado”,

propondo aulas com jogos e exercícios onde o conhecimento pode ser transmitido de outra forma relacional com o aluno."

Segundo o filósofo Henri Bergson, autor do livro *O riso: ensaio sobre a significação da comicidade*, para rirmos de uma situação qualquer, temos que ser, de certa forma, insensíveis às questões sociais e emocionais daquela determinada sociedade, temos que ter um olhar racional e distanciado emotivamente para tais fenômenos comportamentais e culturais. Já no caso oposto, quando tais questões e emoções nos são próximas, normalmente nos sentimos tocados sentimentalmente, muitas vezes nos colocando no lugar do outro, nos identificando, e a emoção assim vence, e o riso cessa. Leiamos o trecho a seguir do próprio Bergson:

Cabe ressaltar agora, como sintoma não menos digno de nota, a insensibilidade que ordinariamente acompanha o riso. (...) A indiferença é seu meio natural. O riso não tem maior inimigo que a emoção. Não quero com isso dizer que não podemos rir de uma pessoa que nos inspire piedade, por exemplo, ou mesmo afeição: é que então, por alguns instantes, será preciso esquecer essa afeição, calar essa piedade. Numa sociedade de puras inteligências provavelmente não mais se choraria, mas talvez ainda se risse; ao passo que almas invariavelmente sensíveis, harmonizadas em uníssono com a vida, nas quais qualquer acontecimento se prolongasse em ressonância sentimental, não conheceriam nem compreenderiam o riso. (...) Que o leitor agora se afaste, assistindo à vida como espectador indiferente: muitos dramas se transformarão em comédia. Basta taparmos os ouvidos ao

som da música, num salão de baile, para que os dançarinos logo nos pareçam ridículos. (BERGSON, 1924: 3 e 4)

No teatro, na formação de atores, é possível treinar os atores a estarem fora do lugar comum e afastados das emoções de muitas formas, por meio de jogos teatrais, entendendo essas emoções como aquelas que nos inspiram piedade, rigidez e terror. Na sala de aula, com alunos não-atores, o processo não é muito diferente. O riso muitas vezes encontra espaço exatamente quando o professor se permite estar fora do lugar comum, “descristalizado”, propondo aulas com jogos e exercícios onde o conhecimento pode ser transmitido de outra forma relacional com o aluno. É nessa forma diferenciada e fora do padrão pedagógico emotivamente sério e carrasco, que tradicionalmente o professor precisa ter na tentativa de dominar a turma, que o humor encontra espaço para se instaurar.

No artigo intitulado *A potência do humor e do riso na escola*, publicado na revista online *Alegrar*, do escritor Sérgio Andrés Lulkin, é fundamental o fato de o humor encontrar brechas no discurso do professor para que muitas transformações aconteçam no processo de ensino e aprendizagem. Diz-nos o autor:

Se o mestre deseja a ordem rígida, o silêncio total e a fala apenas autorizada, deve manter-se longe do evento cômico, para não provocá-lo, para não autorizar a excitação do riso dentro dos lugares da educação. No entanto, que o mestre não esqueça que há movimento nas brechas da palavra das verdades, há sempre um furo no discurso monológico, uma rachadura por onde o humor vaza. (LULKIN, 2007:7)

Lulkin nos sensibiliza para que possamos abrir caminhos para o humor e nos alerta que é possível que o riso entre quase sempre no discurso e no trabalho do professor na sala de aula, basta que o mestre abra brechas para isso. No artigo, o escritor apresenta vários relatos

de experiências de professores que usaram essa estratégia do humor na sala de aula para facilitar o processo pedagógico, sempre pensando que o riso aparece quando o professor se disponibiliza a transformar sua aula em algo dinâmico e fora do padrão.

Interessante notar que, tanto nos relatos do artigo de Lulkin quanto no relato da minha experiência mencionada no início deste trabalho, foi necessário que professores pensassem fora do padrão expositivo tradicional de educação e olhassem o processo pedagógico de forma mais livre e ampla, tentando trazer experiências e formas diferenciadas de mediação do saber para que as possibilidades cômicas pudessem encontrar caminhos. É muito difícil o humor comparecer quando o professor se torna emotivamente rígido, sério e incapaz de abrir espaço para o diferente, para o fora do comum.

Outra característica fundamental que o humor provoca é a de aproximar os indivíduos que estão rindo. O humor tem uma grande ferramenta de afeto coletivo. Todos os alunos que riem em aulas diferenciadas e experimentais sentem-se mais próximos um do outro ou mais próximos do professor, e isso gera um lugar comum de empatia e afetividade para ambos os lados.

Vejamos as reflexões que Sérgio Lulkin consegue retirar desse processo de afetividade que o humor provoca em quem ri:

O riso é um aliado quando se trabalha em busca de um bom humor, faz parte do lugar comum. (...) A atitude a favor do humor é, de forma bem usual, sustentada pelo aspecto de “sanidade”: o bom humor está relacionado à inteligência e à alegria, ajuda a manter o ânimo diante das dificuldades, cria distensões, relaxa, favorece a comunicação.(...) A questão do riso como afetividade é básico, a partir do momento em que tu permites rir de ti mesmo, tu podes rir deles, eles podem rir de ti, acho que fazes um caminho de afetividade em que eles vão se relacionar muito mais facilmente

contigo. O que ando aprendendo mais aqui [na escola] é essa relação entre o limite e a afetividade, o quanto o limite é afetividade. Então esse riso, esse brincar tem uma regra, é regrado, mas a partir de concordâncias comuns, de acertos e ajustes diários. (LULKIN, 2007: 3 e 4)

Já ouvi relatos de alunos-professores que ao se permitirem esse estado não convencional (de *ridículo*) em suas salas de aula: criaram personagens teatrais, desenvolveram aulas misturando música com conteúdo programático, realizaram jogos, criaram pequenas encenações em que o aprendizado estava sendo realizado de forma viva, bem-humorada e autêntica, gerando, entre eles e o alunado, uma aproximação importante que auxiliou todo o processo de aprendizagem durante o resto do ano letivo.

A comicidade, ao que parece, é uma excelente ferramenta no processo de ensino, em que o professor precisa se repensar estratégica e pedagogicamente dentro da sala de aula para abarcar essa nova geração ávida por afetividade coletiva e por um ambiente escolar desconstruído e desmistificado de uma tradição pedagógica rígida aos quais, limitadamente, muitos dos professores foram submetidos na sua formação.

Essa difícil missão não tem uma fórmula pronta, porém existem relatos de experiências que comprovam a eficácia de uma pedagogia que busca o fora do lugar comum e o *ridículo* como estratégia educacional. São caminhos desafiadores que nossos professores e psicomotricistas precisam se permitir para que a magia da transformação da educação continue acontecendo, e para que a sala de aula se torne em um ambiente autônomo, democrático e bem-humorado e em um lugar de conhecimento baseado em experiências vivas e intrigantes.

Referências

- ALVES, Fátima. *A infância e a psicomotricidade: a pedagogia do corpo e do movimento*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

- ALVES, Fátima. *Para além da inclusão: afeição, respeito e transformação*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

- BENTLEY, Eric. *A experiência viva do teatro*. Tradução de Álvaro Cabral. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1967.

- BERGSON, Henri. *O riso: ensaio sobre a significação da comicidade*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

- BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

- BROOK, Peter. *A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro*. Tradução de Antonio Mercado - 6ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

- DUVIGNAUD, Jean. *Sociologia do comediante*. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1972.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41ª reimpressão – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

- LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Tradução de João Wanderley Geraldi. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas em 2001 – SP. Publicado na Revista Brasileira de Educação Nº 19, p. 20 – 28.

- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2015.

- LULKIN, Sérgio Andrés. *A potência do humor e do riso na escola*. Artigo retirado de a Revista Eletrônica Alegrar Nº 4, 2007.

- MOTA, Marcus. *Dramaturgia e comicidade. Da cena contemporânea*. Abrace: Rio Grande do Sul, 2011, p. 72 – 80.

- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. Tradução sob direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3ª ed. – São Paulo: Perspectiva, 2007.

- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lílilan do Valle. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

- RUGNA, Betina. *Teatro em sala de aula*. São Paulo: Alaúde editorial, 2009.

- SPOLIN, Viola. *Improviso para o teatro*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2008.

O teatro como disciplina de saberes éticos

Anília Francisca Mércio da Silveira

A escola ainda é o principal caminho para se discutir questões relacionadas a probidade, consciência, lisura, escrúpulos e princípios morais, uma vez que o âmbito escolar está repleto de possibilidades que evidenciam a ética como necessária e capaz de permitir um relacionamento mais amistoso entre os atores educacionais. No entanto, a escola não necessariamente conseguirá responder a todas as questões levantadas quando se trata de ética, nem deverá se considerar fracassada por não conseguir atingir tal objetivo. A máxima e controversa frase sempre repetida pela direção nas reuniões de pais e com alunos que são reincidentes em casos de indisciplina é que “a escola tem a função de dar escolarização e não ‘educação’, pois essa, essencial, deve vir de casa, com o suporte da família”. Mas como exigir isso nos tempos de hoje? Crianças e adolescentes passam pelo menos quatro horas do seu dia dentro da escola, mas muitas vezes o professor e os educadores daquele ambiente são os poucos adultos com os quais elas terão contato no seu dia. Os pais saem antes das mesmas acordarem e muitas vezes retornam bem depois do jantar. Fica, portanto, a carga da escola ensinar, também, as primeiras regras morais e éticas. O filósofo Mário Sérgio Cortella (2006) defende a ideia de que é na escola que, muitas vezes, o jovem de hoje escuta pela primeira vez a palavra “não”, sendo muitas vezes no ambiente escolar que o adolescente se confronta com as primeiras regras e se vê atingido por elas. E dependendo de como esse “não” é dado, esse jovem pode sentir-se oprimido, rechaçado, desvalorizado, amado, educado, instigado, instruído... enfim, a responsabilidade da

instituição e dos profissionais de educação com relação à ética e à moral não fica comprometida apenas no momento do ensino, mas também na constante aplicação desses conceitos.

“O que é valor?”

No livro *Educação e Sensibilidade*, Vera Werneck se faz essa pergunta, dissertando sobre os diversos significados desta palavra na cultura ocidental.

Todo ensino e toda a aprendizagem vêm com a conotação do valor. Não há neutralidade nessa atividade. Desde o aprendizado inicial dos primeiros anos de vida até o mais avançado curso universitário, sempre os conteúdos são apresentados com valor positivo ou negativo (2013: 22).

Falar de ética na escola é primordial e essencial. A escola pública atual é um nascedouro e criadouro de opressões das mais diversas naturezas. Os professores dizem que os alunos são violentos, mas, parafraseando Paulo Freire (2009), “como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado da violência?”

A palavra ética, do grego *ethos*, significa “o estudo dos juízos de apreciação que se referem à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente à determinada sociedade, seja de modo absoluto” (HOLANDA, 2013:300).

Como os educandos percebem essa atuação do professor que não apenas se compromete

com os conteúdos formais (história, ciências, geografia, matemática), mas também com o ensino desses valores fundamentais? Será que todos os professores de segundo segmento (pois consideramos que os professores de primeiro segmento e educação infantil aceitam o ensino de regras como currículo oculto¹ natural) comprometem-se nesse ensino “extra-classe”, sobre ética, valores e moral? Surpreendentemente ainda há resistência dos dois lados: alunos considerando professores que lhes cobram atitudes e regras de moral como “intrusos” e excessivos (invadindo os seus assuntos particulares) e professores que consideram não serem pagos para ensinar fora de seus conteúdos.

A ética é a responsável pela possibilidade atribuída à escola de conduzir o ser à condição de crítico e responsável pelos seus atos, no entanto, ela entrelaça a estas condições a capacidade de definir o que seja justo e injusto, moral e imoral, uma vez que atribui valores às atitudes dos educandos e os vigia, como se a qualquer momento pudessem fazer, falar ou sentir algo que não é permitido eticamente. Respeitar a liberdade do outro é conhecer os direitos e deveres de cada um dos atores do ambiente escolar. Para Kant, na escola ninguém tem privilégios, mas apenas direitos. Ela corporifica assim, o local privilegiado que permite ao ser reconhecer a sua função social no mundo, compreendendo sua posição, se de explorado ou de explorador, mediatizado ou mediatizador (CAMARGO E FONSECA 2008: 3,4).

Claro que a maioria dos educadores comprometidos ressaltam a formação moral como componente imprescindível na formação do ser

1 CURRÍCULO OCULTO: Aquilo que não está programado, planejado para a aula mas que se faz necessário trabalhar com os alunos. Geralmente são normas de comportamento e valores morais que exaltam virtudes e boas práticas. Exemplo: bons costumes, respeito às regras da escola, ao trato com os colegas, relação com o ambiente escolar e comunitário.

enquanto crítico e participativo. No entanto, proporcionar ao educando uma formação que o possibilite tornar-se cidadão crítico, autônomo, capaz de interferir e dialogar com o meio em que vive parece não ser tarefa fácil. Uma das alternativas para a escola é criar condições para que isso possa ocorrer, proporcionando espaços para discussão, não ficando presa apenas a questões individualistas e autoritárias.

"A principal característica que distingue o ser humano das outras espécies é o uso social de signos para a comunicação, controle, organização e transformação de seu comportamento."

Atuo como professora de artes cênicas no município do Rio de Janeiro há mais de uma década. Sempre identifiquei a arte como possibilidade de atingir outras camadas no ser humano. A aula de teatro me pareceu, desde o início dessa jornada, o ambiente mais propício para se trabalhar disciplinas desse currículo oculto: cooperação, gentileza, altruísmo, superação, equilíbrio, responsabilidade, generosidade, autoridade, etc. As aulas de artes cênicas podem se tornar o ponto de partida para uma melhor intervenção do jovem no seu meio social e servir como suporte para então ampliar o leque de discussões: da escola para o bairro, para as associações de moradores, para os órgãos públicos e assim por diante, até abranger a sociedade globalmente.

De acordo com Ricardo Japiassu, em *Metodologia do ensino de teatro* (2009), as artes são entendidas como formas humanas de expressão semiótica, processos de representação simbólica para a comunicação do pensamento e dos sentimentos humanos. A principal característica que distingue o ser humano das outras espécies

é o uso social de signos para a comunicação, controle, organização e transformação de seu comportamento.

As justificativas para o ensino do teatro e das artes na educação escolar, inicialmente de caráter contextualista ou instrumental, passaram a destacar, pouco a pouco, a contribuição singular das linguagens artísticas para o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal do ser humano, apresentando uma nova perspectiva para apreciação do papel das artes na educação: a abordagem especialista ou estética.(...)

O objetivo do ensino das artes, para a concepção pedagógica essencialista, não é a formação de artistas, mas o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores (JAPIASSU, 2009:30).

Ao trabalhar valores éticos, o professor de teatro compromete-se com a essência do seu trabalho, as relações humanas. Seu desafio é construir na escola um espaço democrático de convívio ético. Numa primeira aula de teatro prática, aprendi pela experiência (pois isso nunca me foi passado na faculdade) que logo no contato inaugural devem estar claros para todos os limites do que é possível e do que não é. Crianças e adolescentes gostam de testar os limites, até para comprovarem se esta ou aquela regra é uma regra rígida, frouxa, válida ou fictícia. Mesmo combinando-se as regras coletivamente, é muito normal, nos primeiros meses de trabalho, várias delas serem confrontadas pelos educandos, muitas vezes, apenas para testar a reação do professor.

É bem comum, quando o professor de teatro entra em contato a primeira vez com uma turma e decide dar uma aula prática, se deparar com todos esses limites testados. A aula prática por si só, inova tudo aquilo que até então eles estavam acostumados como alunos numa escola convencional. Incita os corpos em movimento,

propõe atividades lúdicas e é bem natural que eles confundam com a hora do recreio, achando que aquela aula é sempre uma “brincadeira”. Esses primeiros momentos o condutor deve explicar como funcionam as aulas, estabelecer rotinas, regras, e até mesmo explicar como se dá a avaliação, se essa for necessária. Além de criar regras coletivas, em colaboração, muitas vezes eu traço logo a nossa meta de trabalho, questionando a respeito do assunto sobre o qual eles gostariam de falar, ressaltando como o teatro é a arte da comunicação. Nessas primeiras aulas, apesar da rigorosa condução, faço-os perceber que as escolhas são deles. Portanto, é deles a responsabilidade para o alcance da meta estabelecida conjuntamente. Neste momento, estamos falando de ética, antes de disciplina. Boal (2008) afirma:

Sublime é o belo inextinguível. Sublime é a ética, organização suprema do caos. Moral se obedece, ética se inventa. Moral é o que é - Ético é o que se deseja que seja. Assim como a cosmetizada palavra estética, a Ética tem sido amesquinhada quando entendida como sinônimo de bom comportamento. Ética é o caminho por onde se pretende chegar ao sonho de humanizar a Humanidade. A ética repugna a persistência do instinto predatório em sociedades humanas, cujos resíduos selvagens ainda existem em nós. Contra o aspecto predatório animal do ser humano a ética busca criar relações solidárias (BOAL, 2009:38).

Como os alunos são condicionados à educação bancária descrita por Paulo Freire, “que gera homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 2008:72), para os da escola pública – esta, por sua vez, que valoriza a fragmentação da aprendizagem e pela abstração dos conteúdos², a repetição dos saberes, o controle

2 A filósofa Viviane Mosé (2013: 50-51) justifica o distanciamento dos alunos de hoje e do currículo

dos corpos condicionados e a passividade - , a aula de teatro pode parecer como um parque de diversões, onde as algemas controladoras são abertas. E, claro, os estudantes que pela primeira vez têm contato com a disciplina não sabem como agir: uns extrapolam os limites, outros se aquietam e se omitem, outros se descobrem. Ensinar e educar não são tarefas fáceis. E não se faz nem uma coisa nem outra sem impor limites. A aula é como um esporte: deve ter suas regras claras e definidas.

Com as famílias cada vez mais ausentes e os professores ainda treinados num sistema convencional de despejo de conteúdo, que não atende às demandas contemporâneas, as crianças e jovens cada vez mais se desinteressam e se afastam dos valores humanos essenciais. Nessa sociedade que se reinventa a cada dia, alguns conceitos tornam-se cada vez mais obscuros e sem sentido. Que tipo de cidadãos queremos? Éticos? Responsáveis? Que tipo de cidade queremos? Segundo Viviane Mosé (2013), *só se educa uma criança quando se educa uma aldeia* - não há outra possibilidade de destacar a escola da cidade.

A gestão da educação em nosso país passa por processos cada vez mais complexos, se pensarmos que, num mundo super globalizado, ainda temos um modelo educacional conteudista e dividido em segmentos. Para o ser em formação, esse excesso de conteúdo inútil faz o espaço escolar cada vez mais distante do conteúdo que realmente interessa, afastando o aluno da verdadeira experiência.

Ensina-se, nas escolas, muita coisa que a gente nunca vai usar, depois, na vida inteira. Fui obrigado a aprender muita coisa que não era necessário, que eu

lecionado na escola, principalmente das escolas públicas, pelo conceito de fragmentação dos conteúdos e a abstração das disciplinas curriculares. Ou seja, as matérias escolares estão desconectadas da vida real e desconectadas uma das outras, não favorecendo a interdisciplinaridade inerente dos conhecimentos humanos e tão pouco sendo útil na trajetória individual dos alunos. A fragmentação dos saberes faz com que a escola perca a conexão com a sociedade e até consigo mesma.

poderia ter aprendido depois, quando e se a ocasião de sua necessidade exigisse. É como ensinar a velejar a quem mora no alto das montanhas... Nunca usei seno ou logaritmo, nunca tive a oportunidade de usar meus conhecimentos sobre as causas da Guerra dos Cem Anos, nunca tive de empregar os saberes da genética para determinar a prole resultante do cruzamento de coelhos brancos com coelhos pretos, nunca houve ocasião para que eu me valesse de saberes sobre sulfetos. Mas aquela experiência infantil, a professora nos lendo literatura, isso mudou minha vida. Ao ler- acho que ela nem sabia disso ela estava me dando a chave de abrir o mundo (ALVES, 1999:65).

Claro que a mudança de currículo se faz urgente e necessária, pois o ensino conteudista não pode mais ser tão útil, se ao alcance das mãos, num pequeno aparelho celular, temos todo o conhecimento que desejamos na distância de um simples clique.³

Infelizmente, com algumas exceções, esses padrões de ensino, que privilegiam a memória em vez da imaginação/criação são a base da nossa escola brasileira. E nós, professores que sempre aprendemos assim, sequer temos noção da quantidade de conteúdo descartável que aprendemos e repassamos sem a menor reflexão.

3 Quando surgiu a imprensa, Montaigne, preferiu uma cabeça bem construída a um saber acumulado, pois a cumulação, já objetivada, se encontrava nos livros, nas prateleiras de sua biblioteca. Antes de Gutemberg, quem se dedicasse à história precisava saber de cor Tucídides e Tácito. (...) ou seja, ti-nham que ter a cabeça cheia. (...) Nova economia radical: ninguém precisa mais se lembrar do lugar, um buscador on-line cumpre essa tarefa.(...) Não tendo mais que se esforçar tanto para armazenar o saber, pois ele se encontra estendido diante dela, objetivo, coletado, coletivo, conectado, totalmente acessível, dez vezes revisto e controlado; ela pode voltar sua atenção para a ausência que se mantém acima do pescoço cortado. (...) É onde reside a nova genialidade, a inteligência inventiva, a autêntica subjetividade cognitiva. A originalidade de nossa jovem se refugia no translúcido, sob a agradável brisa. Conhecimento de custo quase zero, e no entanto difícil de agarrar. A Polegarzinha comemora o fim da era do saber? (SERRES 2015: 37-38, grifo meu)

O útil no mundo de hoje não é o conteúdo e sim a ferramenta de uso desse conteúdo e como se dá o seu compartilhamento⁴. E talvez, como defende Larrosa, o tempo da experiência, já que “informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência (...). A informação não faz outra coisa senão cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar in-formado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (LAROSSA, 2002: 21-22).

Com uma condução experiente, o ambiente da aula de teatro torna-se propício para três tópicos que considero de grande importância na vida de um adolescente em formação e que vão tocar diretamente em conceitos éticos fundamentais:

- a autodescoberta como ser pensante, humano, com suas preferências e identidades;
- a descoberta do outro e de como se relacionar com esse outro;
- a descoberta do entorno e de como ele participa e é relevante para esse entorno.

No último livro do mestre Boal, *A Estética do Oprimido* (2009), o mesmo tece muitas considerações sobre ética e estética - a arte como forma de conhecimento. Creio que ele defende o conhecimento no sentido amplo da palavra: conhecimento do outro e de si mesmo.

Arte é forma de conhecer, e é conhecimento, subjetivo, sensorial, não científico. O artista viaja além das aparências e penetra nas unicidades escondidas pelos conjuntos. Sintetiza sua viagem e cria um novo conjunto - a Obra - que revela o Uno

4 PALESTRA FILMADA VIVIANE MOSÉ (Fonte:https://www.youtube.com/watch?v=ku5jhVYRrkE. Acesso em 12/09/2016)

descoberto desse mergulho; este, por analogia, nos remete a nós mesmos. (...) O Eu se transforma em nós - extraordinário salto. Nós artistas, eu e nós - platéia. Juntos, descobrimos a descoberta que fez o artista. Arte é, a um só tempo, individual e social: ao dizermos nós, descobrimos nosso abrangente eu. Digo eu, e somos nós. Podemos estar todos juntos diante de atores, bailarinos ou telas de cinema, ou podemos, solidários, observar um quadro, ou escultura - a pluralização se opera, ainda que invisível. A arte reinventa a realidade a partir da perspectiva singular do artista, mesmo quando se trata de um artista plural, uma equipe; sua obra recria, em nós, seu caminho e caminhar. Na arte e no amor, penetramos no Infinito (BOAL, 2009:111-112).

O jogo do teatro fala muito de nós e é através dele que descobrimos medos, anseios, alegrias e tristezas. A aula de teatro, dependendo de como é ministrada, pode ser a menos convencional do currículo e, mesmo que alguns jogos se repitam, sempre traz uma novidade, o que favorece muito a expressão pessoal. O compromisso ético do professor de teatro que lida com adolescentes é, sem dúvida, enorme - e noto que a responsabilidade com os jovens dessa geração parece ainda maior, pois a cada dia mais distúrbios de comportamento, de afetividade e de valores são detectados. Os jovens precisam ter consciência do próprio valor, para conseguirem equilíbrio emocional. É comum encontrar adolescentes que se sentem desvalorizados, que se tornam dependentes de amigos, considerando que não valem nada sozinhos, sentimentos que os levam à submissão a redes sociais, e à permissividade. Isso é cada dia mais frequente e até mais comum em jovens periféricos que não têm um apoio familiar constante. A família, geralmente mais pobre, não consegue suprir necessidades afetivas e financeiras de modo pleno, deixando com a escola, um papel de acolhimento, que ela não se vê preparada para dar.

Educadores podem colaborar para essa auto valorização reconhecendo e aplaudindo as conquistas pessoais que representem auto superação, e não apenas a obtenção de bens de valor que estimulem a posse de algo, como um crescimento ou uma aquisição de valor. A criança sente-se mais valorizada por ganhar uma bicicleta ou por aprender a utilizá-la? Por conseguir resolver problemas de matemática, poder conversar sobre seu conhecimento ou por possuir telefone celular? A auto satisfação vem do fato de dominar os segredos da informática ou de possuir um computador? (WERNECK, 2013: 22-23).

"Como a discussão política está sempre também atrelada à ética, o Teatro do Oprimido foi minha ferramenta principal na escola, sendo a partir dele que o trabalho ético e sobre valores morais com os adolescentes foi desenvolvido. "

A palavra agora tão na moda, “conexão”, serve muito bem para o espaço teatral e educacional. Além de abrir-se para o entorno, a escola também deve ser um espaço democrático entre seus entes e a relação professor-aluno, a meu ver, deve ser repensada.

Como a discussão política está sempre também atrelada à ética, o Teatro do Oprimido foi minha ferramenta principal na escola, sendo a partir dele que o trabalho ético e sobre valores morais com os adolescentes foi desenvolvido.

Hoje, trabalho como professora de artes cênicas, numa escola que atende a comunidade da Rocinha, há sete anos. Logo quando cheguei, a escola tinha um espaço cultural, mas estava sem professor de teatro, apesar de ter seu Plano Político Pedagógico (PPP), intitulado “Educação Pela Arte”. A escola atende do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II e, para os alunos, a exposição criada pelas aulas de teatro gerava muita vergonha, intimidação e um não entendimento do uso dessa ferramenta, pois eles acreditavam que “tinha que se ter algum talento” e que o teatro servia apenas para contar histórias de cunho melodramáticos (como as novelas), a fim de entreter. De lá pra cá, tento criar no ambiente escolar uma valorização do teatro como linguagem, mas especialmente como ferramenta de discussões éticas: racismo, preconceito, homofonia, bullying, depredação do patrimônio, incentivo à reflexões humanas. Diversas técnicas são usadas, o Teatro-Fórum já foi uma delas, e com ele muitos questionamentos traçados como meta de estudo entre as turmas. Boal acreditava que no Teatro-Fórum⁵ não existem espectadores: mesmo que estes se afastem e fiquem olhando de longe, mesmo que escolham não dizer coisa alguma, isso já é uma ação.

Na verdade, uma sessão de Teatro do Oprimido não deve terminar nunca, porque tudo que nela acontece deve ser extrapolado na própria vida. O Teatro do Oprimido está no limite entre a ficção e a realidade: é preciso ultrapassar

5 No Teatro Fórum a dramaturgia simultânea era uma espécie de tradução feita por artistas sobre os problemas vividos pelo povo. Aí nasceu o Teatro-Fórum, onde a barreira entre palco e platéia é destruída e o Diálogo implementado. Produz-se uma encenação baseada em fatos reais, na qual personagens oprimidos e opressores entram em conflito, de forma clara e objetiva, na defesa de seus desejos e interesses. No confronto, o oprimido fracassa e o público é estimulado, pelo Curinga (o facilitador do Teatro do Oprimido), a entrar em cena, substituir o protagonista (o oprimido) e buscar alternativas para o problema encenado. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Teatro_do_oprimido)

esse limite. E se o espetáculo começa na ficção, o objetivo é se integrar na realidade, na vida. (BOAL, 1999: 347).

Segundo seu criador, uma sessão de Teatro do Oprimido não deve terminar jamais, pois ao invés de provocar a catarse, encerrar o processo de contar uma história e finalizar o ciclo de debates ele promove a autoatividade intelectual individual, inicia um processo novo de conexões, estimula a criatividade transformadora dos *10 spect.-atores* convertidos em protagonistas e que agora, depois da análise e participação na cena, se veem armados e informados para iniciar transformações sociais. Aí está a implicação social e a transformação ética do aluno participante.

A opressão é sempre real, mas com o advento do teatro, o professor estimula os alunos a terem suas próprias ideias e a tentarem modificar essa realidade, expressando seus desejos, expectativas e alternativas. Desse modo, os docentes criam um ambiente favorável à amizade, à abertura para o diálogo e à conexão pessoal.

E embora muitas pessoas considerem o teatro de Augusto Boal um teatro político, ele e seus curingas afirmam contundentemente que **todo teatro é político**⁶.

A partir daí, o Teatro do Oprimido, é uma ferramenta muito usada (e talvez a preferida) da maioria dos professores de artes cênicas que eu conheço do primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental. Eu escolhi, por muitos anos, usar as diversas técnicas da metodologia do Boal para discutir problemas que aconteciam na própria escola envolvendo seus entes. Tais técnicas ajudaram a criar dramaturgia coletiva, sempre a partir de assuntos trazidos pelos educandos. Por dois anos fizemos teatro fórum para investigar tais temáticas de cunho moral, mas, independentemente disso, passar pelos jogos propostos no teatro do oprimido foi inevitável.

6 “A gente não acredita que faça teatro político. A gente acredita que todo teatro é político, porque a gente acredita que os seres humanos são políticos e a palavra política, ela vem da pólis, que é da cidade....onde as pessoas buscavam as melhores formas de estarem se organizando, da sua ação política.” (SILVEIRA, FÉLIX e BRITO, 2005:10).

Se Paulo Freire fala da transitividade do verdadeiro ensino, creio que Boal fale do diálogo propiciado pelo verdadeiro teatro, que se dá não entre os personagens que estão na cena, mas entre a plateia e os atores.

O professor não é aquele que descarrega saber na cabeça do aluno, como quem esvazia um caminhão, cofre de banco onde se guarda o dinheiro-saber: professor é quem possui um conhecimento e o transmite ao aluno e, ao mesmo tempo, dele recebe outro conhecimento, pois que o aluno possui seu próprio saber (FREIRE, 2008: 36).

No teatro convencional existe uma relação intransitiva: do palco tudo vai à sala, tudo se transporta, transfere - emoções, idéias, moral! - e nada vice-versa. Qualquer ruído, exclamação, qualquer sinal de vida que faça o espectador é contramão: perigo! Pede-se silêncio para que não se destrua a magia da cena. No Teatro do Oprimido, ao contrário, cria-se o diálogo; mais do que se permite, busca-se a transitividade, interroga-se o espectador e dele se espera resposta. Sinceramente (BOAL, 1996: 46).

Paulo Freire sempre defendeu que a verdadeira educação só acontece quando ela parte do saber que já temos. Pressupõe-se que mesmo sem nunca terem ido ao teatro ou terem vivenciado a experiência do evento teatral (nem mesmo na escola), muitas crianças, mesmo as de tenra idade, sabem o que é “fazer teatro”. Quando Boal criou o método do Teatro do Oprimido sempre destacou que ele servia também para não atores. Inclusive, é uma máxima do Boal crer que “qualquer um pode fazer teatro”, em “qualquer lugar”, até mesmo dentro do próprio teatro! Não são todos que irão virar atores profissionais, mas é possível que todos possam executar exercícios onde diversas habilidades requeridas na vida são trabalhadas de maneira lúdica e prazerosa. Os curingas do CTO, inclusive ressaltam que a maioria do trabalho realizado é:

(...) sempre com não atores, porque nós priorizamos o trabalho com não atores, até porque nós acreditamos na cultura como vocação. (...) Não é que todo mundo tem que ser um Ronaldinho, mas o hábito de todo mundo querer jogar bola é sempre maravilhoso; o ato de pintar, também, não precisa ser um Van Gogh, mas, se você se descobrir para pintar, é sempre interessante. Então, a gente prioriza os não atores, mas as técnicas do Teatro do Oprimido, os exercícios, as técnicas de ensaios, elas são tão usadas tanto pra não atores como para atores. (SILVEIRA, FÉLIX e BRITO, 2005:5).



Exercício inspirado na obra Jogos Para Atores e Não Atores, de Augusto Boal (1999). Turma: 1901, Outubro 2015– foto: Anília Francisca – Acervo Pessoal

Boal acredita ainda que a eficácia dessas Boal acredita ainda que a eficácia dessas técnicas não pressupõe uma plenitude estética, pois o foco das técnicas do Teatro do Oprimido (T.O.) é a discussão, o debate, o fórum. A execução perfeita da técnica teatral é menos importante que a discussão ética, humana e política apresentada a cada espetáculo. Em T.O. o preciosismo teatral facilmente se curva à dialética. Ser professor, portanto, exige uma atitude ética frente ao mundo, de rompimento com as diversas formas de opressão e injustiça social, pois “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura” (FREIRE, 1996: 102 -103).

Na posição de também diretora adjunta da escola, função que exerci por três anos (2014-2017), nessa mesma escola que hoje atuo como docente, passei a ser muito mais solicitada pelo corpo discente para resolver conflitos éticos, morais e até delitos: brigas, roubos, destruição de patrimônio e ameaças. Histórias reais que se conectavam pouco a pouco com o trabalho cênico.

Na foto acima, alunos fazem um exercício de Teatro Imagem, uma das muitas técnicas que compõem o Teatro do Oprimido. Quando solicitei que eles mostrassem uma situação de opressão através de uma foto, ou melhor, me contassem uma história de opressão numa série de fotos, eles imediatamente se colocaram como sujeitos da situação. Não foi difícil executar a ação teatral; difícil foi escolher, entre tantas opressões vividas, qual queriam me apresentar.

É importante frisar que, mesmo como diretora adjunta de escola, continuava regente de turmas (por opção) e isso me deixou numa situação bem demandada de trabalho, mas extremamente privilegiada, pois conseguia enxergar os dois lados da trincheira, algo que somente como professora não conseguia antever. Essa experiência pedagógica na administração escolar, foi bastante interessante,

104

pois me proporcionou uma noção sistêmica e me estimulou a buscar diversas formas do teatro dialogar com a comunidade e com os alunos, ajudando inclusive, a sanar problemas recorrentes do ambiente escolar, como conflitos com professores, abusos de autoridade, valorização da escola e dos estudantes.

Aos poucos o teatro foi encontrando um lugar especial: de porta voz dos alunos, de suas opressões. Os espetáculos do fim de ano eram aguardados com muita ansiedade e expectativa – a cultura do teatro na escola foi estabelecida – os alunos, para ter sua vez de fala, queriam chegar logo no nono ano, momento em que os exercícios cênicos viravam peça, numa culminância, e eram apresentados para toda a escola e seus pais.

Claro que não foi simples incentivar e estabelecer uma espécie de “tradição” no ambiente daquela escola que, até então, não alinhava os valores éticos com as práticas artísticas e estéticas. É bem cruel, realmente, para nós professores, que viemos de uma aprendizagem acadêmica totalmente eurocêntrica, dar conta de toda a cultura, arte e valor popular de uma comunidade brasileira. A arte acadêmica é elitista, é excludente, isso é fato. Não foi um caminho fácil até que eu pudesse transpor todas as barreiras que me afastavam do meu aluno e torná-lo não apenas apreciador da arte, mas construtor, (um construtor consciente) de uma arte intrínseca e legítima.

"Reconheço que vivemos tempos soturnos, pois os professores estão sendo acusados e atacados de influenciar os alunos com ideologias partidárias, a cada momento em que incitamos reflexões

profundas sobre diversas temáticas. Mas uma educação sem reflexão, não é uma educação “sem partido”, é uma educação alienante, onde o decorar prevalece, de fato, ao aprender."

O grande desafio, ainda está sendo, lidar com uma juventude extremamente tecnológica e convencê-la que o teatro ainda é uma ferramenta muito potente de comunicação, de conexão. Ligados em redes sociais, essa modernidade líquida, segundo Bauman, se caracteriza por relações superficiais, frágeis, não duradouras. Tenho, nas últimas experiências, evitado lutar contra essas novas tecnologias e tentado agregá-las às aulas, buscando estabelecer círculos de confiança e dando utilidade para os ‘*smartphones*’ tão execrados no ambiente escolar. A reinvenção dos jogos de TO com esses aparelhos que hoje são extensão dos braços adolescentes tem possibilitado uma relação mais harmoniosa e produtiva. É comum que eu deixe filmar, fotografar, criar e editar vídeos para construção de cenas. Contrariando muitas recomendações pedagógicas, crio grupos de conversas em todas as redes sociais possíveis e estendo as aulas e as discussões éticas, políticas, ativistas e temáticas para além da sala de aula, com materiais compartilhados online. Estimulo uma relação que se torna cada dia mais horizontal, com mais chance de troca. Nessa guerra entre o real e virtual, tento ir para a batalha com as armas do adversário, e tenho alcançado algum êxito. As estratégias mudam com uma rapidez vertiginosa, como os aplicativos e os dispositivos da moda. Indicar qualquer fórmula, método ou preferência para as aulas de teatro seria me tornar obsoleta antes do fim do ano letivo. Por isso, uma constante no meu trabalho diário é o compartilhamento de

105

conteúdo, onde aprofundo as questões morais, valores e discussões que surgem nas aulas. O mais importante é nunca impor uma leitura, uma obrigação, mas estimular um interesse espontâneo e verdadeiro, algo que através dos celulares se torna mais orgânico e informal. Afirmo, seguramente, que eles me ensinam mais do que eu ensino a eles. Frequentemente, recebo dos alunos textos, vídeos, materiais que me surpreendem muito e que, mais tarde, viram dramaturgia e novas propostas.

Reconheço que vivemos tempos soturnos, pois os professores estão sendo acusados e atacados de influenciar os alunos com ideologias partidárias, a cada momento em que incitamos reflexões profundas sobre diversas temáticas. Mas uma educação sem reflexão, não é uma educação “sem partido”, é uma educação alienante, onde o decorar prevalece, de fato, ao aprender. Busco sempre respeitar todas as opiniões, mediar os conflitos e propor discussões saudáveis, considerando os pontos de vista diversos. Claro que é uma tarefa árdua, ainda mais quando sua vida pessoal, suas escolhas, estão entrelaçadas com seu trabalho. Ser imparcial é uma utopia estranha para um professor minimamente comprometido. Uma frase que escutava muito na licenciatura, dos bons professores que tive era: “Educar de verdade, é se envolver. Sempre.” Mas é possível, sim, deixar claras as suas escolhas, permitindo que seus alunos, seus parceiros e suas redes, façam as deles, de forma honesta, entendendo as consequências que isso implica.

Não basta consumir cultura; o discurso de Boal é contundente quando diz que é necessário produzi-la. Esse pode ser um dos poucos meios que ainda temos para conduzir jovens no ambiente escolar, tão inóspito e desinteressante. Cada dia na sala e cada experiência ligada à afetividade me faz crer que Artes Cênicas é a disciplina dos saberes éticos. Sendo assim, ela tem o poder transformador de mudar as pessoas numa progressão geométrica e não menos ambiciosa: talvez mudar a comunidade, a cidade, quiçá o mundo.

Referências

ALVES, Rubem. *Entre a Ciência e a Sapiência: o dilema da educação*. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 20a.ed. São Paulo. Edições Loyola, 2003.

BARBOSA, Ana Mae (org). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. 7 ed. São Paulo: Cor-tez, 2012.

BOAL, Augusto. *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. *Aqui ninguém é burro*. Rio de Janeiro: Revan, 1996.

_____. *Jogos para Atores e não Atores*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CANDA, C.N. - PAULO FREIRE E AUGUSTO BOAL: DIÁLOGOS ENTRE EDUCA-ÇÃO E TEATRO; Revista HOLOS - artigo, agosto/2012
CORTELLA, Mário Sérgio. *Não Nascermos Prontos!* - Provocações Filosóficas. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. *Qual a tua obra?* 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DANTAS, H. *Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y. Dantas, H. Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39. ed. São Paulo: Paz e terra, 2009.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 47 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
MORIN, Edgar. *Cultura de Massas no Século*

XX. *O espírito do tempo - 1 Neurose*. 9 ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2002.

MOSÉ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SANCTUM, Flavio; *O teatro do oprimido enquanto instrumento contra hegemônico*. Artigo (pag 31 e outras). Revista Arte e Resistência na Rua. São Paulo. Ano V, n. 05 – outubro 2015.

SERRES, Michel. Polegarzinha. *Uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as institui-ções, de ser e de saber*.

SILVEIRA, Anília Francisca Mércio da; DUARTE, Esperidião; BRITO, Geo; FELIX, Claudete, Material do departamento de Audiovisual UNIRIO - NEPPA, *Transcrição de entrevista registrada em vídeo digital*. Rio de Janeiro: 2005

SOUZA, Marcos de. *O real conceito de nativos e imigrantes digitais nas redes sociais digitais: conceitos, vivências e comportamento*. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. Dissertação de Mestrado, Campos dos Goytacazes – RJ, 2013

A comunidade escolar e os coletivos artísticos: notas sobre uma experiência extracurricular na Escola de Aplicação

Brisa Mirele Barbosa Rodrigues



Imagem 1: Bandeira seja coragem seja, 2019

Atravessando o Rio, avanço à cidade sitiada, à cidade abençoada pelo pai de braços abertos. A cidade que cala seus filhos, meus irmãos. Ouço vozes que ecoam e batem fundo no meu peito. Tenho sede. Avisto em morros fogo intenso, fogo aberto a todos. Tenho sede. Ouço vozes sob a máscara de Bárbara, sob o teto do teatro grito...
(LYRA apud RODRIGUES, 2019)¹.

Acho que entendo de sede, embora tenha nascido numa cidade banhada pelo rio São Francisco, em Petrolina (PE), autodeterminada capital do Sertão. Onde existe a Faculdade de Formação de Professores (FFPP), criada pela lei municipal nº 31 de 29.10.1968. No ano 1971 essa faculdade foi integrada à Universidade de Pernambuco (UPE) e em 1994, nascia a Escola de

¹ Dramaturgia A Bárbara, in A Bárbara: O corpo bandeira da mulher e as práticas feministas nas artes, 2018.

Aplicação Professora Vande de Souza Ferreira, que ocupava o turno matutino do mesmo espaço físico e místico em que também estudavam professores em formação.

A conexão entre faculdade e escola é a filosofia pedagógica que move a Aplicação desde suas origens em 1944, com a criação da Escola Experimental e os Colégios de Aplicação (CAP). Segundo Evelline Soares Correia, esse foi um projeto do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), que originalmente instalou o Colégio de Demonstração vinculado à Faculdade de Filosofia². Já em São Paulo a Escola Experimental (CRPE-SP) é criada em 1958 e, posteriormente chamada Escola de Aplicação, integrada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Neste mesmo ano em Pernambuco é fundado o CAP em Recife, na UFPE:

“O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco foi fundado em março de 1958 para funcionar junto à Faculdade de Filosofia como um laboratório experimental. Hoje funciona como um Centro de Educação Básica na UFPE, atendendo aos acadêmicos das diversas licenciaturas, em suas habilitações”³.

² CORREA, Evelline Soares. Colégios de Aplicação Pedagógica: Sua história e seu papel no contexto Educacional Brasileiro. Rev.Eletrônica Pesquiseduca, ISSN: 2177-1626, v. 09, n. 17, p. 116-129. jan.-abr.2017; p. 117. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/download/619/pdf>>. Acesso em: 05/06/19 às 17h57.

³ Narrativa disponível no site do CAP/UFPE.

A relação entre filosofia e ensino, mais especificamente com as práticas pedagógicas, nos mostra uma posição sobre a experiência cotidiana, os saberes da comunidade; quando a realidade atravessa nossas vidas numa ação que nos transforma. Faço esta reflexão por entender que não existe educação ou ensino sem transformação. Como disse Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*: “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (2013, p. 74). Por reconhecer as transformações durante minha jornada escolar, sobretudo a partir do contato com o teatro, conto um pouco sobre minha experiência em uma escola de aplicação, no Sertão do Brasil. Escola que homenageia Vande de Souza Ferreira e a inscreve, em sua história, como uma “brilhante e guerreira professora de português”⁴.

É importante dizer que esta instituição fazia um grande concurso, por meio de uma prova que tinha uma linha de corte cuja nota era 7. Eu tinha uns 10 anos de idade e fui fazer aquela prova. Lembro-me de que estava muito nervosa naquele dia. Seria a única chance de estudar naquela escola, pois na época só davam entrada aos alunos na 5ª série do ensino fundamental. Não me sentia tão preparada e sabe aquele frio na barriga que dá quando a gente vai entrar no palco? Eu queria muito passar no teste, mas tirei nota 6,75 e não fui selecionada na primeira chamada. Passaram-se algumas semanas, então entraram em contato com minha mãe e com a mãe de outro candidato, que morava no mesmo bairro que eu. Abriram mais duas vagas e nós conseguimos nos matricular, pois estávamos numa lista de espera e éramos os próximos da lista.

Comecei a estudar na Aplicação antes da virada do século, no ano 2000 se formava a primeira turma do ensino médio daquela escola. Naquele tempo, desenvolver a comunicação e a escrita fazia parte das tarefas da professora de português, que na minha turma era a querida

Disponível em: < <https://www.ufpe.br/cap>>. Acesso em: 05/06/19 às 2019.

⁴ Disponível em: <<http://www.upe.br/petrolina/campus/escola-de-aplicacao/>>. Acesso em: 06/06/19.

Francisca, também professora de artes. Existia uma tradição muito forte de produção de redações nesta escola, o que era fator determinante para alcançar a nota 7. Fato é que esta escola era uma referência regional, pois a inclusão digital, as aulas de línguas estrangeiras, a educação física e as atividades extracurriculares tornavam-na excelência para os padrões das escolas da região, entre as públicas e as privadas. Foi com esta escola que fui ao teatro pela primeira vez.

Era uma pequena viagem atravessando o rio São Francisco e chegando à Bahia, no Teatro João Gilberto, da cidade de Juazeiro. Era um acontecimento que mobilizava toda a comunidade escolar, dentre alunos e professores. Fiquei encantada com os espetáculos que vi e mais ou menos dois anos depois fui até o professor de literatura, que também era ator de um grupo da cidade, e contei que queria fazer aulas de atuação. Mas, não foi dessa vez que o teatro atravessaria a minha vida. Somente um ano depois a escola propôs estas aulas como atividade extracurricular e assim formou-se o primeiro coletivo do qual eu participaria na vida: o grupo de teatro da escola.

"Performar com a máscara e experienciar a filosofia do palhaço me ajudou a lidar com tudo aquilo que eu achava ridículo em mim."

O corpo docente da Escola de Aplicação estimulava as atividades extracurriculares. Os alunos participavam das olimpíadas de matemática, de ciências, as mostras artísticas e havia sempre movimentos de encontro, dentre eles, a comunhão da comunidade escolar em um grande auditório, que se tornou nosso teatro. Lá, apresentei pela primeira vez uma peça de teatro que chamamos de “Primeiro passos”. Com esta criação tivemos contato com a palhaçaria. Performar com a máscara e experienciar a filosofia do palhaço me ajudou a lidar com tudo aquilo que eu achava ridículo em mim.

Assim como os escritos de Paulo Freire incentivam o reconhecimento entre as partes envolvidas nas relações de sobreposição de forças (uma, a estática normatização social do capital, a outra, a constantemente ativa força criativa do sujeito), o palhaço envolve a plateia numa lógica de afirmação das condições e, sem destruir ou reforçar os padrões, revela sua capacidade de lidar, de jogar pelo riso (ROCHA apud SILVA & CONSTÂNCIO; 2014, p. 368).

É importante dizer que nesse tempo as aulas eram ministradas por um estudante de Pedagogia da UPE, Thom Galiano⁵, que estava ocupando um *entrelugar* (SCHECHNER, 2012). Pois, sua aula funcionava institucionalmente como um tipo de estágio e também foi uma experimentação pedagógica. Ele tinha uns 22 anos, fazia teatro, dança e a partir daí começou a se aventurar na linguagem da encenação teatral, junto àquele coletivo de alunos na escola. Ou seja, essa experiência fazia parte de um *ritual de passagem* (SCHECHNER & LIGIÉRO, 2012) para nós, alunos, e também para ele, que estava ocupando o lugar do professor de teatro, atuando na criação artística e mediação pedagógica dentro da escola. Todo esse movimento promoveu aquilo que estou chamando de *comunhão* na comunidade escolar, bem como também potencializou o diálogo desta escola com a universidade e com a cidade.

O livro *Performance e antropologia de Richard Schechner* (SCHECHNER & LIGIÉRO, 2012) é composto por ensaios que entrecruzam os conceitos de ritual e jogo, refletindo sobre as performances: (a) *liminares*. “Van Gennep percebeu que esses rituais de passagem consistem em três fases – a pré-liminar, a liminar e a pós-liminar – a fase central é a liminar – um período de tempo em que a pessoa está “estranha e entre” categorias sociais ou identidades pessoais” (2012,

⁵ Thom Galiano (Tomaz José da Silva Carvalho) é especialista em dança e artes cênicas pela Faculdade São Fidelis, diretor formado pela Universidade Federal da Bahia (bacharel em artes cênicas) e professor de teatro do Sesc Petrolina. Integrante/fundador da Trup Errante, grupo de teatro atuante no Vale do São Francisco (PE/BA).

p. 63). Assim, aproximo o que diz Schechner à jornada de formação estudantil. E as performances: (b) *communitas*. Que para Schechner significa uma camaradagem ritual. Quando em um ritual e/ou jogo entendemos as regras e cooperamos. Num estado de comunhão que transmite a mensagem: “nós estamos todos juntos” (2012, p. 69).

A pedagogia do teatro me ensinou a não competir num sentido capitalista, ao qual, de certo modo, estávamos sendo estimulados na escola e fortemente na sociedade. Pois, durante a cena, e também em aula, o grupo precisava estar unido para fazer acontecer o teatro. Então, entendemos na prática que cada um teria que dar o seu melhor no momento do jogo, em cena, para não deixar a “bola cair”. O teatro era outro tipo de jogo, o qual eu desconhecia até o momento em que a experiência de estar num palco atravessou minha vida. É bem verdade que àquela época eu não tinha toda essa compreensão e consciência. Mas, a realidade é que ao passo que íamos montando as peças e as apresentando junto à comunidade escolar, fui entendendo o “grande lance” do teatro, que está entre o jogo, o ritual e o discurso. E como as atividades nas aulas de teatro implicavam sempre as várias dimensões do meu corpo, também fui descobrindo minhas capacidades criativas. Esse movimento foi me abrindo espaços de liberdade narrativa e a consciência sobre minha própria história.

Naquela escola havia também uma tradição dos jogos desportivos de handebol, vôlei e futsal. Nesse tempo, nosso time feminino era bicampeão brasileiro de handebol estudantil. Nunca consegui marcar um ponto nas aulas de handebol, mas era conhecida como a menina do teatro. Em nossa escola tinha também a tradição do grêmio estudantil. Nossas eleições eram fortes, com campanhas, debates que envolviam toda a comunidade escolar, como também acontecia na universidade que ali existia. O jogo democrático necessário para compor uma instituição livre e plural. Todas estas atividades eram estimuladas como atividades extracurriculares.



Imagem 2: Bandeira primeiros passos, 2019.

Fazíamos passeatas, fazíamos o carnaval. Digo isso porque nossa escolar também se integrava a uma rede de escolas da cidade que realizavam passeatas artísticas anualmente. Tinha uma lógica parecida com as escolas de samba, com suas alas e alegorias, mas o mais importante é que esse movimento nos mostrava o poder de um coletivo unido ocupando as ruas. Acontecia em uma passeata cívica de aniversário da cidade, acompanhando o desfile do imponente Batalhão do Exército Brasileiro (72º Batalhão de Infantaria Motorizada), conhecido por ser o centro de instruções e operações na Caatinga. Lembro-me que em certo momento comecei a ir para a escola de bicicleta. Não era longe. Precisava somente atravessar a extensão do muro da fachada desse batalhão. Eu via sempre os soldados marchando emfileirados e repetindo em coro as palavras do seu superior. Muitas vezes acordava tarde e precisava atravessar o percurso desse caminho o mais rápido possível, Às vezes ficava “presa”, na portaria da escola, com seu Adão, até o início da próxima aula. Mas, isso me rendeu ótimas conversas, pois era um porteiro muito divertido. Ele sempre me perguntava sobre o teatro.

Em certo momento, fiz parte de uma comissão de cultura do grêmio eleito, convidada pelo presidente, que era meu amigo.⁶ Esse coletivo de

6 Anos depois, eu e Patrick dividimos um apartamento enquanto cursávamos artes cênicas na Universidade Federal da Bahia e direito na Faculdade Dois de Julho (PROUNI), na cidade de Salvador (BA). Patrick Campos Araújo é Bacharel em Direito pela Universidade

estudantes iniciou uma manifestação nas ruas da cidade quando o valor das passagens de ônibus aumentou. Neste dia, ocupamos uma das ruas mais movimentadas no final da tarde, em pleno fluxo, com cartazes e cantos de protesto. Não estávamos sozinhos. Outros grêmios de outras escolas também conseguiram mobilizar alguns dos alunos de sua comunidade. Lembro que essa adesão não foi estimulada pela instituição, nem mesmo por algum professor, e apenas os alunos com mais liberdade dentro de suas casas conseguiram ir. Mas, nós estávamos acostumados a transitar pela cidade, sozinhos. Éramos alunos que atravessavam a cidade para chegar até a escola. E não dependíamos necessariamente do corpo docente para orientar nossa ação de protesto, pois todos nós usávamos os coletivos e precisávamos pagar pela meia-passagem, ao qual tínhamos direito por sermos estudantes. Era uma questão econômica, porque estes manifestantes precisavam administrar algum dinheiro entre passagens, alimentação, outros custos de vida e eventuais desejos de consumo ou economia. Lembro que houve inclusive uma “conversa de corredores” em que se falava sobre uma “suposta advertência” da diretoria para os alunos que fossem à manifestação representando a escola, uniformizados. Mas apesar da vigilância, nós, os manifestantes, não fomos punidos por exercer a cidadania ao qual estudávamos para alcançar em sua plena função social. Esse episódio nos mostrou a necessidade em assumirmos uma posição, elaborar um discurso e lutar por aquilo em que acreditávamos.

No livro *Relatar a si mesmo: Crítica da violência ética*, Judith Butler faz uma análise sobre a punição em Foucault e também sobre a culpa

Estadual da Paraíba (UEPB). Advogado inscrito na OAB-PE 47.586. Pós-graduando em Direito Público Municipal pela Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina (FACAPE). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco (UPE). Mestrando no Programa “Estado, Governo e Políticas Públicas” da Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais - FLACSO. Foi aluno/pesquisador do Grupo de pesquisa e Projeto Atlas sobre o Direito de Morar, na Faculdade 2 de Julho e NPGA/CIAGS da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA)..

e o castigo em Nietzsche. Ela diz que o sujeito reflexivo, que está consciente de sua própria história e sabe os limites para o conhecimento de si, vai se formando e passa a existir quando questionado por outro. Assim passa a gerar um relato narrativo de si mesmo, uma autocriação estética de si, que precisa estar comprometida com a responsabilidade, o reconhecimento de sua singularidade e o compromisso em dizer a verdade sobre si mesmo, enquanto e quando decide interpelar o outro.

Aqui parece importante notar o quanto Foucault queria se distanciar especificamente desse modelo e dessa conclusão quando, no início da década de 1980, decidiu repensar a esfera ética. [...] Por mais que, em sua obra anterior, ele trate o sujeito como “efeito” do discurso, nos escritos posteriores ele matiza e aprimora sua posição da seguinte maneira: o sujeito se forma em relação a um conjunto de código, prescrição ou normas e o faz de maneira que não só (a) revelam a constituição de si como um tipo de poiesis, mas também (b) estabelece a criação de si como parte de uma operação crítica mais ampla (2017; p. 28-29).

Em certo momento durante minha jornada escolar foi incluída a matéria Ética e Cidadania, além dos estudos da Filosofia e Sociologia que se somavam ao currículo a partir do ensino médio. Fato é que estes estudos, aliados à prática artística, me possibilitaram iniciar meu processo de subjetivação, meu autoengendramento. E nesse caminho em busca da minha autoimagem, me vi refletida naquela comunidade e, concomitantemente, fui convidada a enxergar os outros sujeitos que dividiam aquele espaço comigo.

No livro, *Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*⁷, lançado pelo

7 Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade / Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília:

Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica, em 2007, está transcrito os *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética* (MEC/SEF), no terceiro capítulo que relaciona justamente os temas: *Ética e educação*. Esse texto determina um dos objetivos da base curricular que se refere às atividades capazes de proporcionar ao aluno um olhar sobre si mesmo e sobre as alteridades:

Como o objetivo deste trabalho é o de propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas, batizou-se o tema de Ética, embora frequentemente se assuma, aqui, a sinonímia entre as palavras ética e moral e se empregue a expressão clássica na área de educação de “educação moral”. Parte-se do pressuposto de que é preciso possuir critérios, valores, e, mais ainda, estabelecer relações e hierarquias entre esses valores para nortear as ações em sociedade. Situações dilemáticas da vida colocam claramente essa necessidade. (2007, p. 50).

"Por isso, torna-se imprescindível uma pedagogia engajada (HOOKS, 2013) que abra espaços capazes de estabelecer a democracia, institucionalmente."

A escola é responsável por ordenar a vida escolar e apresentar ao aluno os diversos campos de experiências e conhecimento contidos na base curricular (BNCC)⁸ e relacioná-los com

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015509.pdf>>. Acesso em: 25/06/2019.

8 Base Nacional Comum Curricular é constituída

a sociedade para desenvolver a autonomia dos cidadãos em formação. Por isso, torna-se imprescindível uma *pedagogia engajada* (HOOKS, 2013) que abra espaços capazes de estabelecer a democracia, institucionalmente. Que garanta à fala, que estimule o respeito, que entenda os afetos e as histórias pessoais. É preciso garantir a devida formação ética, filosófica, dialógica e expressiva, criativa, da vida prática, da vida social dos alunos. Essa formação deve integrar a comunidade escolar e assim conectar-se com a experiência cultural, com o mundo, através da produção intelectual, artística em toda sua dimensão curricular. Estimulando também atividades de extensão e pesquisa que apresentem oportunidades e opções para a atuação do corpo discente no mundo, em comunidade, na sociedade. Para isso, todo o corpo docente, técnicos e profissional da escola devem estar engajados através do princípio da formação ativa do ser humano. Como diz Bell Hooks⁹ em *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*:

Desde o começo, foi a insistência de Freire na educação como prática da liberdade que me encorajou a criar estratégias para o que ele chama de “conscientização” em sala de aula. Traduzindo esse termo como consciência e engajamento crítico, entrei nas salas de aula convicta de que tanto eu quanto todos os alunos tínhamos que ser participantes ativos, não consumidores passivos (2013, p.26).

Sobre a comunidade escolar, ou *comunidade pedagógica* (HOOKS, 2013), fica implícita a relação político-pedagógica entre instituição e comunidade. Como propõe Paulo Freire¹⁰

por competências e diretrizes comuns e currículos diversos. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 25/06/2019.

⁹ Bell Hooks é uma filósofa, autora, teórica feminista, ativista, artista e professora universitária estadunidense.

¹⁰ Paulo Freire (1921-1997) foi um educador e filósofo brasileiro; patrono da educação brasileira.

em *Pedagogia do Oprimido*, quando diz que só nos educamos e nos libertamos em comunhão, em diálogo com o mundo: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho” (2013, p.71). E também como defende a filósofa e psicanalista brasileira Viviane Mosé¹¹, em palestra no Café Filosófico da CPFL que se dispõe a pensar: *O contemporâneo e a educação*¹². Motivada pelo tema “Tensões e tendências”, Viviane diz que a escola não é a solução para os problemas do mundo, pois, ela é em si o próprio mundo. Todavia, é nesse palco, na escola, que se manifestam todas as nossas angustias sociais (2’05’’) ¹³.

Para a Mosé os desafios da educação na contemporaneidade são: (a) acompanhar a revolução da memória. Visto que a evolução do ser humano se dá a partir da invenção da virtualidade, criando uma possibilidade de se olhar de fora. E nesta revolução constante, que acontece em nosso tempo, no século XXI, caracterizada pelo armazenamento e compartilhamento de imagens, inaugura-se a simultaneidade das redes de tecnologia que aumentam o fluxo da comunicação e também sua duração e efeito. “Como fazer com que essa memória e esse compartilhamento, que colocou todos os conteúdos disponíveis; [...] como a gente prepara seres humanos para lidar com esse acesso e essa liberdade com o mínimo de ordenação e ética?” (Idem; 33’21”). Diz ela que o ensino contemporâneo precisa desenvolver ainda mais projetos e diversas metodologias em gestão de rede. Algo que implica toda a comunidade escolar. Também por isso, existe outro desafio: (b)

¹¹ Viviane Mosé é uma poetisa, filósofa, doutora e mestra em filosofia (UFRJ/IFCS), psicanalista e psiquiatra brasileira e especialista em elaboração e implantação de políticas públicas.

¹² Palestra: O contemporâneo e a educação com Viviane Mosé. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hyVBULSDimI&t=1135s>> Acesso em: 29/06/2019.

¹³ Programa Café Filosófico CPFL, exibida na TV Cultura. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hyVBULSDimI&t=2276s>> Acesso em: 29/06/2019.

uma emergência da elaboração do pensamento complexo na escola, pois, citando Nietzsche, ela diz que a *escola é um campo de forças* e que, no mundo contemporâneo, a elaboração do pensamento se dá em camadas, em sobreposição e não de uma forma linear e piramidal.

Por isso, reflito, faz-se necessário levantar o debate intelectual na escola, incentivar a troca, a convivência e a criatividade através da experiência com a cultura e a criação artística. Esse processo é capaz de estabelecer afetos com respeito às alteridades. Esta relação dialógica dentro da comunidade escolar implica precisamente a existência do corpo social e cognitivo do aluno no espaço-mundo.

O ultimo ponto levantado por Viviane Mosé é que, no mundo contemporâneo, torna-se um desafio para a escola: (c) fazer com que a criança não perca a esperança (não queira morrer), queira viver de forma plena, com alegria e sabendo lidar com o sofrimento que é inerente à vida. Pois, segundo a palestrante, o índice de suicídio subiu 40% nos últimos 10 anos e também aumentou drasticamente os sintomas, como a mutilação entre crianças no Brasil.¹⁴ Assim como também aumentou a violência extrema do massacre com armas de fogo em escolas brasileiras¹⁵, uma resposta ao ódio suplantado na sociedade contra a educação e os direitos humanos.

Ou seja, as crianças e jovens estão passando por essas experiências complexas e em uma rede com imagens e histórias que se sobrepõem. Isso não é algo que a família possa controlar, pois a exclusão desse ser humano do convívio com as alteridades numa sociedade plural não tem resultado benéfico. Ao contrário, produz alienação e violência. Por isso, acredito que a criança e o adolescente são cidadãos em

¹⁴ Automutilação: cresce alerta entre crianças e adolescentes no Brasil. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/campus/sao/noticias/1085-automutilacao-cresce-alerta-entre-criancas-e-adolescentes-no-brasil>>. Acesso em 27/06/19.

¹⁵ Cronologia de ataques a tiros em escolas do Brasil. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cronologia-de-ataques-a-tiros-em-escolas-do-brasil,f2f8b6f920f133f6fc083824a9b271f4cx149z4p.html>> Acesso em 27/06/19.

formação e precisam viver essa experiência social de convivência com a diversidade de pensamentos e culturas que se inicia na escola a partir do ensino infantil e continua na universidade, no trabalho, na jornada pessoal de cada sujeito com a sociedade. Nesse sentido os coletivos artísticos podem funcionar como pontes entre a escola e a cidade, o aluno e a comunidade escolar, sendo espaços para o diálogo. A propósito, no artigo *A comunidade escola: Reflexão sobre uma integração necessária*, o autor diz:

Ações escolares devem ser consolidadas em um contexto participativo, integrador de todos seus segmentos, sincronizadas com o contexto atual, que requer uma política educacional capaz de contribuir na condução do país ao pleno desenvolvimento, em conformidade com os princípios democráticos em evolução. Mais de vinte anos se passaram desde o término da ditadura militar, e o povo brasileiro vem reconquistando sua atuação nas decisões políticas, portanto, a escola deve investir em projetos político-pedagógicos que contribuam com a ação cidadã consciente e responsável (BEZERRA, org; 2010, p. 282)¹⁶.

Continuando do ponto em que pensamos a arte como uma intercessão curricular necessária, e já superando as barreiras impostas ao ensino específico das artes como conteúdo em si, como área de conhecimento, entendo que a arte possibilita a mediação pedagógica e dialógica entre o aluno e a comunidade escolar. Além disso, no contexto da criação artística, é também uma *ação cultural*¹⁷ e política para a sociedade.

¹⁶ BEZERRA, Z. F. et al. A comunidade escola: Reflexão sobre uma integração necessária. Editora UFPR: 2010; p.282. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a16n37.pdf>>. Acesso em 20/06/19.

¹⁷ “Compreende-se a ação cultural não exclusivamente como estratégia de uma política cultural, mas também como o intercâmbio crítico e criativo das esferas artísticas e pedagógicas, incentivando as relações entre a escola e os artistas, a escola e a cidade, a sociedade os artistas, e assim por diante” (SILVA, Igor de Almeida; org,

Corroborando com Igor Almeida da Silva e Rudimar Constâncio, em *Ação Cultural. Arte, Educação e Política*:

Compreende-se a ação cultural não exclusivamente como estratégia de uma política cultural, mas também como o intercâmbio crítico e criativo das esferas artísticas e pedagógicas, incentivando as relações entre a escola e os artistas, a escola e a cidade, a sociedade os artistas, e assim por diante (2014 p. 14).

Assim, avançamos sobre a ideia de ação cultural dentro da comunidade escolar. No livro *Cidadania cultural: O direito à cultura*, Marilena Chauí¹⁸ levanta a etimologia e significados da cultura. Ela diz que tem haver com educação, formação e cuidado:

Vindo do verbo latino colore, que significa cultivar, criar, tomar conta e cuidar, cultura significava o cuidado do homem com a natureza. Onde, agricultura. Significava, também, cuidado dos homens com os deuses. Onde, culto. Significava ainda o cuidado com a alma e com o corpo das crianças, com sua educação e sua formação. Onde, puericultura. A cultura era o cultivo do espírito das crianças para tornarem-se membros excelentes ou virtuosos da sociedade pelo aperfeiçoamento e pelo refinamento de suas qualidades naturais (caráter, índole, temperamento). [...] Dessa perspectiva, a cultura era a moral (o sistema de mores ou de costumes de uma sociedade) e a política (o conjunto de instituições humanas relativas ao poder e a arbitragem de conflitos pela lei). (2006, p 105-106).

CONSTÂNCIO, Rudimar; org. 2014; p. 14).

18 Marilena Chauí é uma filósofa brasileira especialista na obra de Baruch Espinoza, escritora e professora emérita de Filosofia Política e Estética da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Na nossa época contemporânea, simultaneamente globalizante e alternativa, parece mais interessante pensar o que “vem sendo” ou “está sendo” performativo dentro das diferentes linguagens artísticas.

Mas, volto um pouco também à questão do afeto levantada anteriormente: Em *Performance como revolução dos afetos*, a autora Tania Alice fala sobre a diluição de fronteiras entre as linguagens artísticas (2016; p.21). Ela diz que a linguagem performativa borra as linhas daquilo que seria facilmente interpretável e esse movimento é capaz de abrir espaço e outros sentidos cognitivos. Algo que a escola assume como responsabilidade, que é a necessidade primordial de desenvolver capacidades interpretativas, a leitura de mundo e atuação dos alunos em sociedade. É bem verdade, em acordo multilateralmente, que esta tarefa não pode ser algo somente atribuída para a escola, pois, a família é a primeira e provavelmente a última instância para a formação ética e estética do ser humano, sendo ela positiva ou negativa para o aluno.

Mas o que “é” a performance? Em primeiro lugar, parece importante ressaltar que a busca de uma definição essencialista do que “é” performance já seria uma maneira de pensar referente à modernidade em que a estética era delimitada e enquadrada por categorias fixas. Na nossa época contemporânea, simultaneamente globalizante e alternativa, parece mais interessante pensar o que “vem sendo” ou “está sendo” performativo dentro das diferentes linguagens artísticas. O que vem

sendo transformado, modificado, o que vem gerando relações distintas dessas geradas ou promovidas pelo culto ao capital? Em termos de etimologia quando falamos em “performance”, podemos nos referir à definição que o linguista inglês Austin propõe: todo ato de fala contém um poder de transformação inerente a ele mesmo. Cada fala realiza uma ação ao mesmo tempo que é proferida: une, afeta, legitima, impede, afasta... Por modificar o contexto em que é proferida, a fala performativa se constitui como um poder de ação e de transformação (ALICE, 2016; p.22-23).

Já citada aqui anteriormente, a professora Bell Hooks diz sobre seu lugar de fala e escuta nas escolas, e sobre um desafio contemporâneo da docência: “Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que compartilhem nada que eu mesma não compartilharia” (2013, p. 35). Ou seja, a atuação performativa do professor está tão implícita quanto a do aluno. E os coletivos artísticos são espaços, tanto para o aprofundamento da performatividade dentro dos currículos escolares, quanto para estabelecer o diálogo e a liberdade criativa. Contudo, deve-se sempre atentar para a consciência do inacabamento e reconhecimento do ser condicionado, reflexão que está em “Ensinar não é transferir conhecimento”, no livro *Pedagogia da Autonomia*:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem nele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 2013, p. 52).

A obra freiriana é a principal referência de Hooks para propor uma Pedagogia Engajada. Ela diz: “Gosto quando ele fala na necessidade

de tornar real na prática o que já sabemos na consciência” (2013, p.68). A contribuição de Paulo Freire para a pedagogia é dimensionada em escala internacional, tendo ele levantado diretrizes para uma educação transformadora, dialógica, libertária, decolonial, multicultural e que por isso é reconhecida em todo o mundo. Sobre a prática docente, Freire diz que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, exige criticidade, estética e ética, e questiona:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência é bem maior com a morte do que com a vida? [...] Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas mais pobres da cidade? [...] Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Apreendidos, estes operam por si (2013; p. 32).

Sobre a negação da prática de uma “transferência de conteúdo”, é justamente a simultaneidade das operações o maior desafio para a educação contemporânea. Pois, o aluno da contemporaneidade precisa sobrepor os diversos saberes, as múltiplas referências e imagens que atravessam seu corpo-memória, cotidianamente. Então, voltando ainda a compartilhar sobre minha experiência enquanto aluna, sobre minha prática intelectual e artística na escola, como o coletivo de teatro do qual fiz parte por quase quatro anos na Aplicação, afirmo que este fez a maior diferença na minha jornada escolar, mesmo sendo uma atividade extracurricular.

Contudo, antes do teatro atravessar minha vida efetivamente, a escola já apresentava oportunidades para que eu desenvolvesse minha

criatividade e elaboração. Como disse, tínhamos a tradição das mostras interdisciplinares, como uma atividade formal, onde a escola se integrava artística e cientificamente entre si, com outras escolas e com a sociedade. Ocupávamos um espaço privilegiado, que não existe mais, do único shopping da região. Hoje esse espaço que era externo também se transformou em lojas, mas antes sua porta dava para uma antiga entrada da praça de alimentação, cinema, playcenter. Por isso precisávamos atravessar os corredores do shopping para chegar nesse espaço pedagógico da mostra. Este evento era uma oportunidade da escola dialogar com a cidade, embora encerrados em um shopping, que era palco para a sociedade de consumo.

Mesmo com estas contradições capitalistas os corpos docentes e discentes apresentavam sua produção intelectual naquele espaço das mostras interdisciplinares. As apresentações artísticas eram especificamente competitivas. Assim, alguns grupos iriam ganhar e outros iriam perder. Lembro-me que tinham as categorias dança e “quadro vivo”, as quais cada turma se dividia entre essas modalidades e competiam com as outras turmas. Além da elaboração de projetos para estandes de ciência que também estimulavam nossa criação e inventividade. As professoras sempre estimulavam simultaneamente nossa escrita sobre aquela experiência ou sobre os temas da pesquisa e as práticas que nos motivavam.

Se não me falha a memória, por volta da sexta série do ensino fundamental, no ano 2002, fiz minha primeira apresentação para o público, antes mesmo de começar a fazer teatro na escola. Era uma imagem em movimento, poderia ter fala ou não, mas os corpos precisavam formar um “quadro vivo”, guiados por um tema histórico referente a povos, conflitos e paz. Este era um projeto que deveria ser desenvolvido pela turma como um coletivo. Envolveria pesquisa, produção e criação artística. Era permitido convidar artistas para auxiliarem nas montagens, coreografias, direção de cena. E estes deveriam estar em comunicação com os professores que coordenavam a mostra. Os ensaios aconteciam fora do horário regular

das aulas, assim partes destas atividades também podem ser consideradas como extracurriculares. E a escola sempre disponibilizava espaços da faculdade para essas e outras atividades formais. Tínhamos acesso a um laboratório de química, uma sala de zoologia, sala de leitura, sala de história, geografia ou mesmo nossas salas de aula, que também utilizávamos para estas atividades extracurriculares. Então arrastávamos as cadeiras e ensaiávamos ali mesmo antes da turma da faculdade chegar para a aula da tarde.

De fato, “a memória é uma ilha de edição” (1998, p. 14-15), como disse Waly Salomão no livro Lábia, e já não tenho certeza de todo o processo pedagógico. Então, procurei uma antiga professora de biologia e perguntei sobre a proposta pedagógica da escola com essa Mostra Interdisciplinar. Respondeu-me a professora Verônica¹⁹:

Brisa, eu acredito que a arte é a formação cultural de um povo e a ciência é a produção de conhecimento que melhora a qualidade de vida desse povo. Expressar a ciência através da arte é uma forma de aproximar o que é científico do que é cultural. Acho que lá na Escola de Aplicação isso é feito com a maior propriedade, porque a gente começa com os alunos no ensino fundamental e eles conseguem fazer essa associação muito bem. Talvez em outros lugares a gente não consiga fazer com tanta liberdade. Inclusive, tem alguns colegas que fazem um projeto, uma associação do estudo de física com arte no Instituto Federal do Sertão. Agora, isso no cotidiano da escola é pouco colocado em prática, mas é algo que deveria acontecer em outros os lugares.

Como disse anteriormente, comecei a fazer teatro na escola e na oitava série do ensino médio foi quando o teatro atravessou minha vida. Era

19 Maria Verônica Rodrigues de Melo é Especialista em educação, bacharel e licenciada em biologia pela UPE. Professora da Escola da Aplicação, desde a sua fundação em 1994 e professora do Estado da Bahia.

uma atividade extracurricular, nos encontrávamos duas vezes por semana após as aulas formais. Logo entendi que aquilo era um compromisso, pois, ao passo que avançávamos nas aulas nossa presença era imprescindível. A primeira apresentação desse coletivo de teatro, com a peça Primeiros passos, formada por esquetes, aconteceu mais ou menos um mês após o início das aulas. Parece mentira, mas se não me engano a apresentação foi um sucesso. Fica guardada na minha memória essa primeira sensação da atuação propriamente dita e o esforço de querer ser escutada numa sala tão grande. Serviu imaginar uma velhinha surda na ultima fileira, que naquele espaço, para o meu tamanho, era muito distante.

Depois disso montamos mais duas peças. A primeira dramaturgia foi com a peça *Bailei na Curva*,²⁰ de Júlio Conte. Um texto que acompanha um grupo de sete amigos que moram na mesma rua durante a ditadura militar no Brasil, contando as transformações que as crianças passaram, refletidas na época e na situação política do país. Sempre apresentávamos para a comunidade escolar, numa sala lotada com mais ou menos 500 lugares. Além da escola, também apresentamos para os alunos da universidade. Depois fizemos A falsa farsa das três Marias, que tinha dramaturgia e direção do Thom Galiano. Com essa peça ganhamos o Festival Estudantil de Teatro da Associação de Artistas de Petrolina (ARTEDAP) em 2006, realizado em parceria com o Sesc Petrolina, no atual Teatro Dona Amélia²¹.

20 Bailei na curva, dramaturgia de Júlio Conte, 1983. Ganhou o Prêmio Açorianos – Prêmio especial do júri, em 1983. O Troféu Mambembe – Os melhores do ano: Prêmio Inacen do Ministério da Cultura para Bailei na Curva, encenada na cidade do Rio de Janeiro, em 1985. E o Festival Internacional de Expressão Ibérica, na cidade do Porto (Portugal) – participação representando o Brasil, em 1986.

21 “Inaugurado em 24 de outubro de 2013, o Teatro Dona Amélia, do Sesc Petrolina, é o único teatro da cidade e atende a produção teatral, musical, dança, cinema e literatura. [...] A escolha do nome do teatro é uma homenagem a Dona Amélia, mestra do Samba de Veio da Ilha do Massangano, nascida em 1936, na Ilha do Massangano, entre Petrolina e Juazeiro. Menina que nunca aprendeu a nadar, mas aprendeu a cantar, dançar e liderar seu “povo”.” Disponível em: <<https://www.sescpe.org.br/>

Foi um festival importante que revelou alguns dos artistas da região que ainda atuam fortemente na cidade e em todo o país, como meus parceiros de teatro Thom e Raphaela de Paula²², com eles formei em 2006 meu primeiro grupo de teatro fora da escola, a Trup Errante. Também moramos juntos, em Salvador, quando fomos cursar artes cênicas na Escola de Teatro da UFBA. Mas essa é outra história.

Foi também na escola que tive a primeira oportunidade de ministrar aulas de teatro. Com a saída de Thom do curso de Pedagogia da UPE para fazer Direção Teatral na UFBA, fomos convidadas pela coordenadora para prosseguirmos com o coletivo de teatro, de modo que eu e Raphaela fomos mediadoras das aulas durante um ano. Entretanto, esse movimento ficou somente dentro dos muros da escola, pois, não poderíamos nos responsabilizar pelos alunos, sendo que nós mesmas pertencíamos ao corpo discente.

Mas, um tempo depois, já fora da escola como instituição promotora, em 2009, conseguimos aprovar o primeiro projeto cultural/pedagógico da Trup Errante para circulação: *Fabulosas Histórias do Rio São Francisco* (Mirian Muniz - FUNCEBE/Secult BA). Nesse projeto visitamos cidades do médio São Francisco (Correntina, Bom Jesus as Lapa, Paratinga, Barreiras, Ibotirama, Buritirama), com esta peça²³ de teatro

programas/cultura/artes-cenicas/teatros/teatro-dona-amelia/> Acesso em: 28/06/2019.

22 Raphaela de Paula (Raphaela Karoline de Paula Magalhães) é atriz formada pela Universidade Federal da Bahia (bacharel em artes cênicas) e professor de artes da rede municipal de ensino de Petrolina. Integrante/fundadora da Trup Errante, grupo de teatro atuante no Vale do São Francisco (PE/BA).

23 Fabulosas histórias do Rio são Francisco é uma peça de criação coletiva da Trup Errante, com direção de Thom Galiano, atuação de Raphaela de Paula, Brisa Rodrigues e Thiago Alves, acompanhados pelos músicos Moésio Belforte (ou Dai Pinheiro) e Cleybson Bolão. Conta a história de Chiquinha, uma menina que faz uma viagem pelo rio São Francisco, navegando em busca do Monstro do Lixo. No caminho, Chiquinha encontra com personagens da cultura ribeirinha com a Iara, o Minhocão, um pescador, uma lavadeira que conta a história desse rio, também chamado Opará, que nasceu das lágrimas de uma índia.

para crianças, que tem o mesmo nome do projeto, acompanhada por oficinas de teatro, confecção e uso de máscaras, confecção e percussão de instrumento (com o músico Cleybson Bolão). E sempre buscando parcerias com escolas e centros culturais e/ou educacionais. Além desse edital, aprovamos também dois microprojetos (*Semiárido brasileiro*, de 2009, realizado em comunidades do município de Petrolina, e Bacia do Rio São Francisco, de 2013, realizado na cidade Lagoa Grande), pelo programa Mais Cultura (FUNCULTURA).

Essas primeiras experiências profissionais com o teatro me revelam o caminho traçado na minha jornada escolar, que se inicia com uma prática teatral em coletivo na escola, passando por uma pesquisa intelectual com a intenção de chegar até a docência. Prática artística e produção de arte. A escola foi para mim uma experiência que me possibilitou o encontro com o teatro. Uma oportunidade que eu, provavelmente, não teria fora daquele espaço. Assim, a escola transformou minha vida.

O teatro é a minha vida.



Imagem 3: Bandeira Fabulosas Histórias, 2019

Referências

ALICE, Tania. *Performance como revolução dos afetos*. São Paulo: Annablume, 2016.

BEZERRA, Z. F. et al. *A comunidade escola: Reflexão sobre uma integração necessária*. Editora UFPR, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a16n37.pdf>> Acesso em 20/06/19.

BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Tradução de Rogério Bertoni. Belo Horizonte: Aditora Autentica, 2017.

CHAUÍ, Marilena. *Cidadania cultural: O direito à cultura*. São Paulo: editora Fundação Perceus Abramo, 2006.

CORREA, Evelline Soares. *Colégios de Aplicação Pedagógica: Sua história e seu papel no contexto Educacional Brasileiro*. Rev.Eletrônica Pesquiseduca, ISSN: 2177-1626, v. 09, n. 17, p. 116-129. jan.-abr.2017; p. 117. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/download/619/pdf>>. Acesso em: 05/06/19 às 17h57.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como praticada liberdade*. Tradução: Marcelo Bradão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MOSÉ, Viviane. *O contemporâneo e a educação*. (50m01s) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hyVBULSDimI&t=1135s>> Acesso em: 29/06/2019.

RODRIGUES, Brisa. *A Bárbara: O corpo bandeira da mulher revolucionária e a prática feminista nas artes*. 2018. Dissertação (Mestrado em Artes),

Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro-RJ, 2018.

SALOMÃO, Waly. *Lábia*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

SCHECHNER, Richard; LÍGIERO, Zeca (org.). *Performance e antropologia de Richard Schechner*. Tradução de Augusto Rodrigues da Silva Junior. 1ª edição. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

SILVA, Igor Almeida; CONSTÂNCIO, Rudimar. *Ação Cultural: Arte, Educação e Política*. Recife: Sesc Pernambuco, 2014.

Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade / Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015509.pdf>> Acesso em: 25/06/2019.

Uma análise espacial do currículo diferenciado caiçara: Estudo de caso sobre a Escola Municipal Cajaíba/ Paraty-RJ

Breno Totti

Introdução

O presente artigo propõe uma discussão sobre o espaço escolar caiçara da Escola Municipal Cajaíba (E.M. Cajaíba), situada na comunidade tradicional do Pouso da Cajaíba, no contexto da implementação do segundo segmento do ensino fundamental no modelo de educação diferenciada, entre os anos de 2016 a 2018.

A comunidade está situada na Península da Juatinga, localizada no sul do Estado do Rio de Janeiro, a oeste da Baía da Ilha Grande. O Pouso da Cajaíba (também conhecido apenas por Pouso) está inserido em duas unidades de conservação sobrepostas: a Área de Proteção Ambiental Cairuçu (APA-Cairuçu), criada pelo Decreto Federal 89.242/83, e a Reserva Ecológica Estadual da Juatinga (REEJ) criada posteriormente à APA-Cairuçu.



Figura 1 – Mapa da localização da Península da Juatinga no Estado do Rio de Janeiro.
Fonte: Acervo Raízes e Frutos



Figura 2 – Mapa das Unidades de Conservação da Península da Juatinga
Fonte: Acervo Raízes e Frutos



Figura 3 – Mapa das escolas municipais da Península da Juatinga e trajeto até a E.M. Cajaíba.
Fonte: Acervo Raízes e Frutos

Migueletto (2011 apud Souza, 2017, p.83-84) expõe que:

na prática da conservação ambiental no município de Paraty, enquanto os povos tradicionais, muitas vezes, tiveram dificuldades de continuar sua reprodução sociocultural, as classes dominantes continuaram a construir casas e/ou empreendimentos nos territórios tradicionais e nas áreas protegidas. (MIGUELETTTO, 2011 apud SOUZA, 2017, p.83-84)

Em meio a conflitos fundiários, culturais e econômicos na região, foi criada uma iniciativa de resistência. Fruto de décadas de luta comunitária pela educação básica gratuita, de qualidade e que valorizasse a cultura local, é implementado o segundo segmento do ensino fundamental, construído por uma pedagogia diferenciada, que partisse da realidade sociocultural da comunidade.

Neste sentido, o artigo analisa a E.M. Cajaíba a partir de um referencial teórico geográfico “miltonsantiano”, buscando compreender as dinâmicas desse espaço e quais são as suas implicações socioculturais para a comunidade. Ou seja, procuramos compreender de que forma a ressignificação do espaço escolar, impulsionada pelo novo currículo, contribui para a salvaguarda do patrimônio imaterial caiçara. E assim, refletir de que forma os espaços escolares formais dialogam com os espaços de aprendizagem tradicionais da comunidade.

2.Referencial Teórico

As leis que definem como deve ser construída a educação das comunidades tradicionais são muito amplas. O primeiro documento legal que garantiu a necessidade de pensar uma educação específica para esses grupos sociais foi a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989, na qual foram estabelecidas diretrizes e normas que garantissem o protagonismo dos mesmos na educação de suas novas gerações (BRASIL, 2004).

No Brasil, em 2007, entrou em vigor o

decreto em que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT) que, em seu artigo 3º, define como objetivo específico:

V - garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não-formais; (BRASIL, 2007)

A partir das leis relativas aos povos indígenas e comunidades tradicionais em nível nacional e internacional, observa-se a necessidade desses povos serem protagonistas nas escolhas e seleções dos conhecimentos que serão abordados nas escolas e na forma como será construída a proposta pedagógica.

No município de Paraty, que faz fronteira com o Estado de São Paulo pelo litoral, a zona rural é habitada por diversas comunidades tradicionais como quilombolas, indígenas Guarani Mbya e os próprios caiçaras. Gomes aponta que:

Após o aumento da especulação imobiliária no início da década de 80, estradas começam a ser abertas para os litorais que ainda se preservavam intocados, e esta região litorânea passa a ser a opção de lazer para grande parte da população urbana do Rio de Janeiro e de São Paulo. (GOMES, 2002 apud CARVALHO, 2010, p.43).

A década de 80 do século passado foi um marco para a intensificação dos conflitos entre as comunidades tradicionais e o modelo urbano-industrial pela construção da rodovia Rio-Santos, pois como aponta Souza (2017):

As populações tradicionais tendem a estar em permanentes conflitos com as forças do capital naquilo que diz respeito às disputas territoriais e ao uso e apropriação dos recursos naturais que garantem a sua sobrevivência (ZHOURI e

LASCHEFSKI, 2010 apud SOUZA, 2017, p.43).

A educação pública e o Plano Municipal de Educação de Paraty (PME/Paraty) também fazem parte dessa disputa, como demonstra Souza (2017):

Em Paraty, a luta de classes se evidencia através da disputa pelo projeto de educação pública. De um lado, as classes dominantes, representadas pelos seus aparelhos privados de hegemonia, como a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Alpargatas e a Fundação Itaú Social, estão cada vez mais presentes dentro das escolas públicas que atendem a classe trabalhadora. Do outro lado, povos tradicionais organizados no Fórum de Comunidades Tradicionais, representando a classe trabalhadora, se mobilizam e lutam pelo seu protagonismo e autonomia diante do projeto de sociedade que vem se estabelecendo como hegemônico. (SOUZA, 2017, p.162-163)

O Fórum de Comunidades Tradicionais (FCT) é um movimento social que visa organizar as comunidades tradicionais dos municípios de Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba na luta pelos seus direitos. “Em 2014, a discussão sobre o PME foi retomado pela atual gestão, com o apoio do braço de responsabilidade social do banco Itaú, tendo sido aprovado em 2015 pela Lei municipal 2028/15.” (SOUZA, 2017, p.179). Nessa disputa:

O FCT pautou e defendeu a necessidade de que o PME contemplasse a educação do campo, uma vez que a maioria das escolas do município se localiza na zona rural, incluindo a área costeira. Assim, tomou a frente na elaboração desta proposta e conseguiu que o documento final possuísse dois capítulos “Educação para as comunidades tradicionais” e “Educação para a diversidade”. (SOUZA, 2017, p.275)

Esse último capítulo tem como um dos objetivos:

8.16 - Promover a elaboração de currículos e propostas pedagógicas específicas para a educação escolar nas escolas do campo e das comunidades tradicionais, em conjunto com as comunidades, com abordagens interdisciplinares que organizem de maneira flexível conteúdos teóricos e práticos articulados, respeitando todos os seus aspectos e incluindo os conteúdos culturais, sociais, políticos, econômicos, de gênero, de geração e etnia correspondente às respectivas comunidades, considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, garantindo a produção e a disponibilização de materiais didáticos específicos. (PARATY, 2015)

Nesse documento é ressaltada a necessidade de se produzir currículos, propostas pedagógicas e materiais didáticos específicos em conjunto com as comunidades a partir de abordagens interdisciplinares. Assim, conseguiu-se embasamento jurídico para pleitear um “currículo diferenciado” construído por e para as comunidades caiçaras da REEJ.

“um currículo, como linguagem, é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, relações, valores, modos de ser sujeito”.

O currículo, de acordo com Goodson (1996 apud MELO; OLIVEIRA; VERÍSSIMO, 2016, p.197), é definido como um percurso a ser seguido, como conteúdo apresentado para o estudo. Outros autores aprofundam mais o conceito trazendo um caráter não-discursivo, como Corazza (2001 apud MELO; OLIVEIRA; VERÍSSIMO, 2016,

p.198), “um currículo, como linguagem, é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, relações, valores, modos de ser sujeito”.

Assim vemos que existe uma condição “não-discursiva” do currículo, que por vezes também é definida como currículo oculto. Melo, Oliveira e Veríssimo (2016) nos ajudam a entender melhor o que seria esse currículo oculto:

E o currículo oculto? O que seria? Silva (2000) assevera que o currículo oculto pode ser entendido como um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte de forma explícita do currículo formal, porém, são implicitamente “ensinados” por meio das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola. (MELO; OLIVEIRA; VERÍSSIMO, 2016, p.199)

Melo, Oliveira e Veríssimo (2016, p.200) apontam também como o currículo oculto é um importante fator de construção da formação de subjetividade e identidade dos estudantes. Segundo Silva (2000 apud MELO; OLIVEIRA; VERÍSSIMO, 2016, p.200), “é um documento de identidade e que pode ser construído e estruturado para ‘forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais’”.

Assim, para construir um currículo de educação diferenciada é necessário dar a devida atenção ao currículo oculto, especialmente no contexto de uma comunidade tradicional que está envolvida em uma série de conflitos pela terra, além de conflitos culturais.

Nesse sentido, o debate sobre o espaço escolar na formação desse currículo oculto é fundamental. Segundo Ribeiro:

O espaço escolar é um constructo gestado por múltiplos interesses manifestos e ocultos que podem afetar a vida dos sujeitos, gerando inclusões e exclusões. É, portanto, um elemento significativo

do currículo, aqui entendido em uma perspectiva mais crítica que contempla o conceito de currículo oculto, ou seja, normas e valores que, embora não estejam explícitos são, efetivamente, transmitidos pela escola. (RIBEIRO, 2004, p.104)

O espaço escolar, no presente estudo, será compreendido a partir da concepção analítica de Milton Santos: “o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 1996, p.51).

Assim o currículo compreendido como uma prática social (CORAZZA, 2001 apud MELO; OLIVEIRA; VERÍSSIMO, 2016, p.198), ou seja, uma ação, será analisado como um sistema de ações que, por definição, é condicionado pelos sistemas de objetos.

Dessa forma, vale ressaltar como o conjunto de objetos preexistentes é fundamental na análise da implementação de um currículo, pois:

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. (ESCOLANO e FRAGO, 2001, p.26).

Os sistemas de objetos vão além da arquitetura do prédio. Ela é apenas um dos diferentes sistemas de objetos mobilizados pela dinâmica do sistema de atividades escolares. Ou seja, a arquitetura escolar integra um sistema de objetos, e o “sistema de ações leva à criação de objetos novos” (SANTOS, 1996, p.52) produzindo novos espaços escolares. Então, para analisar a fundo as mudanças ocorridas no espaço escolar da E.M. Cajaíba, resignificando e criando novos espaços, é imprescindível compreender o currículo diferenciado como um

sistema de ações que dinamiza o espaço escolar.

O currículo diferenciado será compreendido a partir do artigo de Nobre e França (2018, p.5-7), produzido através da pesquisa-ação. Domingos Nobre, Mara Edilara de Oliveira e Licio Monteiro trabalharam na construção desse currículo através de um Acordo de Cooperação Técnica entre o Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense (IEAR-UFF) e a Secretaria Municipal de Educação de Paraty (SME/Paraty). Produziram o “Caderno pedagógico para projetos de educação escolar diferenciada e intercultural” (MONTEIRO; NOBRE; OLIVEIRA, 2018) ao passo que construíam o currículo em parceria com as comunidades e a SME/Paraty, em especial os professores do ensino fundamental II. Para Nobre e França (2018, p.5), o currículo que está em processo de construção “une a Pedagogia de Projetos (Hérmendez) à pedagogia das redes temática/temas geradores (Freire)”.

A partir dessa metodologia foi construído um mapa simbólico sociocultural da turma como consequência de um diagnóstico sociocultural. Esse diagnóstico foi desenvolvido através de um questionário sociocultural que “foi elaborado pela equipe (professores das escolas e do IEAR-UFF), considerando um levantamento feito junto com a comunidade sobre Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças ao projeto educativo da comunidade (técnica da FOFA).” (NOBRE e FRANÇA, 2018, p.5)

A partir desse mapa simbólico foram extraídos os temas geradores com forte sentido para a construção da rede temática. Dessa rede temática foram recortados blocos temáticos que deram origem aos projetos. De acordo com os temas geradores identificados em cada bloco temático, os professores das escolas e do IEAR-UFF, de forma democrática, elegeram os conteúdos a serem abordados em cada projeto.

Dessa forma, a educação diferenciada caixaíba que está sendo desenvolvida contempla todas as atribuições legais previstas e vai além, elencando como seus princípios: “Valorização da cultura local (caixaíba); Protagonismo comunitário;

Interação entre saberes formais e populares; Defesa do território; Emancipação política” (NOBRE e FRANÇA, 2018, p.6).

Em suma, esse estudo debate como a construção de um “currículo diferenciado” das escolas caixaíbas (NOBRE e FRANÇA, 2018, p.5-7) integrou-se a um “sistema de ações” (SANTOS, 1996, p.51). Ou seja, como a construção de novas “práticas sociais discursivas e não-discursivas” (CORAZZA, 2001 apud MELO; OLIVEIRA; VERÍSSIMO, 2016, p.198), compõe um sistema de atividades escolares, produzindo novos “espaços escolares” (RIBEIRO, 2004, p.104) e resignificando os objetos preexistentes, a “arquitetura escolar” (ESCOLANO ET FRAGO, 2001, p.26).

3. Metodologia

O autor do presente estudo atua na área em questão desde 2016, quando ingressou no projeto de extensão “Raízes e Frutos: uma vivência caixaíba na Reserva da Juatinga” (ou apenas “Raízes e Frutos”). Esse projeto realiza ações de extensão e pesquisas científicas desde 2007, ano de sua fundação, em parceria com as comunidades caixaíbas da REEJ, com o objetivo de salvaguardar o patrimônio imaterial dessas comunidades e fortalecer a luta pela manutenção de seus territórios tradicionais.

Em 2017, o projeto Raízes e Frutos, com participação do autor deste estudo, realizou uma atividade curricular em parceria com a E.M. Cajaíba, durante o projeto pedagógico “O Mar é Nosso” (2017/2018). Esse projeto foi desenvolvido a partir do bloco temático que reunia os temas geradores ligados ao mar, elemento muito presente na cultura da comunidade. A atividade consistia na realização de entrevistas com mestres, caixaíbas reconhecidos pela comunidade como herdeiros dos saberes e fazeres da tradição oral, e na reflexão acerca da técnica do cerco de pesca flutuante¹ tradicionalmente empregada na região.

¹ O cerco flutuante, técnica de origem japonesa que chegou ao litoral brasileiro nos anos 1920 e foi apropriada pelos caixaíbas em diferentes partes desse litoral, com destaque para as comunidades de Paraty. (MONGE, 2008)

A atividade foi produzida no decorrer de meses, incluindo visitas preparatórias, e culminando na realização de dois dias de atividades.

Para realização das atividades pelo projeto Raízes e Frutos, o pesquisador também frequentou algumas reuniões de construção do currículo diferenciado, e participou do Seminário de Educação Diferenciada realizado em 2017 na Escola Municipal Pequena Calixto em Paraty. Assim, antes de produzir esse estudo, o autor possuía vivência e experiência com a comunidade, e especialmente com o espaço escolar em questão.

Para a elaboração do tema e dos objetivos desse estudo, o “I Seminário: Como a Geografia ajuda a Pensar a Educação?”, organizado pelo grupo de pesquisa Território e Cidadania, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi de grande valia para as primeiras reflexões sobre a temática.

"Assim, como o objeto de estudo era o espaço escolar diferenciado e já havia sido definido qual seria o sistema de objetos, era necessário compreender como operava o sistema de ações."

Em seguida, foi feito um levantamento bibliográfico sobre conceitos geográficos e da área de educação, como: “espaço geográfico”, “espaço escolar”, “currículo”, “currículo oculto”, “educação diferenciada” e “educação escolar caixara”. Esses dois últimos conceitos foram trabalhados a partir de pesquisas produzidas sobre a área de estudo e elaboradas pelos agentes produtores da reorientação curricular, membros do Coletivo de Apoio à Educação Diferenciada do FCT e antigos membros do Raízes e Frutos. Os conceitos geográficos foram estudados por uma perspectiva miltonsantiana, ou seja, que se baseiam na publicação de Santos (1996). Além disso, foi pesquisada também a legislação relativa

apud GALOSSE; MATTOS; MONTEIRO, 2018, p.21)

às comunidades tradicionais nas diferentes escalas, além da bibliografia referente à área de estudo: tanto Paraty, como a comunidade do Pouso da Cajaíba.

A partir dessa revisão bibliográfica, o currículo diferenciado produzido foi compreendido como um sistema de ações (SANTOS, 1996, p.51) que é condicionado pelos sistemas de objetos em que está inserido, no caso as duas escolas onde foi implementado (E.M. Martim de Sá localizada na Praia do Sono e E.M. Cajaíba localizada no Pouso da Cajaíba), assim como também cria objetos novos. Ou seja, esse sistema de ações atua em dois sistemas de objetos diferentes, duas escolas em duas praias distintas, que possuem similaridades, mas cada uma com suas especificidades. Nesse quadro, o pesquisador escolheu analisar apenas uma dessas escolas, a E.M. Cajaíba, por limitação de tempo e recursos e por compreender que os sistemas de objetos eram diferentes por natureza, configurando dois espaços escolares, além de possuir conhecimento e bom relacionamento com essa escola específica e a sua respectiva comunidade.

Assim, como o objeto de estudo era o espaço escolar diferenciado e já havia sido definido qual seria o sistema de objetos, era necessário compreender como operava o sistema de ações. Para isso foram realizadas entrevistas com duas professoras (Nelza Galosse e Iaci Sagnori de Mattos)², que compõe o corpo docente desde o início da implementação da educação diferenciada, além de conversas informais com os alunos.

O método de entrevista foi adotado, pois tem a capacidade de produzir dados mais detalhados sobre as atividades, assim como foram escolhidas essas duas pessoas porque os professores são os principais agentes dinamizadores das ações que constroem o sistema de atividades escolares.

Para a sistematização dos dados coletados nas entrevistas foram produzidas duas classificações: a primeira que se referia à configuração do espaço escolar, e essa subdividida entre dois recortes temporais, cotidiano e eventual, ou seja, como se

2 As duas professoras, Nelza Galosse e Iaci Sagnori de Mattos, autorizaram a utilização de seus nomes na publicação do presente artigo.

estruturou o espaço escolar no cotidiano e nas atividades eventuais (aulas-passeio, entrevistas, oficinas, etc.); e a segunda referente ao impacto da configuração do espaço escolar na comunidade, ou seja, de que forma essa nova estrutura valorizou a cultura local.

Dessa forma o autor estabeleceu o recorte espacial analisado, o seu método analítico e os recursos metodológicos que utilizou para realizar a pesquisa. As entrevistas tiveram como foco elencar e qualificar as atividades realizadas na escola, ou seja, o sistema de ações que foi mobilizado no currículo diferenciado, e assim entender como se construiu dinamicamente o sistema de objetos e o espaço escolar em questão.

4. Resultados

Ao longo das análises feitas sobre o espaço escolar da E.M. Cajaíba, no contexto da implementação do currículo diferenciado, foi possível inferir resultados de duas naturezas: em relação à estrutura desse espaço; e em relação à valorização da cultura local.

A partir do método analítico do espaço geográfico segundo Milton Santos, foram levantados quatro resultados relevantes para estrutura desse espaço: a reestruturação da sala de aula; a definição dos limites do espaço escolar cotidiano; a criação de novos espaços escolares; e a compreensão dos trajetos das aulas-passeio também como espaço escolar.

Além disso, a análise espacial desse novo currículo nos demonstra que a construção desse tipo de espaço escolar valoriza a comunidade e a cultura local através do: fortalecimento da relação casa-escola; da legitimação do saber tradicional dentro da escola; e do reconhecimento do saber tradicional no seu local de origem.

4.1. Estrutura do espaço escolar

A análise da estrutura escolar ocorreu sob dois recortes temporais, ou seja, os sistemas de objetos foram analisados a partir do sistema de atividades escolares cotidianas e do sistema de atividades escolares eventuais. Na estrutura

cotidiana foram analisados a reestruturação da sala de aula e a definição dos limites desse espaço escolar não murado, ou seja, como esses espaços foram produzidos ao longo das atividades escolares cotidianas. E na estrutura eventual foram analisados a criação de novos espaços escolares e a compreensão dos trajetos das aulas-passeio como parte do espaço escolar, isto é, de que forma as atividades escolares eventuais produziram novos espaços escolares.

4.1.1. Estrutura do espaço escolar cotidiana

A sala de aula é o espaço mais tradicional do processo de ensino-aprendizagem formal. No Pouso da Cajaíba não é diferente, cotidianamente as aulas são ministradas dentro dessas quatro paredes. Segundo as professoras Nelza Galosse e Iaci Sagnori de Mattos é uma demanda das mães que as aulas ocorram dentro da sala de aula.

A escola-edifício possui duas salas, um refeitório, uma cozinha e banheiros masculino e feminino. Essa escola municipal compreende estudantes do primeiro e do segundo segmento do ensino fundamental. Cada segmento conta com apenas uma sala de aula para os seus diferentes anos, no caso do Fundamental II, que é o foco do estudo, do sexto ao nono ano.

Assim, já é possível analisar como o sistema de objetos condiciona a forma como se dão as ações (SANTOS, 1996, p.51). Como alternativa, as professoras dividiram o segmento em dois ciclos, o primeiro compreendendo o sexto e sétimo ano e o segundo o oitavo e nono ano. O primeiro ciclo tem aulas à tarde e o segundo ciclo pela manhã, na mesma sala.

O espaço da sala de aula foi utilizado de diferentes formas entre os professores, os alunos e a comunidade: seja nas atividades escolares mais comuns (aulas) em que os estudantes estiveram enfileirados, sentados, enquanto a professora se mantinha em pé em frente de todas e todos; ou quando ocorreram atividades escolares eventuais, nas quais os mestres da comunidade ministraram aulas, como por exemplo, a atividade que Messias e Marinho (dois mestres locais da pesca) ensinaram sobre o ofício da pesca e a conjuntura atual da

pesca na região.

Diversas outras atividades ocorreram dentro da sala de aula, ao longo dos projetos, valorizando a cultural local e os saberes tradicionais, como por exemplo, as oficinas de bordado e cestaria durante o Projeto Cultura Tradicional Caiçara (2016/2017). A cestaria é uma técnica tradicional que remonta às origens culturais indígenas da comunidade, e que apenas alguns mestres a dominam. Nessa atividade o mestre griô ministrou a oficina dentro da sala de aula, mas também levou os estudantes à floresta para aprender a técnica da retirada e manejo do cipó.

Outra atividade que rompe com a estrutura tradicional do professor enquanto aquele que apresenta novos conhecimentos (SAVIANI, 2003 apud BULGRAEN, 2009, p.33) e como detentor do conhecimento, foram as oficinas de cartografia e fotografia no Projeto do Guia Turístico Local (2017). Durante essas oficinas, os estudantes aprenderam sobre fotografia (teorias e técnicas) e produziram mapas a partir da metodologia da cartografia social. Assim, produziram um guia turístico local baseado no conceito de turismo de base comunitária “construído por eles mesmos (...) e se propuseram a trabalhar com todo o coletivo que se formava: os professores, oficineiros, os professores das universidades, convidados e etc.” (OLIVEIRA E NETO, 2018, p.9), o que incentivou o protagonismo da comunidade e a autonomia dos estudantes.

Além dessas, outras atividades foram realizadas dentro da sala de aula alterando a sua estrutura e ao mesmo tempo mantendo certas rugosidades, ou seja, aquilo “que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares.” (SANTOS, 1996, p.92). A estrutura tradicional foi alterada a partir de novas atividades escolares fomentadas pelo currículo diferenciado, mas também certas formas foram mantidas como, por exemplo, a organização das carteiras.

O cotidiano escolar pode ser dividido temporalmente em dois eventos: a aula; e o recreio. Durante o recreio os estudantes podem sair da sala

de aula e permanecer em outros espaços. Assim, durante o recreio, as atividades mobilizadas pelos estudantes produzem novos objetos escolares. No refeitório, por exemplo, é servida a merenda preparada pela merendeira na cozinha da escola. Segundo os estudantes, quando são servidas frutas, eles podem sair do refeitório para comer, e normalmente, vão para o Pé de Tamarindo.

O Pé de Tamarindo é uma área de importante encontro da comunidade que fica ao lado da escola, localizando-se entre a escola, a igreja e as ruínas de um futuro posto de saúde. Exerce uma centralidade com relação aos prédios públicos e ao templo religioso mais tradicional da comunidade, além de estar logo atrás dos bares da praia e ser um local de grande fluxo de comunitários entre a praia e suas casas. O Pé de Tamarindo, por fim, é uma área não edificada na comunidade, de terra batida e que possui uma boa sombra proporcionada pela copa dessa árvore. Essa área também é utilizada para confraternizações e festejos da comunidade.



Figura 4 – Pé de Tamarindo com E.M. Cajaíba ao fundo.

Fonte: Acervo Raízes e Frutos



Figura 5 – Pé de Tamarindo com os bares da praia ao fundo.

Fonte: Acervo Raízes e Frutos



Figura 6 – Pé de tamarindo com a igreja ao fundo.

Fonte: Acervo Raízes e Frutos

Os estudantes sabem exatamente onde eles podem ficar durante o horário do recreio, mesmo que a escola não possua grades ou muros. Em conversa informal com os estudantes, eles pontuaram que só poderiam ficar na área em que a inspetora conseguisse vê-los, tornando proibida a ida até a praia, mas permitida a permanência nas imediações do Pé de Tamarindo.

Assim, existe um sistema de ações que opera para delimitar o sistema de objetos que os estudantes podem mobilizar durante o recreio. Essas ações estão pautadas na disciplina hierárquica estabelecida entre a inspetora e os estudantes. Foucault (1987) nos ajuda a analisar essa relação a partir da sociedade de controle construída pela vigilância.

Dessa forma, o edifício da escola funcionaria como a torre central do Panóptico e o “perímetro da escola”³ seria o anel periférico vigiado, no caso, pela inspetora da escola, construindo uma disciplina hierárquica estabelecida entre os educadores e os estudantes, onde os limites espaciais são bem definidos para todas as partes, fazendo “com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação” (FOUCAULT, 1987, p.217).

Durante o cotidiano, os limites do espaço escolar são bem definidos mesmo que não haja muros. A sala de aula foi reestruturada, mas manteve suas rugosidades. Logo, é possível analisar como novas ações mobilizadas pelo currículo diferenciado, no cotidiano, alteram a produção desse espaço escolar no sentido da autonomia, reconhecendo mestres e seus saberes, incentivando a autogestão dos estudantes, ao passo que ainda conserva ações hierárquicas, como as cadeiras perfiladas e os estudantes como seres vigiados.

4.1.2. Estrutura do espaço escolar eventual

Ao longo dos cinco projetos que já ocorreram ou estão ocorrendo, diversas atividades escolares como aulas-passeio, oficinas e entrevistas foram realizadas fora da escola-edifício, mobilizando outros objetos e assim produzindo novos espaços escolares. Sem grande frequência de ações, cada novo espaço escolar foi mobilizado apenas uma vez, mas configuraram um grande sistema de ações do currículo diferenciado caiçara que produziu um novo sistema de objetos escolares.

Foram mobilizados pelo menos quinze novos objetos escolares através das atividades do currículo diferenciado, criando assim novos espaços escolares. Além das entrevistas realizadas nas casas dos comunitários, das quais não foi possível levantar o número exato de casas. Estes foram os objetos mobilizados na estrutura do espaço escolar eventual: IPECA (Instituto de Permacultura e Educação Caiçara), Agrofloresta do seu Altamiro, Quilombo do Campinho,

³ Esse termo foi utilizado pela professora Nelza Galosse para definir a área na qual os estudantes poderiam permanecer durante o período do recreio.

Árvore de cipó, Palmeira Juçara, Praia do Pouso da Cajaíba, Calhaus, Mirantes no Pouso, Praia de Martim de Sá, Cachoeira de Martim de Sá, Trilha para Martim de Sá, Pedra da Baleia, Toca do Carro, Praia Grande da Cajaíba e Itanema (ou Panema).

Esse grande sistema de objetos mobilizado por redes extrapola a própria comunidade e por vezes extrapola a própria REEJ, como no caso do Quilombo do Campinho, mas todos se localizam no município de Paraty. Vale ressaltar que esse intercâmbio entre diferentes comunidades tradicionais foi importante tanto para fortalecer a prática do turismo de base comunitária como para valorizar os diferentes saberes tradicionais. Após a visita ao quilombo, os mestres quilombolas foram à comunidade do Pouso ensinar o manejo e a colheita da Juçara, uma palmeira nativa da mata atlântica que está ameaçada de extinção pela comercialização desenfreada do seu palmito.

Além disso, os estudantes realizaram entrevistas nas casas dos comunitários e levaram fotos antigas das suas famílias à escola para a pesquisa sobre as árvores genealógicas da comunidade. Essas atividades fortaleceram o vínculo entre casa-escola e buscaram o protagonismo dos comunitários nas atividades escolares. Dessa forma, o sistema de atividades escolares criou novos objetos que fazem parte da cultura da própria comunidade.

Esse sistema de objetos possui uma particularidade muito interessante, pois não leva só em consideração os pontos pré-determinados de uma saída de campo (aula-passeio), mas também ressalta a importância dos caminhos como espaços escolares. Segundo a Professora Nelza, as trilhas tiveram uma finalidade pedagógica muito interessante. Acompanhados do mestre Ananias “que foi plantando frutíferas ao longo do caminho” para Martim de Sá, uma prática tradicional caiçara, foi possível “dar uma aula sobre solos durante a trilha”.

Ao longo da trilha as ações da professora, do mestre e dos próprios estudantes podem ser interpretadas como um sistema de atividades escolares que produziram novos objetos escolares (os solos e as árvores), e assim um novo espaço

escolar (a trilha).

Dessa forma, é possível analisar como a criação de um grande sistema de objetos escolares em rede, mesmo que sejam mobilizados eventualmente, contribuem para a criação de um amplo e novo espaço escolar que só foi mobilizado através de um novo sistema de atividades escolares, o currículo diferenciado. E esse novo sistema de atividades não apenas valorizou os saberes tradicionais, mas também o local onde esses saberes foram produzidos (a mata, a trilha, a agrofloresta do Seu Altamiro).

"Ao longo de diferentes projetos, os estudantes foram incentivados a trazer fotografias antigas de casa, entrevistar os mestres da comunidade nas suas respectivas casas, buscando histórias e saberes locais."

A estrutura do espaço escolar da E.M. Cajaíba possui diferentes escalas espaciais e temporais. O sistema de objetos escolares se configura como um arranjo entre as delimitações do sistema de objetos cotidianos e o sistema de objetos eventuais, que extrapola a comunidade. O sistema de atividades escolares se constrói a partir de uma dinâmica entre o cotidiano e os eventos curriculares (oficinas, entrevistas, aulas-passeio) que criam novos espaços escolares.

4.2. Valorização da cultura local

A construção do espaço escolar diferenciado, a partir dessas metodologias, valoriza a comunidade, os saberes tradicionais e a cultura local de diferentes formas: fortalecendo a relação casa-escola, reconhecendo o saber tradicional dentro dos espaços formais de educação (antes

restritos ao saber acadêmico) e valorizando a educação tradicional, através das suas práticas e dos seus espaços de aprendizagem.

Ao longo de diferentes projetos, os estudantes foram incentivados a trazer fotografias antigas de casa, entrevistar os mestres da comunidade nas suas respectivas casas, buscando histórias e saberes locais. No último e atual projeto Uma Outra História de Paraty (2018/2019), os estudantes, impulsionados a registrar a história oral dos mestres mais velhos da comunidade, realizaram entrevistas tanto em sala de aula quanto nas casas dos respectivos entrevistados, com a finalidade de reconhecer as disputas e as resistências dessa história.

Assim, tanto as ações que ampliam o espaço escolar, mobilizando os estudantes até as casas dos anciões, quanto o movimento de trazer antigas fotografias, sementes, mudas e os próprios anciões para dentro do edifício-escola fortalece o vínculo entre casa-escola, o que valoriza as práticas socioculturais locais e garante a participação da comunidade no desenvolvimento dos mais jovens.

Nesse sentido, todas as atividades que trouxeram mestres locais para dentro da estrutura escolar cotidiana (como a aula sobre pesca com Messias e Marinho, as oficinas de bordado e cestaria e as entrevistas realizadas no edifício-escola) são de extrema importância para “construir um diálogo (...) articulando as estruturas do saber moderno/científico/ocidental às formações nativas/locais/tradicionais de conhecimento” (MENESES; NUNES; SANTOS, 2006, p.44).

As atividades realizadas na estrutura do espaço escolar eventual, nas quais os estudantes se dirigiram até o espaço de aprendizagem tradicional (praia, mata, trilha, etc.), corroboraram com a valorização do saber tradicional em diálogo com o saber científico, e também valorizaram a pedagogia tradicional, afirmando que a aprendizagem se dá atrelada ao trabalho (manejo de cipó, plantio de frutíferas nas trilhas, etc.).

Através da criação de um novo currículo diferenciado que mobilizou um sistema de atividades escolares e, por sua vez, construiu um novo sistema de objetos escolares, configurou-se

um espaço escolar diferenciado que reconheceu e valorizou os saberes tradicionais, os quais sempre haviam sido rechaçados do espaço de educação formal.

5. Considerações Finais

O artigo buscou fazer uma primeira análise sobre a configuração espacial da educação escolar diferenciada caiçara, nos primeiros anos da sua implementação. Ele não pretendeu esgotar a temática referente a esse fenômeno, mas sim trazer contribuições geográficas acerca de um assunto clássico dos estudiosos da educação. Como sugere Gomes:

O quadro geográfico, essa forma de pensar, não é uma propriedade dos geógrafos, uma ferramenta que nos pertence. É uma maneira de organizar o pensamento que coloca em prioridade o desenho, o traçado, quando consideramos a localização das coisas, pessoas e fenômenos. (GOMES, 2017, p.146)

A reflexão geográfica, ao longo desse estudo, nos permitiu constatar que o currículo oculto na realidade é algo bem explícito na configuração do sistema de objetos ou na dinâmica do sistema de ações, e que a abordagem espacial possui instrumentos analíticos relevantes para a análise das mais diferentes escolas, nos diversos contextos inseridos.

Na realidade Caiçara de Paraty essa abordagem é fundamental, pois a escola é uma instituição que marca a interseção entre duas culturas e assim, duas formas de se relacionar com o espaço. A escola, então, poderia reproduzir os valores e as normas da lógica hegemônica capitalista, como sempre fez desde a criação do primeiro segmento, ou ajudar a fomentar a salvaguarda do patrimônio imaterial que essa comunidade possui, o que foi amplamente debatido como prática do currículo diferenciado.

Nesse sentido, não só a valorização dos saberes tradicionais, mas também a valorização

dos espaços de aprendizagem tradicionais, e por definição, as práticas pedagógicas tradicionais que produzem esses espaços são fundamentais na construção de um currículo diferenciado que promova o protagonismo da comunidade, valorizando suas práticas socioculturais.

A educação como direito de toda criança e adolescente, seja da cidade, do campo, da costeira ou de comunidades tradicionais, tem muito a ganhar com esse movimento diferenciado, que reformula o espaço escolar e produz uma nova forma de se fazer a pedagogia e de vivenciar a escola.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA-Cairuçu - Área de Proteção Ambiental Cairuçu

E.M. Cajaíba - Escola Municipal Cajaíba

E.M. Martin de Sá - Escola Municipal Martin de Sá

FCT - Fórum de Comunidades Tradicionais

FOFA - Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças

IEAR-UFF - Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense

IPECA - Instituo de Permacultura e Edeucação Caiçara

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PME/Paraty - Plano Municipal de Educação de Paraty

PNPCT - Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais

REEJ - Reserva Ecológica Estadual da Juatinga

SME/Paraty - Secretaria Municipal de Educação de Paraty

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004.. Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 abr. 2004. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2007. Seção 1, p. 1.

BULGRAEN, Vanessa. *O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento*. Conteúdo, Capivari, v.1, n.4, 2010.

CARVALHO, Julia. *O patrimônio imaterial da comunidade caiçara do Pouso da Cajaíba e a escola: em busca de uma educação diferenciada Paraty, RJ*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ESCOLANO, Austin; FRAGO, Antonio. *Arquitetura como um programa. Espaço-escola e currículo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALOSSE, Nelza; MATTOS, Iaci; Licio, MONTEIRO. *Trazendo os saberes da comunidade para dentro da escola*. In: MONTEIRO, L.; NOBRE, D.; OLIVEIRA, M. Caderno pedagógico para projetos de educação escolar diferenciada e intercultural: A produção do guia turístico local nas escolas municipais Martin de Sá, na Praia do Sono, e Cajaíba, no Pouso da Cajaíba, Paraty-RJ. Coletivo de apoio à educação diferenciada do Fórum de Comunidades Tradicionais: Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba. Paraty, 2018.

GOMES, Paulo. *Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar*. Rio de Janeiro:

Bertrand Brasil, 2017.

MELO, Fabíola; OLIVEIRA, Maria; VERISSIMO, Melina. *Quais são as vozes do currículo oculto?*. Evidência, Araxá, MG, v. 12, n. 12, p. 195-203, 2016.

MENESES, Maria; NUNES, João; SANTOS, Boaventura. *Conhecimento e transformação social: por uma ecologia de saberes*. Hiléia, Manaus, AM, ano 4, n. 6, p. 11-105, 2006.

NOBRE, Domingos; FRANÇA, Indira. *Uma reorientação curricular pela via das redes temáticas e da pedagogia de projetos*. In: MONTEIRO, L.; NOBRE, D.; OLIVEIRA, M. Caderno pedagógico para projetos de educação escolar diferenciada e intercultural: A produção do guia turístico local nas escolas municipais Martin de Sá, na Praia do Sono, e Cajaíba, no Pouso da Cajaíba, Paraty-RJ. Coletivo de apoio à educação diferenciada do Fórum de Comunidades Tradicionais: Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba. Paraty, 2018.

OLIVEIRA, Mara; NETO, Luiz. *Cartografia Social: reconhecimento e representação do espaço vivido*. In: MONTEIRO, L.; NOBRE, D.; OLIVEIRA, M. Caderno pedagógico para projetos de educação escolar diferenciada e intercultural: A produção do guia turístico local nas escolas municipais Martin de Sá, na Praia do Sono, e Cajaíba, no Pouso da Cajaíba, Paraty-RJ. Coletivo de apoio à educação diferenciada do Fórum de Comunidades Tradicionais: Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba. Paraty, 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PARATI, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Plano Municipal de Educação*, 2015.

RIBEIRO, Solange. *Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo*. Sitientibus, Feira de Santana, BA, n.31, p.103-118, jul./dez, 2004.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo:

Hucitec, 1996.

SOARES, Tainá. *É tudo da roça! História ambiental dos caiçaras da Península da Juatinga*. ProExt Cultura Edital, MEC. Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, Vanessa. *“Educação para permanecer no território”: a luta dos povos tradicionais caiçaras da Península da Juatinga frente à expansão do capital em Paraty-RJ*. 2017. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Reunião de planejamento com professores: intervenção pedagógica para transformação das práticas curriculares

Cristiane Viana da Silva Santos
Simone Santos dos Reis

A atividade docente vai além das concepções que consideram a transferência de conhecimentos, o fundamental é criar, no espaço escolar, as possibilidades para sua construção, o que vem sendo cada vez mais necessário enquanto mediação nos processos de formação cidadã. O espaço do planejamento dos professores é uma ferramenta de formação que amplia o olhar para além da organização da escola, sendo também estratégia para pensar práticas que visem desenvolver ações em prol de aprendizagens mais significativas para os educandos, rompendo com uma visão tradicional do currículo.

A relevância social deste trabalho parte da concepção de que a escola contribui para a transformação da sociedade através de ações pedagógicas adequadas às condições educativas dos educandos. Os pressupostos metodológicos que embasam o presente trabalho nutrem-se na relação dialógica entre teoria e prática, que tem como norte a realidade dos educadores e dos educandos e suas experiências, segundo o autor Knechtel (2014). Desta forma, nossa atuação teve como objetivo intervir na ação pedagógica do educador para mobilizar a escola, a família e a comunidade em vista de uma investigação coletiva da realidade na qual aqueles sujeitos estavam inseridos.

Entendemos que, como estávamos inseridos naquele território, nossa pesquisa científica se embasou numa observação participante, visto que estabelecemos uma parceria com vivências compartilhadas, relacionadas à prática educativa,

com toda a comunidade escolar. Também nos apropriamos de documentos da instituição, que refletiam as concepções presentes nas práticas cotidianas.

O presente trabalho é um relato de experiência do período de 2015 a 2017, junto à comunidade de uma escola pública de alunos do Ensino Fundamental I situada em Itaboraí. Escola esta cujo objetivo pedagógico principal pautava-se em desenvolver, através do currículo, posturas mais voltadas para práticas que valorizassem os educandos que se encontrava em situação de vulnerabilidade social e acolher os profissionais em suas demandas. Os procedimentos metodológicos foram realizados de forma qualitativa, sendo de cunho bibliográfico – documental e de relato de experiências, segundo o suporte teórico dos autores Demo (2013) e Tozoni (2007). Quando a Orientadora Pedagógica Simone e a Orientadora Educacional Cristiane chegaram à Unidade Escolar para compor o quadro da Equipe Técnico Pedagógica perceberam, através dos relatos, que os professores estavam desmotivados, pois haviam recebido a visita de uma representante da SEMEC, em que se realizou uma avaliação das profissionais da escola, sendo evidenciado: “que as professoras tinham uma prática pedagógica fechada”. Mas como as Orientadoras chegavam à escola, ainda precisavam analisar criticamente aquela realidade (para constatar o que de fato estava ocorrendo ou refutar a indicação da SEMEC), ou seja, conhecer, mediante aos relatos,

e observar as relações das mesmas (professores e equipe). Além dos professores serem vistos como fechados em suas práticas, outra questão relevante que foi constatada durante a atuação e análise dos diários e históricos escolares, foi à evasão escolar. Conforme relato de responsáveis em reunião e dos profissionais da unidade escolar e diante da observação cotidiana foi possível repensar essa evasão por diferentes pontos: vulnerabilidade social; condições de existência precárias dos alunos; precariedade nas condições de trabalho da equipe escolar; pouca valorização do espaço escolar pelos alunos e famílias; além dos professores encontrarem-se engessados em suas práticas pedagógicas, apresentando uma prática tradicional, alicerçada numa perspectiva reducionista.

Através destas primeiras análises sobre a escola estabeleceu-se uma proposta de trabalho junto à comunidade escolar, principalmente através da uma interlocução com o PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) daquela unidade de ensino, que apresentava como prioridade, a formação integral do educando, visando não só sua capacitação acadêmica, mas o investimento em uma formação humana consistente, pautada em valores como solidariedade e respeito. Buscou-se oferecer aos sujeitos, condições e instrumentos necessários para participação plena na vida social, embasados por uma visão crítica, consciente e transformadora da realidade onde viviam, de forma a proporcionar o exercício pleno de sua cidadania e a possível construção de uma sociedade mais justa, mais democrática e mais fraterna.

Neste contexto, os Serviços de Supervisão Escolar e Orientação Educacional buscavam acompanhar, através dos relatos, os aspectos que envolviam os alunos e a relação entre pais e professores, principalmente no que dizia respeito aos processos de ensino e aprendizagem, a formação continuada dos educadores e os aspectos sócios, afetivos e comportamentais, visando orientar e contribuir para o pleno desenvolvimento do educando, em comunhão com os objetivos propostos no Projeto Político

Pedagógico.

Refletindo sobre a realidade da comunidade na qual a escola estava inserida e baseando-nos em documentos existentes, percebeu-se que no cotidiano escolar, os principais aspectos que apontavam para as fragilidades do projeto educativo referiam-se principalmente: a inconsistência do trabalho pedagógico, refletindo nas dificuldades de aprendizagem dos alunos e de apropriação das ferramentas da leitura e escrita; a falta de interesse e de participação dos pais e responsáveis na vida escolar de seus filhos, desvalorizando o papel social da escola; os indicadores de desrespeito, agressividade e até mesmo violência entre os alunos, tencionando as relações no ambiente escolar e demandando maior necessidade de intervenção por parte da equipe técnica, dos coordenadores de turno e inspetores de disciplina.

Território

Para desenvolver os objetivos aqui propostos fez-se necessário refletir sobre as diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas naquele território, considerando a diversidade dos sujeitos que o compunha, suas especificidades, suas demandas, suas angústias e as relações de poder que permeavam o espaço escolar. Neste sentido, coube compreender a educação como mediadora do processo de sociabilidade e a escola, que influência e ao mesmo tempo é influenciada pela sociedade a qual se insere, como um dos principais territórios no qual convergem todas as tensões que se apresentam no mundo atual.

Um dos nossos desafios da prática pedagógica consistia em conviver com a diversidade, visando proporcionar aos sujeitos do processo de aprendizagem uma legítima inserção nas práticas educativas, sem perder de vista seus limites e suas necessidades.

Foi fundamental conhecer aquele território marcado pela fragilidade do poder público e também perceber a “resistência” por parte dos professores e promover, assim, espaços

de reuniões pedagógicas que fortalecessem os sujeitos para uma atuação mais crítica e menos excludente.

Os sujeitos inseridos no território no qual a escola fisicamente pertence carregavam as marcas da negação aos direitos mais básicos para uma vida digna, como seres humanos e como cidadãos, conforme aponta Arroyo:

Suas lutas são pelo reconhecimento de serem vítimas históricas de tantas injustas segregações, opressões, negações de direitos humanos. (Arroyo, 2013).

Neste sentido, a ação coletiva da comunidade escolar buscou trazer e reconhecer os saberes e experiências dos sujeitos que constituem aquele território, dando visibilidade as suas ações, ainda que marcada por uma longa história de ausências, que envolvem desde o poder público até mesmo às ações coletivas que resgatam o protagonismo dos sujeitos ao longo de sua história.

"Contudo, esbarramos em função das condições de vida precarizadas, no acentuamento da evasão escolar, o que comprometia o aprendizado dos educandos e resultava em fracasso escolar."

Reconhecer as marcas e as situações de precarização a qual estes sujeitos são continuamente submetidos se impôs como desafio aos profissionais daquela unidade escolar, no sentido de compreender os sujeitos não pelas ausências, mas pelo reconhecimento e valorização das experiências vivenciadas no ato de produzir a própria existência. Desta forma, coube aos profissionais daquela unidade escolar pensar a própria prática pedagógica, tendo em

vista suas implicações para a instrumentalização dos diferentes sujeitos que compunham aquele território.

Não podemos simplesmente limitar a relação entre os Direitos Humanos e as práticas Psicológico-Pedagógicas aos direitos da cidadania, sob o risco de reduzirmos à abordagem jurídica a multiplicidade do viver. Tal risco, exatamente no momento em que crianças e adolescentes ingressam no campo dos direitos como sujeitos, pode colocar a perder exatamente o outro polo da questão, que é justamente o da singularidade da infância. Mais uma vez buscou-se oportunizar o contínuo acesso ao conhecimento, possibilitando que todos os sujeitos envolvidos naquele processo pudessem construir, cotidianamente, um conjunto de valores sociais que lhes permitissem participar, refletir e atuar sobre sua própria realidade, de forma crítica. Contudo, esbarramos em função das condições de vida precarizadas, no acentuamento da evasão escolar, o que comprometia o aprendizado dos educandos e resultava em fracasso escolar. Assim, parte-se do princípio que o fracasso escolar está intrinsecamente relacionado à situação de vulnerabilidade a qual a comunidade está exposta e impede que os educandos dominem os códigos exigidos pela escola e pela sociedade.

Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

Muitos desafios foram apresentados à nova equipe que assumia a orientação do trabalho pedagógico, um dos principais era estabelecer parceria com a comunidade escolar e buscar uma relação mais integrada entre os profissionais da educação em atuação, e assim, propiciar uma reflexão ampla sobre a prática pedagógica. Contudo, havia outros desafios, como o descaso e descompromisso do poder público com aquele território, que envolviam a falta de alimentação, falta de material pedagógico, a falta de segurança pública (tráfico), uma identidade cultural (marcada pelo desemprego e pela precarização do trabalho, muitos eram catadores de caranguejo, outros trabalhavam nas usinas de produção

de telhas), não havia saneamento básico na comunidade, assim como não havia projetos sociais para envolver aqueles sujeitos.¹

Foi constatado que o trabalho pedagógico desenvolvido pela unidade escolar não propiciava nem construção, nem a interação com o conhecimento, não havia um planejamento das ações, as atividades eram selecionadas sem uma reflexão, o que não permitia desenvolver uma visão crítica da realidade, muito menos promover uma mudança significativa naquele território marcado pela marginalização. A maioria dos professores não utilizava o tempo de planejamento para organizar a atividade docente, muito menos seguia as orientações ou respeitava o regimento da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC).

O planejamento como instrumento intencional de trabalho é imprescindível para manter a qualidade do trabalho docente, tendo em vista a promoção do ensino e da aprendizagem. Para Vasconcellos:

planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, alinhado às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade. (VASCONCELLOS, 200, p.43)

Neste sentido, o planejamento deve direcionar de forma intencional o trabalho pedagógico, desenvolvendo potencial para enfrentamento das questões presentes em determinada realidade.

O planejamento instituído naquela Rede Municipal permitia que o docente se organizasse para ampliar seus espaços de reflexão individualmente ou coletivamente, já que garantia aos professores, no mínimo, um terço da jornada de trabalho para planejamento e atividades extracurriculares, visto que a Lei Federal nº 11.738/2008 estabelecia que na composição

1 Sem ação do poder público, muitos jovens eram assediados pelo tráfico, levando famílias inteiras a ficarem reféns de grupos envolvidos em ações ilícitas.

da jornada de trabalho, observar-se-ia o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Respalhada ainda pelo PARECER do CNE/CBE nº 9/2009:

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) ou qualquer outra denominação que recebem nos diferentes sistemas de ensino, e constitui em espaço no qual toda a equipe de professores pode debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para seu trabalho e, muito importante, dever ser dedicado também à formação continuada dos professores no próprio local de trabalho.

A Portaria SEMEC (Itaboraí) nº 03/ 2009, de 03 de Agosto de 2009 também sinaliza:

Estabelece em seu Art.1º - horário de planejamento dos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental Regular e EJA da rede municipal de Ensino de Itaboraí. Em seu Art. 2º - A carga horária de todas as turmas da Educação Infantil e do 1º segmento do Ensino Fundamental Regular e EJA será diariamente de 4h30min, incluindo o recreio, para que sejam extraídas 2h semanais de planejamento, na quarta-feira.

Contudo, os professores não utilizavam seu planejamento individual de forma consciente para organizar suas aulas, poucos demonstravam utilizar este momento para uma reflexão sobre sua prática pedagógica. Assim, o horário de planejamento ficava restrito aos encontros em Reunião de Planejamento Coletivo², garantindo um momento para debater os problemas e repensar a prática educativa, visando promover uma educação de qualidade. Este espaço de tempo passou a ser usado, então, para promover

2 Na Rede Municipal de Itaboraí usa-se a nomenclatura Reunião de Planejamento Coletivo.

uma reflexão sobre a realidade que permeava aquela prática educativa, buscando promover uma formação em serviço e envolver os docentes num contínuo processo de reflexão, que levasse a uma atuação mais consciente.

Essas reuniões visavam compreender as dificuldades apresentadas naquele território, bem como suas marcas, através das situações cotidianas que se apresentavam em sala de aula tornou-se possível compreender tais marcas; o descompromisso dos responsáveis e o número excessivo de evasão demonstravam a desvalorização da escola e do papel da educação como meio de ascensão social e como forma de acesso ao conhecimento.

A evasão escolar

A evasão escolar ocorre quando o aluno deixa de frequentar a aula, caracterizando o abandono da escola (fracasso escolar) durante o ano letivo. No Brasil, a evasão escolar é um grande desafio para as escolas, para o país e para o Sistema Educacional. O Censo Escolar da Educação Básica constatou em 2017 que o número de matrículas na educação básica reduziu, seguindo uma tendência dos últimos anos declinando no ensino fundamental e no médio pelo quarto ano consecutivo, sinalizando uma queda em etapas específicas do ensino. Embora o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e Lei e Diretrizes e Bases da Educação (LDB) preveem que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho e assegura igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, há estudos que apontam, também, outros motivos para essa evasão, como a baixa qualidade de ensino e que, portanto, se evidencia a importância de tornar o ensino mais atrativo e conectado à realidade local.

A partir de nossa inserção na unidade escolar, nos deparamos com a realidade da escola, cuja demanda mais emergencial estava vinculada a uma porcentagem significativa

de faltas por parte dos educandos, levando, em muitos casos, ao fracasso escolar, o que fere os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, mencionado no Estatuto da Criança e Adolescentes (ECA), bem como na Lei e Diretrizes e Base da Educação (LDB). Com isso, em nossas práticas objetivamos as seguintes propostas: levantamento da opinião dos professores e demais integrantes da equipe sobre os motivos que contribuem para o fracasso escolar na Unidade Escolar; reconhecimento e valorização das diferentes histórias daqueles que pertenciam à unidade escolar, no sentido de conhecer as circunstâncias que levavam à faltas excessivas dos alunos; desenvolvimento nas famílias uma cultura de justificar as faltas (prática de acesso à escola), junto à equipe diretiva (Orientação Educacional e Pedagógica); conhecimento da história política, econômica, geográfica e social do espaço no qual a unidade escolar estava localizada como meio de desenvolver ações significativas capazes de reduzir o alto índice de repetência e evasão escolar.

Nossas análises partiam dos seguintes questionamentos: as condições de existência da comunidade podem contribuir para a evasão escolar e, conseqüentemente, para o fracasso escolar dos alunos? Como parte da reflexão nos espaços de formação continuada, de que maneira se efetuam estas lacunas e as formas possíveis para enfrentamento deste cenário?

Com tais questões em mente, realizamos um curso de extensão promovido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, intitulado: *Um diálogo com o cotidiano: experiências e desafios da prática do Pedagogo*, que nos acolheu em nossas angústias como Equipe Técnica Pedagógica, e nos fomentou a perceber o contexto vivenciado e buscar elos saudáveis que favorecessem a coletividade.

Diante de tal cenário, repensar a prática educativa era fundamental, mas muitas vezes a imobilização tomava conta dos ânimos, inviabilizando ações efetivas que levassem a uma transformação daquela realidade. Assim, coube à equipe pedagógica repensar sua prática e organizar uma formação em serviço, com textos que levassem a uma reflexão do trabalho docente

e da necessidade de uma atuação consciente.

"Era nesse espaço de planejamento que os diferentes profissionais expressavam suas concepções de ensino aprendizagem e sua dificuldade em lidar com os processos que envolviam aquela comunidade escolar. "

Alguns desses textos foram trabalhados para compreensão daquela realidade, outros para dar significado à prática educativa e para ampliar a compreensão das concepções pedagógicas presentes no currículo desenvolvido pelo corpo docente. Entretanto, muitos professores por estarem inseridos naquela realidade social³ apresentavam dificuldade de compreender os processos de exclusão nos quais a comunidade escolar estava inserida.

O desinteresse do corpo docente pelas questões apresentadas era perceptível e para desmobilizar a proposta de formação promovida pela equipe pedagógica, o horário de planejamento coletivo tornou-se um espaço de disputa de poder, revelando o engessamento das ações, o que pouco contribuía para uma ação docente eficaz. Era nesse espaço de planejamento que os diferentes profissionais expressavam suas concepções de ensino aprendizagem e sua dificuldade em lidar com os processos que envolviam aquela comunidade escolar.

Intervenções no cotidiano escolar

Diante da atual conjuntura, caracterizada

3 Muitos dos professores eram moradores da comunidade na qual a escola estava inserida, que compartilhavam o mesmo território, bem como, suas mazelas.

por uma crise que atinge aspectos políticos, econômicos e sociais, era fundamental restabelecer os compromissos daquela unidade escolar em construir e dar visibilidade às práticas que buscavam o diálogo entre os diferentes conhecimentos e sujeitos, tendo em vista o reconhecimento e a valorização das experiências históricas daqueles que integravam aquele território.

Segundo o Estatuto da Criança e Adolescentes (ECA) em seu artigo 53, “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Como também assegura:

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Direito de ser respeitado por seus educadores; Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; Direito de organização e participação em entidades estudantis, e Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Como a Lei e Diretrizes e Bases da Educação LDB (Lei nº 9.394/1996) menciona em seu “Art. 3. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola etc, todavia essas legislações não estão sendo cumpridas na sua totalidade”.

Neste sentido, a ação coletiva da comunidade escolar buscou trazer e reconhecer os saberes e experiências dos sujeitos que constituíam aquele “território”, dando visibilidade as suas ações, ainda que marcada por uma longa história de ausências, desde o poder público até mesmo às ações coletivas que resgatavam o protagonismo dos sujeitos ao longo de sua história.

Neste contexto, a equipe técnica pedagógica, através de suas ações e intervenções, buscou mais uma vez, aproximação qualitativa junto aos pais, alunos e professores, promovendo o diálogo e a construção de uma relação com base no respeito e na confiança. Investindo nos momentos

de formação, de avaliação e reflexão sobre os aspectos que interferiam de maneira positiva ou negativa em nossas relações de convivência e trabalho, buscando sempre, o crescimento e a integração da comunidade escolar, bem como, as alternativas mais adequadas para superação de cada obstáculo.

O principal compromisso da equipe técnico pedagógica daquela unidade foi investir na formação continuada dos docentes, estimulando constantemente a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, buscando o sucesso no processo educativo, além de zelar pelo acesso e permanência dos alunos, garantindo uma educação de qualidade, em consonância com os princípios da LDB e do ECA.

Tendo por base o currículo como conjunto das atividades desenvolvidas pela escola e partindo principalmente do conceito fundamental sobre o currículo oculto que, segundo Silva, “constitui-se daqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribui de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 1999, p. 78), propôs-se a construção de um projeto sobre territorialidade que passou a embasar as ações, apresentando inúmeras estratégias que envolviam a formação continuada de professores e a equipe de apoio, que buscassem uma reflexão consistente sobre o enfrentamento da questão de evasão /fracasso escolar (Estudo sobre temática), sobre as dificuldades de aprender diante deste cenário precarizado e sobre as contribuições para a valorização do espaço escolar (cultura escolar).

Dentre algumas estratégias empreendidas podemos citar a expansão da horta escolar (sentido de pertencimento no espaço escolar), o engajamento das famílias no espaço escolar, a formação contínua da equipe da escola (Gestão, professores e equipe de apoio), a realização de reuniões de integração entre família e escola, ao longo do ano, o preenchimento de Fichas FICAI (Ficha de Acompanhamento de Aluno Infrequente), com visitas e comunicação via carta e telefonemas, a aplicação do ECA (construção de carta); os passeios com a comunidade, envolvendo alunos e famílias para efetivação

do vínculos entre famílias e escola; também buscou-se proporcionar um contato mais amplo de professores e alunos com a cultura popular, desenvolvendo, com apoio da SEMEC e outros órgãos, mediante a atividades musicais, esportivas, de dança e de capoeira; era necessário manter um telefone ativo próprio da escola para ligar para os responsáveis de alunos que estavam faltando ou mesmo aqueles que estavam indo até o portão, mas não entravam; outra ação para combater as faltas consistia em convocar os responsáveis para assinar termo de ciência e de responsabilidade assim que o educando atingisse 20 faltas, consecutivas ou não; e a premiação dos alunos menos faltosos, sendo escolhido os dois alunos de cada turma com menor número de falta no trimestre premiando-os com livros.

Uma ação que visava tornar a escola (espaço físico) mais agradável e receptiva para os alunos e professores foi à realização da apresentação de filmes “cinema na escola” usando o Data show, assim como adquirir uma mesa de “totó” para os alunos e realizar gincanas com os 4º e 5º anos; para envolver a comunidade foi proposto apoiar mais os projetos, como a hora na escola, valorizar e elogiar as produções das crianças que ficavam expostas na unidade escolar (parabenizando-os em sala: a equipe podia escrever um bilhete para as turmas elogiando seus trabalhos e participação), foi criado um mural de fotos daquilo que era realizado com as turmas, para que as crianças se vissem e se sentissem apreciadas; neste mesmo sentido; foi exposto a rotina das turmas maiores em um quadro de horário para que os alunos não ficassem perdidos sobre as aulas e o professor do dia, assim como toda comunidade escolar.

Criamos também “premiação” das turmas que não tiveram (ou tiveram menos) ocorrências com um filme, ou algo para a sala de aula, como alfabetos, livro, murais de fotos, foi exposto quadro com informações sobre o dia de planejamento dos professores, conforme a respectiva lei (11738/2008) que instituiu esse direito, também foi exposto um quadro com as aulas de informática e educação física; foram implementadas ações para quando a criança mudasse de escola e não solicitasse transferência,

uma delas era, pedir por telefone, que o responsável comparecesse à escola para regularizar a situação; buscou-se parcerias como do Conselho Tutelar, no sentido de fomentar nos pais a responsabilização e comprometimento pela continuidade dos estudos; procurou-se mostrar nas intervenções realizadas em grupo e/ou individuais a importância da escola (conhecimento), como uma possibilidade de “romper” com os estigmas de exclusão e de sinalizar para seus sujeitos que o estudo pode promover outras possibilidades; promoveu-se reuniões e atendimentos para repassar informes, analisar os progressos e dificuldades do processo de aprendizagem e trocar ideias e sugestões que pudessem contribuir com o trabalho educativo, orientou-se os pais e responsáveis sobre a importância da frequência escolar e da necessidade de justificar as possíveis faltas dos alunos, preferencialmente através de atestado médico; os pais foram esclarecidos sobre o funcionamento geral da escola e sobre quaisquer dificuldades que os alunos estivessem apresentando, seja no processo ensino-aprendizagem, seja no aspecto disciplinar, ou mesmo, no relacionamento coletivo, foram criadas algumas estratégias de fortalecimento da comunidade escolar na tentativa de superação daquele modelo de exclusão, que visavam rever posturas e práticas, principalmente, no aspecto afetivo; enfim, buscou-se efetivar significativas mudanças de concepções e práticas pedagógicas, de forma a propiciar a efetiva construção do conhecimento.

Para desenvolver tais ações foi necessário manter uma interlocução constante com os alunos e familiares, no sentido de fomentar a adesão ao espaço escolar e de sua importância. Contudo, o trabalho exigiu o envolvimento (engajamento) de todos os agentes da escola (Equipe Diretiva, Professores, Dirigente de turno, Merendeira, etc.) para uma mudança daquela cultura do abandono e da evasão escolar, neste sentido, contou-se, principalmente, com a efetiva participação dos professores, a partir dos contínuos processos de reflexão presentes nos espaços de planejamento, tendo em vista intervir naquela realidade, como forma de almejar algum tipo de transformação

social.

A contribuição da autora Maria Helena Patto (1990) em seu livro intitulado: *Produção do Fracasso Escolar* é valiosa para compreendermos a trajetória histórica do tema a partir da visão da Psicologia, pois através desta obra buscavam-se as explicações sobre o Fracasso Escolar. Segundo ela, na década de 40, algumas teorias buscam explicar a evasão escolar pelo viés da *Tendência a Psicologização das dificuldades de aprendizagem – o diagnóstico seria das crianças provenientes dos segmentos das classes trabalhadoras*. (PATTO, 1999). A explicação deixava de ser racial/étnica e passava a ser cultural – no sentido biológico do termo – passando a ser cultural; disseminando a ideia de que o meio cultural que as crianças pobres fazem parte é deficitário de estímulos, valores, hábitos, habilidades e normas, o que dificultaria a aprendizagem.

Chega-se ao ponto mais alto, quando na década de 70 (Teoria de Carência Cultural) surge uma nova corrente: a deficiência é do oprimido e, portanto, lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível, através de programas de Educação Compensatória (já nascem condenados ao fracasso, pois são menos aptos ao aprendizado) : são os aspectos Psicossociais do aprendiz. Na década de 80, segundo a autora, as explicações evidenciam que a culpa do fracasso escolar está, principalmente, no sujeito e na sua família, o que também rompe com os estereótipos do racismo, da medicalização e da carência cultural e analisa as muitas contradições do contexto sociopolítico.

A partir dos anos 90 o fracasso é visto como “produto de professores mal qualificados” (NAGEL, 2001, P. 05); segundo os estudos realizado por Angelucci et al (2004), o fracasso é fruto de Problema Psíquico (foco no aluno); depois o foco muda para Problema técnico (foco no professor); aparece a Questão institucional: (lógica excludente da educação escolar : foco na política pública); a Questão política: cultura popular, cultura escolar e relações de poder (foco nas relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar), como resposta às diferentes correntes, o próprio sujeito passa a ser

o responsável pelo fracasso escolar: “*A garantia de um padrão de qualidade em educação vai além da oferta de vagas, pois envolve a permanência e o sucesso dos que nela ingressam*”.

A história da Psicologia no contexto educacional no Brasil sofreu por algumas mudanças em suas concepções (nem sempre a serviço da qualidade das relações na escola), vários autores buscavam explicações científicas para embasar o fenômeno. A autora Patto (1984) em sua tese intitulada: *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar* questionava as teorias e as práticas circulantes na época, pois os métodos utilizados pelos psicólogos preconizavam as dificuldades escolares centradas nas crianças e em suas famílias, em que as crianças de classe popular eram vistas a partir da perspectiva da carência cultural , o que justificava o mau desempenho das crianças de escolas públicas.

No final da década de 80 o objeto de estudo da psicologia se direcionou efetivamente ao fracasso escolar, que passava a centralizar questões que envolviam os estudos sobre a escola, tanto no campo da Psicologia, quanto no campo da Educação (PATTO, 1984). Portanto, a discussão crítica no campo da Psicologia Escolar inseriu-se um novo eixo de análise do processo de escolarização: o papel das políticas públicas educacionais na constituição do dia-a-dia escolar e do aluno que aprende, na relação do professor com a sua tarefa docente, nas condições objetivas que permitissem que a escola realmente pudesse cumprir as suas finalidades sociais. Assim,

pesquisar a escola, as relações escolares, o processo de escolarização a partir dos anos 80 significou pesquisar uma escola que foi e está sendo atravessada por um conjunto de reformas educacionais, fruto de políticas públicas no campo da educação escolar. (ROCHA, 2001, p.213).

Desta forma, conhecer como as políticas são implantadas, as questões verbalizadas pelos educadores com relação às concepções e perspectivas e as condições de trabalho para

sua consolidação são fundamentais para que os profissionais desenvolvam sua intervenção no campo da educação.

Avanços e desafios

Apesar da importância da formação em contexto de trabalho ser inegável, na prática, haviam problemas a serem resolvidos relacionados ao espaço, tempo e modo de desenvolvê-la. Em algumas instituições o horário destinado ao trabalho coletivo era transformado em dia de folga. Em outras, esse tempo era visto como uma brecha na rotina para colocar em dia as conversas com os colegas ou ainda corrigir atividades. E ainda havia professores que afirmavam não receber a ajuda necessária nas reuniões, enquanto os coordenadores pedagógicos – principais responsáveis pela formação continuada na escola – queixavam-se do baixo nível de comprometimento dos docentes com o planejamento e a formação.

"... é preciso questionar concepções e práticas tradicionais que levam a um trabalho pedagógico fragmentado e enxergar a força de dispositivos de formação que incluem os professores em redes de trocas continuadas."

Em todos esses casos, a escola parecia desenhar-se como uma “caixa de ovos”. Essa metáfora, criada pelo professor americano Dan C. Lortie, da Universidade de Chicago, em 1975, representa a solidão dos professores que, apesar de aparentarem estar juntos no mesmo ambiente, estão separados pelas paredes das salas de aula. Diante desses cenários, buscamos refletir como a “Reunião de Planejamento” pode

ser reconhecida como um tempo tão significativo para o planejamento estratégico dos professores, mas ao mesmo tempo/paradoxalmente parece ser uma tarefa tão polêmica e complexa em alguns contextos. Por que esse direito tinha percepção de obrigação para parte dos educadores neste território?

Para reposicionar essa Reunião de Planejamento como espaço de crescimento profissional, é preciso questionar concepções e práticas tradicionais que levam a um trabalho pedagógico fragmentado e enxergar a força de dispositivos de formação que incluem os professores em redes de trocas continuadas. Conforme destaca António Nóvoa, *a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais*.

Como nos sugere Arantes (2009), as intervenções na área da infância e da adolescência vêm se revestindo de extrema complexidade, tanto pela novidade histórica dos direitos de que são titulares a crianças e adolescentes (e as discriminações etárias a que estão expostas), quanto pelas dificuldades de trabalhar a tensão proteção-respeito à singularidade da criança (sem instituir a tutela e o assujeitamento aos padrões de normalidade médica, psicológica e social). Daí o desafio de entendermos o caráter ético, político e social da Doutrina da Proteção Integral.

A escola quando interage com os demais atores sociais, produz coletivamente além do acesso ao conhecimento, uma compreensão crítica das condições sociais, uma visão, onde o professor torna-se mediador do conhecimento (sendo o sujeito do seu próprio desenvolvimento intelectual). Um conhecimento, ao mesmo tempo humanizado e humanizante, que explicita os reais determinantes econômicos e sociais de uma sociedade desigual e excludente, em que se compreende em suas contradições, pautado a partir de uma formação humana, envolvendo, tanto os profissionais da educação, como os educandos, sujeitos principais de todo processo educativo.

Considerações finais

Percebeu-se que as condições de existência interferem no processo de aprendizagem, uma vez que o controle dos processos educacionais, com padrões hierarquizados, resulta em um ensino ineficiente, que não atende às demandas educacionais dos grupos historicamente vulneráveis. Alguns profissionais da educação encontram-se imobilizados por programas impostos pelos sistemas de ensino, uma vez que estes não enfocam as questões sociais dos grupos vulneráveis, o que os impede de captar as contradições históricas presentes nas condições sociais de existência, tornando assim, a prática educativa desarticulada com a prática social e pouco contribuindo para o desenvolvimento dos sujeitos nas diferentes dimensões da vida. Contudo, no cotidiano da escola procuramos adotar estratégias de fortalecimento da comunidade escolar, na tentativa de superação do modelo de exclusão. Desta forma, investimos em práticas de inclusão que levassem em consideração também a subjetividade e a especificidade de todo o grupo.

Referências

ARROYO, Miguel, G. *Currículo, território em disputas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.9/2009. *Planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública*. Brasília, DF, 2009.

DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2013.

FORGIARINI. S.A.B. *Escola Pública: Fracasso escolar numa perspectiva histórica*. Artigo apresentado no Simpósio de Educação – XIX Semana de Educação – A formação de professores no contexto da Pedagogia Histórico – crítica, promovido pelo departamento de Psicologia de 26 a 28 de Novembro de 2007, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

GRINSPUN. M.P.S.Z.(Org) – *Supervisão e Orientação: Perspectivas de integração na escola* – editora Cortez – 4º - edição Ampliada - 2008 – São Paulo.

ITABORAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Portaria n. 03/2009, Executivo, Itaboraí, Agosto/2009.

KNECHTEL, Maria do Rosário. *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada*. Curitiba: Intersaberes, 2014.

NÓVOA, António. *A Três bases para um novo modelo de formação*. 2013. Disponível em <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/182/tres-bases-para-um-novo-modelo-de-formacao>>.

_____. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Revista Educacion. Madrid: 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em: Agosto. 2018.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

_____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

SANTOS, Cristiane V. S. *A atuação do Psicólogo Escolar na prevenção de dificuldades de aprendizagem na Educação Infantil*. Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito à conclusão do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Dificuldades de Aprendizagem – Prevenção e Reeducação em 2013, orientada pela Professora Ms. Bianca de Souza Fonseca.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Metodologia da pesquisa científica*. Curitiba: IESDE, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto. N.S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico*. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

Gradações

Base Nacional Comum Curricular de Ciências da Natureza: reflexões compartilhadas entre docentes do Colégio de Aplicação da UFRJ

Franco G. Biondo, Maria Matos, Carla M. Maciel e Pedro M. F. de Lemos

Introdução

Este texto é fruto de reflexões realizadas no contexto do projeto de extensão “Compartilhando boas práticas no ensino de Ciências e Biologia entre escolas públicas”, do Setor Curricular de Ciências Biológicas do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp/UFRJ). Inserido no Complexo de Formação de Professores da universidade¹, o projeto tem como principal objetivo o desenvolvimento de materiais e estratégias pedagógicas para o ensino de Ciências e Biologia em diferentes realidades escolares, a partir do estudo de produções destas áreas.

Para isso, formamos um coletivo de professores da educação básica pública e alunos de licenciatura que compartilham experiências do cotidiano escolar e que refletem e elaboram propostas didáticas. No segundo trimestre de 2019, debruçamo-nos sobre a demanda das professoras de Ciências de uma das escolas do Complexo, que envolve a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O coletivo discutiu aspectos do currículo da disciplina Ciências, mobilizado pelo contexto

1 O Complexo de Formação de Professores da UFRJ se constitui como uma política institucional para articulação entre distintos espaços-tempos de formação inicial e continuada de professores, buscando a aproximação entre projetos, programas e sujeitos que atuam com educação nas escolas e/ou nas universidades. Estabelece uma parceria entre diferentes instituições e redes públicas de ensino do Rio de Janeiro, de forma a fortalecer a cultura profissional docente e o protagonismo da Educação Básica na formação inicial de professores (para saber mais: <formacaodeprofessores.ufrj.br/>. Acesso em 20 de junho de 2019).

atual de implementação da BNCC, e refletiu sobre as consequências da Base para as práticas escolares. Identificamos aspectos limitantes e pensamos sobre possibilidades de resistência a essa política curricular. Entendemos que a BNCC reduz a docência à aplicação curricular e a formação dos estudantes à instrumentação para o mundo do trabalho, apagando dimensões críticas e potencialmente transformadoras da sociedade.

Desta maneira, o texto traz reflexões para contribuir com a análise das consequências da implementação da BNCC de Ciências da Natureza no âmbito da prática, considerando os diferentes contextos de atuação dos professores. Para isso, contrastamos o currículo da disciplina Ciências no Ensino Fundamental II (EFII) desenvolvido no CAp/UFRJ com aquele proposto pela BNCC, apresentando, ao final, reflexões tecidas sobre essa política a partir de um encontro com professoras de Ciências de uma das escolas municipais do Complexo de Formação de Professores da UFRJ.

Considerações sobre a Concepção de um Currículo Nacional no Brasil

A BNCC – homologada em 2017, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018, para o Ensino Médio – visa estabelecer um padrão curricular nacional em todos os segmentos da educação básica. No entanto, a concepção de um currículo único não surge com a BNCC, conforme apontado na própria introdução do documento. Nesta seção, é fornecido um panorama histórico que indica que a intencionalidade de se formar uma base curricular para todo o território brasileiro

pode ser identificada em documentos anteriores, incluindo a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

Uma leitura de trechos de tais documentos revela um fortalecimento progressivo no discurso da necessidade de um padrão curricular nacional. Enquanto a CF valoriza “*conteúdos mínimos para o ensino fundamental*” alinhados a uma “*formação básica comum*” (BRASIL, 1988), a LDB afirma que diretrizes e competências devem ser formuladas para nortear esses conteúdos mínimos e os currículos de forma geral (BRASIL, 1996). Mais recentemente, o PNE corrobora a necessidade de uma “*base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio*” (BRASIL, 2014).

"A autora afirma também que as políticas de homogeneização curricular compõem tentativas de “redução da pluralidade cultural e social a um jogo de certo e errado, entre saber e ignorância, que condena imensas parcelas de nossa população à exclusão educativa e social” (idem, p.268)."

A partir desse panorama, é importante destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; BRASIL, 2010), promulgados nas décadas de 1990 e 2000, apresentam caráter de orientação curricular, não se propondo a determinar a organização e

a composição dos currículos de cada segmento de ensino. Macedo (2014) aponta que isto se deu por reivindicações das comunidades docentes e acadêmicas, que se opuseram à construção de uma base normatizadora. De acordo com a autora, é a partir do fortalecimento de um contexto neoliberal que o Ministério da Educação (MEC) reúne esforços para a confecção de uma base propriamente dita, em um processo que inicia em 2014 e está em fase de implementação.

Sobre a concepção de um currículo nacional, é possível afirmar que não existe um consenso no campo acadêmico brasileiro sobre suas potências e limites. Autores como Oliveira (2017) destacam que qualquer tipo de padronização curricular apresenta efeitos excludentes sobre estudantes e professores; outros como Saviani (2005) apontam que certo nível de alinhamento é necessário para promover a construção dos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela sociedade. No entanto, ambos os autores manifestam oposição à BNCC, por entenderem que a defesa do “direito à aprendizagem” interpreta os educandos como objeto de um processo determinado por instâncias superiores (OLIVEIRA, 2017) e por considerarem que a subordinação de qualquer currículo a avaliações externas impossibilita a construção do referido currículo tendo o trabalho como princípio educativo (SAVIANI, 2016).

Em uma produção dedicada à BNCC e ao Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)², Oliveira (2017) nota que políticas de homogeneização visam reduzir o trabalho docente à dimensão de aplicação curricular. Isto, aponta a autora, vai na contramão da concepção do currículo como algo construído no cotidiano escolar pelos *praticantes pensantes*³

2 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi criado em 2012, reformulado em anos posteriores e, na visão de Oliveira (2017), apresenta similaridades à BNCC no que tange à homogeneização curricular da educação básica e da formação docente.

3 A categoria de currículos pensados/praticados tem sido usada em pesquisas que investigam os currículos nos/dos/com os cotidianos escolares, sendo uma reformulação da noção de currículos praticados, abordada originalmente em: OLIVEIRA, I. B. Currículos praticados: entre a regu-

(OLIVEIRA, 2013) desses espaços-tempos, ou seja, os professores e estudantes que, em atos indissociáveis de pensar e fazer, produzem currículos a partir de seus interesses, necessidades, condições e culturas. Nessa produção, os professores constroem sentidos de formação global “*de educação para além do ensino, no sentido de promover aquilo que acreditam ser uma educação de qualidade para seus alunos*” (idem, p.275). A autora afirma também que as políticas de homogeneização curricular compõem tentativas de “*redução da pluralidade cultural e social a um jogo de certo e errado, entre saber e ignorância, que condena imensas parcelas de nossa população à exclusão educativa e social*” (idem, p.268).

O efeito de exclusão social permite que a autora enfatize uma contradição da BNCC, a qual, apesar de fazer referência à LDB como componente de seu “marco legal”, vai na contramão dessa lei na medida em que inviabiliza a construção democrática das ações escolares por toda a comunidade. Uma contradição que deriva em parte da carência de diálogo dos atores envolvidos na confecção da BNCC com pesquisadores do campo do Currículo, os quais entendem que as “*padronizações impostas ao conjunto do sistema educativo tendem a transformar o mínimo em máximo*” (OLIVEIRA, 2017, p.272), por conta das avaliações externas e do controle do trabalho docente. A autora também aponta que a BNCC traz uma nova roupagem a discursos antigos ao transformar habilidades e competências em direitos de aprendizagem, os quais:

(...) produzem um estranho direito que transforma e reduz o sujeito que aprende a objeto da ação do Estado, condenando-o à passividade de objeto de uma política que, supostamente, assegura seu direito quando, concretamente, prejudica e enfraquece sua condição de sujeito, abrindo inclusive a possibilidade de desresponsabilização do estado-agente pelo que de fato ele aprende ou não (...) (OLIVEIRA, p.268).

lação e a emancipação. 1a Edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

A partir de uma lente teórica distinta, Saviani tem dedicado grande parte de suas obras à argumentação a favor de um sistema nacional de educação e de uma pedagogia histórico-crítica. Esta é definida pelo autor como o “*saber objetivo produzido historicamente*” (SAVIANI, 2005, p.7), resultado da ação humana ao longo dos anos através do trabalho material e do trabalho não-material, neste último caso incluindo ideias, valores, símbolos, conceitos, habilidades etc. O autor aponta que o trabalho educativo realizado nas escolas é um trabalho não-material que, ao possibilitar o aprendizado dos estudantes, faz com que esses “*conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade*” (SILVA, 2017, p.63) sejam convertidos em conhecimentos escolares.

Buscando caracterizar esse saber objetivo e historicamente produzido, Saviani (2005) aponta o caráter clássico dessa forma de conhecimento e sua potencialidade em explicar fenômenos naturais e sociais. O autor afirma que o acúmulo desses saberes ao longo dos anos – criados pela sociedade humana através do trabalho – justificou a criação da instituição escolar, a qual teria, por sua vez, a função de socializar especificamente esse conhecimento sistematizado. Ao dizer que a escola deve estar comprometida com tais saberes, Saviani (2005) ao mesmo tempo faz uma ressalva de que isto não significa desvalorizar a cultura popular, mas enfatiza “*que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar*” (p.15). Indo além, o autor afirma a importância de dosar, ordenar e sequenciar esse saber, para que, em associação ao trabalho executado pelo professor, possa ser produzido o saber escolar.

Comparando a argumentação de Saviani (2005) com o discurso da BNCC, identificamos uma aparente similaridade no que tange ao reconhecimento de um determinado conjunto de elementos aos quais os estudantes precisam ter acesso. No entanto, há uma diferença marcante sobre a natureza de tais elementos, compreendidos pelo autor como conhecimento sistematizado ou cultura erudita e pela BNCC como aprendizagens essenciais ou direitos de aprendizagem. Em

uma produção dedicada à problematização da BNCC, Saviani (2016) afirma que a intenção dessa política não se resume ao estabelecimento de uma base nacional: serve para subordinar a educação brasileira a um sistema externo de avaliação. Para o autor, isto consiste em uma distorção pedagógica, entendimento que é reforçado pelas críticas realizadas por diversos autores ao sistema estadunidense, o qual é tomado como modelo na BNCC. Nas palavras de Saviani (2014), a partir dessa subordinação às avaliações externas:

(...) todos os níveis e modalidades de ensino estão organizando-se em função do êxito nas provas buscando aumentar um pontinho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Caminham, portanto, na contramão de todas as teorizações pedagógicas formuladas nos últimos cem anos para as quais a avaliação pedagogicamente significativa não deve basear-se em exames finais e muito menos em testes padronizados. Devem, sim, procurar avaliar o processo, considerando as peculiaridades das escolas, dos alunos e dos professores. (SAVIANI, 2014, p.40-41).

Assim, destacamos que, apesar de suas matrizes epistemológicas diferentes e seus posicionamentos distintos sobre a proposta de um currículo nacional, Oliveira (2017) e Saviani (2005) reconhecem que, ao ignorar as especificidades de cada escola, professor e aluno, a BNCC compõe uma política curricular incapaz de possibilitar a educação democrática e de qualidade que anuncia construir. Esta constatação permite entender a pertinência de se investigar o contexto social, político e econômico a partir do qual a BNCC foi formulada e está sendo implementada.

A BNCC foi produzida em um contexto sócio-político complexo, no qual diversos eventos articularam-se. Dentre eles, destacam-se a consolidação de políticas neoliberais que

culminaram com o golpe institucional de 2016; as mudanças em legislações relacionadas à educação (Lei do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017); o avanço de movimentos conservadores na educação, tais como o Movimento Escola Sem Partido (FRANCO & MUNFORD, 2018); o afastamento de especialistas, atrelado à participação de atores privados na elaboração do documento (MACEDO, 2014), entre outros. Todos esses aspectos têm forte impacto sobre o texto final da BNCC e já foram aprofundados por diversos pesquisadores, tais como aqueles citados neste parágrafo. No presente artigo, buscamos analisar com mais detalhes a BNCC da área de Ciências da Natureza, priorizando os impactos sobre aspectos pedagógicos decorrentes de sua implementação.

A BNCC de Ciências da Natureza

O Ensino de Ciências (EC) no contexto atual impõe grandes desafios aos professores, uma vez que o momento político de polarização produz uma simplificação das ideias e dos propósitos acerca da educação. Dentro dessa conjuntura, movimentos como o Movimento Escola Sem Partido (MESP) valorizam uma visão caricata e distorcida do professor, da escola pública, das disciplinas escolares e dos processos de ensino-aprendizagem (PENNA, 2017). Ainda, o avanço de narrativas religiosas promove a desvalorização da ciência como produção de conhecimentos socialmente relevantes e dotados de uma natureza própria (DORVILLÉ & TEIXEIRA, 2019).

O processo de construção da BNCC foi conturbado e alvo de muitas críticas por parte de instituições ligadas à educação, que ressaltam a falta de diálogo com professores e pesquisadores e as estratégias de legitimar o documento apesar das contundentes críticas realizadas pela comunidade acadêmica. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), por exemplo, apresenta uma seção em seu portal eletrônico dedicada à problematização da BNCC, reunindo artigos de diversas universidades que apontam a necessidade de luta, resistência e negação de tal política curricular (ANPEd, 2019).

A BNCC de Ciências da Natureza para o

Ensino Fundamental foi homologada em 2017, em sua terceira versão. Muitas transformações ocorreram desde o primeiro documento, que começou a ser formulado em 2015. Franco & Munford (2018) destacam a exclusão de aspectos ligados à contextualização histórica e social dos conhecimentos científicos, à prática investigativa no EC e à linguagem. Desta forma, a versão final foca em aspectos conceituais, desvalorizando outras finalidades do EC que vêm sendo defendidas pelas pesquisas na área, como a compreensão das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA) e aspectos do letramento científico.

"Nesse sentido, percebemos que a reorganização curricular indicada pela BNCC para a disciplina Ciências propõe uma fragmentação de temáticas que pode dificultar a integração entre conteúdos relacionados, o que é acirrado pela própria exclusão de determinados conteúdos."

No texto introdutório da BNCC de Ciências da Natureza, até mencionam-se aspectos éticos e a necessidade de exploração da curiosidade e do mundo pelo estudante. No entanto, quando analisamos a estrutura do documento, os objetivos de aprendizagem descritos e as habilidades associadas, notamos uma profunda contradição em relação à introdução, visto que se restringem a aspectos de conteúdos das ciências de referência, Biologia, Química e Física. Assim, percebemos que o EC plural, social e crítico, apesar de ser valorizado na introdução do documento, não é desenvolvido e exemplificado

na seção específica sobre os anos de escolaridade, nos fazendo questionar a própria pertinência e contribuição dessa política curricular para a educação básica.

Compreendemos que o contexto social e político de desenvolvimento da BNCC discutido por Macedo (2014) e as transformações ocorridas até a versão homologada (FRANCO & MUNFORD, 2018) reforçam uma concepção de EC centrada em aspectos conceituais memorísticos, uma lista de conteúdos a ser aplicada pelos docentes e posteriormente aferidos por avaliações externas, independente dos contextos locais. Assim, não encoraja de maneira concreta reflexões que relacionem os conhecimentos científicos às realidades ambientais e sociais das comunidades escolares. Isto dificulta inclusive processos significativos de ensino-aprendizagem, os quais, em nossa experiência como professores da área, dependem da criação de sentidos a partir da experiência de vida de cada estudante.

O aspecto de lista de conteúdos é tão evidente que as unidades temáticas são distribuídas ao longo dos anos de escolaridade de modo que, em cada ano, sejam trabalhados conhecimentos referentes a cada uma das unidades. Desta forma, uma temática tradicionalmente abordada de forma integrada em uma mesma série passa a ser particionada em diferentes anos de escolaridade. Por exemplo, os conteúdos relativos ao corpo humano, antes concentrados no oitavo ano, são distribuídos ao longo dos quatro anos do segundo segmento do Ensino Fundamental: *Sistema Nervoso e locomotor* no sexto ano e *Mecanismos reprodutivos e sexualidade* no oitavo ano. No sétimo e nono anos não há menção direta a sistemas, mas os conteúdos *Programas e indicadores de saúde pública e Hereditariedade*, respectivamente, sugerem alguma abordagem sobre o corpo humano. Além disso, não há menções diretas aos sistemas digestório, respiratório e urinário.

Nesse sentido, percebemos que a reorganização curricular indicada pela BNCC para a disciplina Ciências propõe uma fragmentação de temáticas que pode dificultar a integração entre conteúdos

relacionados, o que é acirrado pela própria exclusão de determinados conteúdos. Sobre o exemplo explorado acima, a maneira como o estudo do corpo humano é estruturada desconsidera discussões que vêm sendo travadas em debates acadêmicos do EC. Isto porque diversos pesquisadores apontam a necessidade de superação da visão fragmentada do corpo, uma vez que tal abordagem dificulta a compreensão do funcionamento fisiológico integrado do organismo humano e suas relações com questões sociais e culturais (MORAES & GUIZETTI, 2016).

A visão crítica que construímos sobre a BNCC nos permite apontar que a maneira como temos *pensadopracicado* o currículo da disciplina Ciências ao longo dos anos no CAP/UFRJ não se alinha ao que é apresentado na reorganização curricular da BNCC. Na seção seguinte, discutimos algumas dessas diferenças.

A Disciplina Escolar Ciências no CAP/UFRJ

As discussões que deram origem aos primeiros colégios de aplicação do Brasil remetem à década de 1940, em um momento social e político de abertura do sistema educacional para a formação de mão de obra voltada à industrialização do país. Com a reestruturação da educação básica, a questão da formação de professores se torna também bastante relevante. Neste contexto, em 1948 nasce o Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, o atual CAP/UFRJ (FRANGELLA, 2002). Em torno do propósito da formação inicial de professores, as atividades da escola foram estruturadas visando ao desenvolvimento de práticas de experimentação pedagógica que trouxessem reflexões sobre o fazer docente.

Ao longo do tempo, com as mudanças no contexto social e no cenário educacional do país, as funções dos colégios de aplicação foram transformadas e ampliadas. Hoje o CAP/UFRJ mantém uma posição consolidada como campo de estágio para a formação inicial docente, uma interlocução permanente e intensa com

o ensino superior e uma inserção como espaço de pesquisa e extensão na área de Educação (VILELA, REIS & MACIEL, 2014). Assim, a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão, o CAP/UFRJ tem intensificado a interlocução com outras unidades da universidade e outras escolas públicas, como acontece, por exemplo, no já mencionado Complexo de Formação de Professores. O Setor Curricular de Ciências Biológicas se insere neste contexto, o qual tem influenciado nosso *praticarpensar* curricular nas disciplinas escolares Ciências e Biologia.

O currículo de Ciências que temos elaborado nos últimos anos perpassa diferentes temas que tradicionalmente fazem parte da história desta disciplina, tais como meio ambiente, ecologia, biodiversidade, biologia celular, anatofisiologia humana e saúde, estudos da luz e do som, entre outros. Nos trabalhos que temos realizado a partir desses temas, valorizamos aspectos que têm sido discutidos no campo acadêmico do EC e que permeiam reflexões cotidianas que desenvolvemos em nossas atividades de pesquisa e extensão. Alguns desses aspectos serão explorados ao longo desta seção e, de forma geral, nos permitem verificar que eixos bastante importantes para o currículo de Ciências não estão devidamente contemplados pela BNCC de Ciências da Natureza.

Um dos aspectos centrais consiste na valorização dos conhecimentos dos estudantes. Em nossas aulas, buscamos trazer as vozes dos estudantes em diálogos que favoreçam a criação de relações entre o que estamos estudando e aquilo que vivem em seus cotidianos. Dessa forma, elaboramos interlocuções entre o que nossos estudantes já sabem e experimentaram e novas possibilidades de saber. Acreditamos que é a partir de seus conhecimentos prévios que criaremos elos que ampliem sua visão sobre o mundo e os fenômenos que os cercam, propiciando assim uma aprendizagem mais significativa e crítica. É nesse sentido que defendemos a contextualização social e cultural dos conhecimentos das ciências de referência a partir das múltiplas realidades dos contextos de vida dos alunos, em uma perspectiva não hierárquica e que procura reconhecer uma

ecologia de saberes (SANTOS, 2010)⁴.

Assim, ao estudarmos substâncias químicas, por exemplo, temos pensado com os estudantes sobre sua alimentação, refletindo sobre o consumo de ultraprocessados no nosso país e o uso de agrotóxicos, discutindo os efeitos na saúde individual e no meio ambiente e os aspectos sociais e políticos relacionados. No estudo sobre biodiversidade e impactos ambientais e sociais, pensamos sobre outras culturas, contrastando nossas formas de viver com as dos povos originários. Focamos, então, na valorização da diferença e na importância de preservação da diversidade cultural que se conecta à biodiversidade. Mas como considerar contextos sociais e culturais em objetivos de aprendizagem tão numerosos, deterministas e fechados nas questões conceituais, como aparece na BNCC?

Na ponderação dos saberes prévios e discussão de novos conhecimentos, consideramos que também é fundamental refletir sobre o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, de acordo com sua faixa etária e vivências anteriores. Questiona-se, por exemplo, a localização dos processos de ensino-aprendizagem com o tema lentes corretivas no sexto ano. Nessa idade as crianças não têm maturidade cognitiva para aprofundar conhecimentos sobre o funcionamento do sistema nervoso humano e sobre óptica geométrica para ampliarem seus saberes sobre lentes. Há um alto teor de abstração nos processos de cognição envolvidos na aprendizagem desses conteúdos e grande parte dos estudantes do sexto ano encontra-se no estágio de desenvolvimento de inteligência operatória concreta, cujo processo de aprendizagem está ancorado e relativamente dependente de experiências e realidades

⁴ O autor se contrapõe ao que denomina de “monocultura da ciência moderna”, indicando que, em uma ecologia de saberes, é reconhecida a pluralidade de conhecimentos heterogêneos, os quais podem interagir de forma dinâmica sem que isto comprometa suas autonomias (SANTOS, 2010). Assim, os diálogos que procuramos construir entre saberes cotidianos e conhecimento científico não visam promover a valorização de um em detrimento do outro.

concretas/observáveis (FERRACIOLI, 1999). Nesse sentido, acreditamos que a escolha de colocar esse conteúdo logo no início do segundo segmento do Ensino Fundamental não se justifica diante das bases teóricas da psicologia da educação.

Outro aspecto que aparece nos nossos currículos de Ciências com bastante força se refere à Filosofia da Ciência. Nas atividades pedagógicas refletimos constantemente sobre a elaboração de conhecimentos científicos, abordando suas especificidades, o próprio conceito de ciência e o desenvolvimento científico ao longo da história. Nos tempos atuais de desvalorização e descaracterização desses conhecimentos⁵, temos procurado nos aprofundar na importância da formação científica, da formulação de questionamentos sobre o mundo, da busca de dados e fontes confiáveis, da construção de saberes a partir de fatos e evidências e das atividades científicas como testes de hipótese, avaliação por pares e construção coletiva do conhecimento. Para isso, buscamos também visitar espaços de desenvolvimento de saberes científicos com os estudantes, como universidades e museus.

Em um trabalho pautado na análise de quatro tipos de documentos curriculares – guia de livros didáticos, livro didático, programa de curso e trabalhos de estudantes –, Vilela (2016) identifica algumas finalidades usualmente atribuídas à disciplina escolar Ciências do Ensino Fundamental II. Uma de tais finalidades consiste no desenvolvimento de senso crítico a partir do método científico, ou seja, a possibilidade de compreender e questionar aspectos da ciência e

⁵ O movimento antivacina é um exemplo bastante ilustrativo desse panorama, uma vez que informações importadas de teorias de conspiração dos Estados Unidos têm sido usadas para tentar desacreditar as campanhas de vacinação, as quais compõem uma conquista de saúde pública de grande importância social e que tem como base estruturante o uso do conhecimento científico como instrumento de mudança e justiça social. Disponível em: <g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2019/06/20/rede-antivacina-no-brasil-importa-teorias-da-conspiracao-dos-eua-e-cresce-com-sistema-de-recomendacao-do-youtube.gh.html>. Acesso em 29 de junho de 2019.

da sociedade a partir do entendimento da natureza dos conhecimentos científicos e das metodologias usadas em pesquisas científicas. Consideramos que, para que essa finalidade seja construída no âmbito escolar, é necessário o estudo do método científico e das características dos saberes produzidos por esse método. Tal constatação nos permite problematizar a observação que aqui fazemos de que, embora a parte introdutória da BNCC mencione aspectos de história e filosofia da Ciência, pouco destaque para essas questões é dado nos conteúdos e objetivos de aprendizagem.

Apontamos a realização de aulas experimentais como outro elemento característico da disciplina Ciências no currículo do CAP/UFRJ. Sobre isto, Marandino, Selles & Ferreira (2009) apontam que atividades experimentais marcam a identidade dessa disciplina escolar e têm sido bastante discutidas em pesquisas e documentos educacionais no Brasil. Dentre diversos fatores, as autoras valorizam a potencialidade dessas práticas em beneficiar a aprendizagem em Ciências, motivo pelo qual devem ser incentivadas e apoiadas institucionalmente. A partir da maneira como temos construído as aulas experimentais, destacamos – dentre os principais aspectos favoráveis à aprendizagem – a questão motivacional, a possibilidade de reflexão sobre o desenvolvimento da ciência, a elaboração de perguntas e hipóteses pelos estudantes e a construção de conhecimentos a partir dessas hipóteses. De fato, Marandino, Selles & Ferreira (2009), em suas reflexões sobre atividades de experimentação escolar, enaltecem esses mesmos aspectos.

A valorização de práticas investigativas aparece na introdução da BNCC de Ciências da Natureza. Assim, podemos entender que a Base mantém a experimentação como uma atividade importante do EC. No entanto, manifestamos nossa percepção de que a quantidade excessiva de conteúdos e de habilidades de aprendizagem descritas dificulta o desenvolvimento de práticas didáticas nesse sentido. Isto porque, em nossa experiência em sala de aula, verificamos que aulas experimentais – organizadas e conduzidas a partir de uma abordagem investigativa –

envolvem uma construção de conhecimentos protagonizada pelos próprios estudantes, o que necessariamente demanda um tempo pedagógico maior quando comparadas às aulas regulares. É, no contexto de uma BNCC atrelada a uma padronização e aferição de conteúdos, um tempo pedagógico dificilmente disponível a partir de suas determinações.

Outra perspectiva de nossa ação curricular é a ampliação de conhecimentos sobre os ambientes naturais e a biodiversidade – em aspectos éticos, estéticos e afetivos – para a preservação da natureza. Assim, realizamos excursões a ambientes naturais, temos um projeto de horta escolar com plantas alimentícias não convencionais (PANCs) e refletimos sobre as transformações socioambientais na região ao redor da escola e nos territórios de vida dos estudantes. Valorizamos uma concepção crítica de educação ambiental, aquela que propõe a politização do debate ambiental ao requalificar a questão ambiental como uma questão socioambiental (LAYRARGUES & LIMA, 2014). Tal politização explicita mecanismos sociais que sistematicamente produzem degradação ambiental e violação de direitos humanos. A partir desta perspectiva, debates sobre justiça socioambiental encontram espaço em diversos conteúdos da disciplina que se articulam com o cotidiano dos estudantes, como alimentação, saúde, lazer e preservação ambiental.

"Nesse sentido, apontam que a BNCC pode contribuir para um retrocesso nas práticas escolares de educação ambiental."

Sobre este aspecto, consideramos que os objetivos de aprendizagem valorizados pela BNCC, apesar de mencionarem a educação ambiental, não parecem apontar para uma concepção crítica e politizada do campo. Andrade & Piccinini (2017) apontam

conclusões semelhantes ao analisar a segunda versão da BNCC. As autoras afirmam que, apesar de a educação ambiental ser reconhecida como “tema integrador”, tal abordagem não permeia de maneira significativa a estrutura das habilidades propostas pelo documento, o que opera na contramão do que é recomendado por políticas diversas, tais como a Política Nacional da Educação Ambiental (PNEA). Nesse sentido, apontam que a BNCC pode contribuir para um retrocesso nas práticas escolares de educação ambiental.

Nesta seção é igualmente pertinente considerarmos um fator que vem sendo cada vez mais discutido na pesquisa do EC: a relação entre leitura e escrita e o processo de ensino-aprendizagem de ciências. Sobre esta temática, Andrade et al. (2015), a partir da análise dos trabalhos sobre leitura e educação em ciências apresentados de 1997 até 2013 nas edições do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), enaltecem o crescente reconhecimento do papel da linguagem como elemento constitutivo das identidades, dos sentidos e das práticas educativas; de textos como mediadores culturais; e do letramento científico como um dos objetivos do EC.

Corroborando essas colocações, refletimos sobre linguagem, letramento científico e a finalidade da escola na formação para leitura crítica e escrita autoral. Buscamos em nossas aulas trabalhar com gêneros discursivos variados e explorar diferentes formas de interação com textos e entre textos, construindo espaços dialógicos que nos permitam acessar, refletir e relacionar textos científicos com outros tipos de textos. Sobre este aspecto, Franco & Munford (2018) afirmam que reflexões sobre linguagem presentes na primeira versão da BNCC desapareceram na última versão. Na primeira proposta, havia um eixo denominado “*Linguagens usadas nas Ciências da Natureza*” que simplesmente foi suprimido na versão homologada, sem nenhum tipo de discussão.

A partir dessas considerações, procuramos apontar que os aspectos do currículo que temos *pensado praticado* na disciplina Ciências

envolvem diversas dimensões, sendo bastante complexos para serem trabalhados a partir das normatizações da BNCC. Tal constatação se sustenta tanto nas percepções que construímos a partir do currículo do CAp/UFRJ quanto nas contribuições de diversos outros pesquisadores do campo do EC, alguns dos quais são mobilizados neste texto. Cabe destacar que nossos projetos de extensão e nossa atuação na formação de professores reforçam nossa discordância com a BNCC, uma vez que compreendemos o docente como aquele que cria, pensa e faz o currículo cotidianamente em diálogo com as ciências de referência, seus próprios saberes, a realidade que o cerca e os estudantes.

A partir dessas reflexões, desenvolvemos um debate com as professoras de Ciências de uma das escolas do Complexo de Formação de Professores da UFRJ. Na próxima seção, descrevemos algumas de suas colocações sobre a BNCC no contexto da rede municipal do Rio de Janeiro e traçamos possibilidades de resistência a esse contexto curricular.

Desafios e Possibilidades de Resistência

O Complexo de Formação de Professores da UFRJ tem a horizontalidade de saberes entre docentes do ensino superior e da educação básica como um de seus princípios. A partir deste contexto, compartilhamos as reflexões sobre a BNCC desenvolvidas no CAp/UFRJ com as professoras de Ciências de uma escola municipal que participa do Complexo, e as docentes também nos apresentaram as discussões e ponderações que vinham construindo.

As professoras relataram que estavam bastante apreensivas com a implantação da BNCC em sua escola, prevista inicialmente para 2019, mas adiada para o ano letivo de 2020. Uma questão colocada por elas foi a inserção da BNCC sem discussão ou diálogo com a escola, a qual havia sido informada que a partir de 2019 o currículo seria fundamentado pela Base. Assim, as professoras começaram a refletir, planejar e realizar suas ações pedagógicas a partir das normatizações colocadas no documento. No entanto, o material

didático do ano que foi fornecido à escola não estava organizado de acordo com a BNCC, o que contribuiu para que a implementação não se efetivasse neste ano.

Em suas colocações, as professoras destacaram que não há uma previsão de adaptação curricular para os alunos que estão no meio do processo formativo. Por exemplo, um estudante aprovado para o oitavo ano do Ensino Fundamental em 2020 irá receber um material didático formatado de acordo com a BNCC, o que naturalmente irá se estender para 2021, quando esse estudante estiver no nono ano. Ou seja, metade de seu Ensino Fundamental II terá sido conduzido a partir do arranjo curricular anterior à BNCC e metade terá sido formatado a partir da Base, com todas as repetições e omissões de conteúdos e temáticas que tal mudança irá acarretar. Essa constatação proferida pelas professoras demonstra de maneira bastante evidente o distanciamento entre o contexto de elaboração da BNCC e a realidade escolar.

A discussão com as professoras também estabeleceu uma relação da BNCC com a avaliação externa e o controle do trabalho docente, conforme argumentado por Oliveira (2017) e Saviani (2016) no início do texto. Na visão das professoras e pelas leituras que acumulamos, os materiais didáticos e as avaliações semestrais produzidas pela prefeitura serão elaboradas a partir das habilidades e conteúdos previstos pela BNCC e as notas dessas avaliações irão determinar um índice de desempenho da escola, o qual, por sua vez, estará atrelado a uma política de responsabilização do professor. Assim, apesar de existir um discurso de que não é preciso construir o currículo na ordem determinada pela Base e que há um espaço de criação, a normatização da BNCC impede a realização dos processos pedagógicos como espaço de criação e produção de conhecimentos pelo próprio professor.

Precisamos, pois, pensar em espaços-tempos de resistência e de valorização do fazer docente, entendendo os acontecimentos da sala de aula como situações capazes de ressignificar as

prescrições curriculares da BNCC. Biondo (2019) afirma que isto pode ocorrer na medida em que os professores se reconhecerem como sujeitos protagonistas de uma educação que exhibe uma capacidade curricular subversiva. Tal postura permite que os docentes se insiram “*em um ato coletivo de resistência que apresenta possibilidades de contestação aos variados determinismos colocados pela BNCC*” (2019, p.30). De acordo com o autor, tal ato coletivo pode gerar um descaminho em relação ao alinhamento tão valorizado por essa política e que, em sua visão, pode ser percebido a partir de sua regulação concatenada sobre o currículo escolar, os materiais didáticos, a formação docente e a avaliação.

No entanto, é por conta da elevada sofisticação da lógica de controle da BNCC que Biondo (2019) reconhece que “*são necessárias muitas outras ações – micro e macropolíticas – para que as determinações curriculares sejam desconstruídas*” (p.31). A experiência do Complexo permite apontar que esta afirmação é particularmente relevante para as redes de educação que sejam mais afetadas pelas avaliações externas, como parece ser o caso da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Faz-se necessário identificar os limites da micropolítica e a importância de delimitação de espaços de resistência macropolítica, o que demanda a participação e a organização de todo o corpo de professores e pesquisadores em Educação, não apenas de uma ou outra área disciplinar. Um exemplo emblemático que mobilizamos nesse aspecto inclui os protestos ocorridos em 2018 em duas audiências de discussão da BNCC do Ensino Médio⁶, as quais resultaram no cancelamento das audiências, revelando um movimento de disputa pelos sentidos de educação que devem ser construídos em âmbito nacional.

Ao explorarmos os palcos e as formas de luta que a sociedade conquistou ao longo das

6 Disponível em: <novaescola.org.br/conteudo/11851/bncc-audiencia-e-cancelada-apos-protesto-de-professores-e-estudantes> e <novaescola.org.br/conteudo/12246/protesto-marca-cancelamento-da-audiencia-da-bncc-do-ensino-medio-em-belem>. Acesso em 5 de julho de 2019.

décadas, damos eco à voz dos sujeitos que vivem a escola pública cotidianamente e compreendem que uma política curricular como a BNCC não irá solucionar nenhuma problemática da educação brasileira. Assim, quando evitamos uma perspectiva dicotômica dicotômica e entendemos a efetividade de ambos os tipos de resistência – micro e macropolíticas –, nos aproximamos para reivindicar uma educação que seja construída de forma verdadeiramente democrática, com financiamento público adequado, fornecendo condições apropriadas de estudo para o educando e que reconheça os professores como praticantespensantes de currículos contextualizados às necessidades e especificidades de seus estudantes.

Por fim, defendemos que projetos coletivos como o Complexo de Formação de Professores e o “Compartilhando boas práticas de ensino de Ciências e Biologia entre escolas públicas” podem se constituir como espaços de resistência a políticas homogeneizantes e impostas, tais como a BNCC. Por um lado, esses projetos fortalecem a resistência micropolítica, ao promover o diálogo entre docentes que, coletivamente, podem buscar caminhos de subversão às prescrições curriculares da BNCC no cotidiano de suas salas de aula. Por outro, ao reunir professores atuantes em contextos escolares distintos, fortalecem a resistência macropolítica, pois possibilitam a mobilização sindical e a militância dos docentes na luta contra políticas públicas autoritárias. Assim, a partir de uma mobilização plural, acreditamos ser possível construir coletivamente caminhos que levem à pedagogia de reconstrução da esperança.

Referências

ANDRADE, M. C. P.; PICCININI, C. L. Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. In: *IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental*. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017, p.1-13.

ANDRADE, I. B.; ROCHA, M. A. P. M.; VERMELHO, S. C.; MARTINS, I. Uma análise dos trabalhos apresentados no ENPEC sobre Leitura e Educação em Ciências. In: Anais do X ENPEC, Águas de Lindóia, SP, 2015. *Anais digitais*. Acesso em: 3 de Junho de 2019.

ANPED. *Anped e BNCC luta resistência e negação*. Disponível em: <www.anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao>. Acesso em: 24 de junho de 2019.

BIONDO, F. G. Base Nacional Comum Curricular: contexto, significados e desalinhamentos cotidianos. *Revista e-Mosaicos*, v.8, n.17, 2019, p.19-33.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado, 1988.

_____. Lei no 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 23 de dezembro, Brasília, 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, MEC, 1998.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Resolução CNE/CEB no 4. Brasília, MEC, 2010.

_____. Lei no 13.005/2014. Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, 25 de junho, Brasília, 2014.

_____. *Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base*. MEC/CONSED/UNDIME, Brasília, 2018.

DORVILLÉ, L.F; TEIXEIRA, P. P. Ensino de Ciências e Biologia e a necessidade de uma ética cordial: ensino de evolução, crenças religiosas e estratégias empáticas. In: TEIXEIRA, P. P.; OLIVEIRA, R. D. V. L.; e QUEIROZ, G. R. P. C. (org.) *Conteúdos cordiais: biologia humanizada para uma escola sem mordalha*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

FERRACIOLLI, L. Aprendizagem, Desenvolvimento e Conhecimento na obra de Jean Piaget: uma Análise do Processo de Ensino-Aprendizagem em Ciências. *Rev. Bras. Est. Pedagógicos*, 80 (194), 5-18.

FRANGELLA, R. C. P. A formação docente no/pelo cotidiano do Colégio de Aplicação da universidade do Brasil: investigando a história da construção de uma proposta curricular. In: *Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE)*, 2, 2002, Anais, Natal, UFRN, 2002.

FRANCO, L. G.; MUNFORD, D. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. *Horizontes*, v. 36, n.1, p. 158-170, janeiro-abril de 2018.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, v.17, n.1, p.23-40, 2014.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, v.12, n.3, p.1530-1555, 2014.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA,

M. S. A experimentação científica e o ensino experimental em Ciências e Biologia. In: MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; e FERREIRA, M. S. (org.). *Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 95 – 116.

MORAES, V. R. A.; GUIZZETTI, R. A. Percepções de alunos do terceiro ano do Ensino Médio sobre o corpo humano. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 22, n.1, p. 253-270, 2016.

OLIVEIRA, I. B. de. BNCePnaic: reflexões sobre direito de aprender, normatizações curriculares, políticas de formação e controle docentes e vida cotidiana nas escolas. In: OLIVEIRA, I. B. de.; REIS, G. *Pesquisas com formação de professorxs: rodas de conversa e narrativas de experiências*. Petrópolis, RJ: DT et Alii, 2017, p.259-276.

_____. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensadospraticados pelos praticantespensantes dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (Orgs). Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades. Petrópolis: DP et Alii, 2013.

PENNA, F. de A. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, p.31-83, 2010.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica – primeiras aproximações*. 9ª edição. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação – significados, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento – Revista de Educação*, n.4, 2016, p.54-84.

VILELA, M. L. Finalidade das ‘Ciências’ no segundo segmento do ensino fundamental: um debate em diálogo com questões curriculares. In: AYRES, A. C. M.; CASSAB, M.; LIMA-TAVARES, D. (Orgs). *Ao longo de toda a vida: conhecer, inventar, compreender o mundo*. 2a Edição. Curitiba: Editora Prismas, 2016, p.45-64.

VILELA, M.; REIS, G. R. F. da S.; MACIEL, C. M. (Orgs.) *Formação docente, pesquisa e extensão no CAP UFRJ: entre tradições e invenções*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

O currículo praticado no Ensino Médio de Geografia do CAp-UFRJ (1993-2014): um híbrido de práticas curriculares diferenciadas e práticas curriculares reguladas

Hilton Marcos Costa da Silva Junior

Currículo: complexificação do entendimento eajuizamentos geográficos necessários

Iniciaremos o texto debatendo o nosso entendimento a respeito da ideia **currículo** e arrolando para a discussão as contribuições de natureza geográfica que evidenciam o espaço na dinâmica de produção e discussão curricular. Como ponto de partida, tomaremos o seguinte trecho motivador:

O Currículo Mínimo tem o papel de ser um eixo norteador para as escolas. O professor, de posse desse documento, deve ampliar a discussão na escola para pensar a seleção dos conteúdos trabalhados e a metodologia utilizada. [...] A Geografia é uma disciplina escolar que, através dos seus conceitos e temas, dialoga com outras disciplinas, contribuindo para uma formação geral crítica dos nossos alunos frente às questões da contemporaneidade. (extraído de: www.conexaoprofessor.rj.gov.br. Acessado em: 04/02/2019).

Qualificamos, numa análise mais detalhada do documento em seu sítio eletrônico, esse documento como uma **versão clássica/tradicional da ideia de currículo**, pensada como “um processo de elaboração de um documento formal que posteriormente será implementado nas escolas” (ALVES et al., 2002). Muito embora o documento pondere que cabe ao professor a seleção de conteúdo, vemos no formato que se

apresenta o documento em questão, destacando o item “Habilidades e competências”, a apresentação de quais conteúdos deverão ser trabalhados e desenvolvidos. Assumimos, assim, que as chamadas habilidades e competências são, na verdade, uma listagem de conteúdos precedidas por um verbo no infinitivo que, aparentemente, imprime uma estratégia de apresentar uma proposta que não se quer ser prescritiva, mas o é, essencialmente.

Encaramos, dessa forma, uma necessária **distinção entre currículo e conteúdo**, pois reconhecemos que toda mudança curricular engloba transformações nos conteúdos (acréscimos e supressões), mas não apenas isso. Interpretamos que essa forma de colocar o entendimento de currículo é, além de insuficiente, responsável por qualificar os conteúdos como componentes imparciais dentro de uma proposta curricular na Educação. Dessa forma, “influenciando, inclusive, políticas oficiais de formação docente, entendida como profissão destinada a ensinar conteúdos escolares” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 1).

Adicionamos o entendimento de que essa pretensa neutralidade dos conteúdos obscurece a **contextualização histórica do processo de produção curricular**, desviando os sujeitos de se perguntarem qual a origem desses conteúdos, quem os selecionou e a que eles estão a serviço; isto porque, no decorrer da história, a escola se coloca como um espaço que irá selecionar, por exemplo, conteúdos considerados pertinentes a um objetivo de formação de um dado projeto de escolarização que responde a um anseio

de explicação/posição da/sobre a realidade. Configura-se, assim, um **currículo prescritivo** que, minunciosamente, pode ser lido dessa forma:

Essa visão de currículo desenvolve-se a partir da crença de que podemos imparcialmente definir os principais ingredientes do desenvolvimento do estudo, e então ensinar os vários segmentos e sequências de uma forma sistemática. Apesar da simplicidade (para não dizer crueza) óbvia dessa visão, o “jogo dos objetivos” é, ainda, se não “o único jogo em voga”, certamente o principal. Pode haver muitas razões para essa persistente predominância, mas o potencial explicativo não é, penso eu, um desses fatores. O currículo como prescrição sustenta místicas importantes sobre estado, escolarização e sociedade. Mais especificamente, ele sustenta a mística de que a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária. (GOODSON, 2007, p. 242)

Compreender o processo de feitura do currículo exige que consigamos contextualizá-lo historicamente, haja vista que entenderemos melhor as vozes que anseiam o currículo, revelando o panorama de sua produção. Em diferentes conjunturas, teremos diferentes exigências de propostas curriculares. É nesse sentido que, para nós, torna-se razoável o título do capítulo 1 do livro de Alice Casimiro Lopes: “Política de currículo no mundo globalizado” (EDUERJ, 2008, grifos nosso).

Não obstante, reconhecemos também a proposta curricular como um acervo. Isto porque encaramos a ideia de que o currículo retém um quadro riquíssimo do pensamento social, uma verdadeira composição de anseios políticos, econômicos e culturais. A globalização, por exemplo, numa perspectiva analítica, tem uma interpretação curricular para além das abordagens clássicas assentadas na fragmentação

espacial da produção, da formação de blocos econômicos, na transformação dos meios de transportes etc. Apoiamo-nos na ideia de Castro (2005, p. 233), segundo a qual a globalização não é apenas econômica, mas também o é política e, nesse caso, politicamente curricular e não se encerrando em uma discussão na qual se opera apenas com a seleção de conteúdos vistos como uma lista técnica de itens a serem ensinados.

Examinando a construção do currículo, lançamos mão da dinâmica de produção curricular através do ciclo de políticas formado por três contextos (BAAL, 1992, conforme citado por Costa et al. 2009, p.5, grifos nosso):

O primeiro contexto, de influência, é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse espaço que grupos de interesse concorrem para influenciar a definição dos desígnios sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. [...]. Os textos políticos, oriundos do **contexto da produção de textos**, representam a política. Essas representações são capazes de tomar vários formatos: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. [...] ainda considera que “os profissionais que operam no **contexto da prática** (escolas, por exemplo) não interpretam os textos políticos como leitores ingênuos, eles veem com suas histórias, experiências, valores e propósitos.”

Reconhecemos, nesse movimento na qual um currículo é produzido, a possibilidade de identificar e compreender interesses e estratégias variadas de agentes diversos e portadores de escalas de atuação com alcances distintos interessados em um projeto de escolarização

a se efetivar, uma vez que “a transferência de sentidos de um contexto a outro é sempre sujeito a deslizamentos interpretativos e a processos de contestação” (LOPES, 2011, p. 23). O ciclo de Ball representa a **produção curricular como uma política curricular**, reunindo uma discussão travada através de **um conjunto de textos e discursos oficiais e não-oficiais** (LOPES, 2005).

Para isso, a produção curricular sinaliza transformações de conteúdo, mas também contorna debates como a criação/extinção de disciplinas escolares, carga horária dos docentes, disponibilização de financiamentos, produção de material didático, elaboração de exames de avaliação, propostas de formação de professores em nível de graduação, mestrado e doutorado. Alargando a discussão, retomamos uma associação de duas ideias apresentadas: i- os agentes produtores de currículo possuem um alcance espacial de suas propostas bem variadas (internacional, nacional e local), conforme o ciclo de Ball; ii- a distinção entre currículo e conteúdo nos municia a pensar o currículo como uma construção sócio-histórica, uma vez que nos permite indagar que os conteúdos inerentes a proposta curricular respondem a um anseio de uma conjuntura, podendo está vinculado a alguma tradição ou algum anseio contemporâneo.

"Toda proposta curricular é uma proposta com um alcance espacial definido e, diante dessa delimitação espacial, podemos afirmar que o currículo pressupõe, para o seu entendimento, uma contextualização

histórica e, simultaneamente, a identificação do seu pertencimento territorial. "

Essas duas ideias, entretanto, carecem de um posicionamento basilar: o espaço geográfico. Toda proposta curricular é uma proposta com um alcance espacial definido e, diante dessa delimitação espacial, podemos afirmar que o **currículo pressupõe, para o seu entendimento, uma contextualização histórica e, simultaneamente, a identificação do seu pertencimento territorial**.

Compreendendo, de imediato, o pertencimento territorial como o alcance geográfico almejado pela proposta curricular e que irá evidenciar os principais agentes do debate curricular -municipal, estadual, nacional, internacional. Cautelamos, ainda, que o pertencimento territorial expressa uma seleção do que é qualificado como de importância para o país ou para uma dada área do território nacional. Nesse caso, destacamos a apresentação do trabalho de Rocha (2017)¹, intitulado “O “Nacional” nos documentos curriculares: uma exploração empírica.”, que mostra o quão político é essa escolha do que é considerado nacional na política curricular via Exame Nacional do Ensino Médio, produzindo, por exemplo, apagamentos.

Baseando-nos em Souza (2013), ponderamos que o currículo se coloca como um campo desafiador ao se pensar sobre a escala do fenômeno (o currículo) e a escala de análise (do currículo). Em ambas as discussões, o currículo é multiescalar, o que exige do pesquisador muito cuidado para que não se elabore proposições desproporcionais e apressadas, transpondo análises de uma escala para a outra em vias de generalização ou produzindo um estudo que

1 Acessado dia 04/02/2019: <https://www.youtube.com/watch?v=GWJCHmiR0mQ>

se demonstre ensimesmado, no sentido de se compreender o currículo através de um recorte territorial fragmentado. Uma das apreensões de grande relevância a ser compreendida no estudo da construção do currículo é identificar o alcance territorial que os proponentes da proposta curricular almejam. Essa acuidade amplia o debate curricular no sentido “muito diretamente político, aquele referente a um raciocínio eminentemente estratégico” (SOUZA, 2013, p.182). Nessa condição, **o currículo agrega o juízo de uma ação escalar**.

Epistemologicamente, a escala curricular, pensada apenas como recorte espacial burocrático -municipal, estadual, nacional etc. -, reclama por mais atenção. Pode haver, na seleção dos conteúdos integradores do currículo, uma desigual atribuição de valor/de importância sendo esta passível de ser identificada via temas que são considerados de importância local, estadual ou nacional. Desse modo, o que justifica a industrialização ser uma temática nacional e a as demarcações de reservas indígenas angariarem uma importância escalar regional? **O currículo se coloca, por esse ângulo, como uma construção social escalar**. Com isso,

é que não apenas a natureza da interação entre as escalas, mas também o peso de cada uma delas e até mesmo a abrangência física de algo como “escala local”, “escala regional”, “escala nacional” não está fixada de uma vez por todas, sendo, pelo contrário, parte do processo de criação histórica. Esse é o sentido da expressão “construção social da(s) escala(s) (SOUZA, 2013, p. 191)

Ainda no tocante à escala, expressamos que, ao contextualizar historicamente o currículo, assumimos a indissociabilidade político-pedagógica do mesmo com a explicação sobre a realidade. Esta, por sua vez, é didatizada escalarmente: realidade local, realidade nacional etc. Nas aulas de Geografia, trabalha-se esse jogo de escalas como “o espaço vivido”, a “Geografia

do Brasil”, a “Região Nordeste”, dentre tantos outros modos. Essa forma de organizar o modo como são trabalhados os conteúdos é responsável por construir interpretações sobre a realidade/sobre o espaço, além de investir na construção de uma estratégia de ‘sensibilização’ do conteúdo. Traduzindo: i- isso é importante para compreender o seu bairro (espaço vivido, por exemplo); ii – isso é importante para compreender o seu país (Geografia do Brasil, por exemplo); iii- isso é importante para compreender a sua região/ uma região de seu país (Região Nordeste, por exemplo). Assim, explicitamos o compromisso propositivo que a escala é arrolada nas propostas curriculares de Geografia, numa tentativa de proporcionar que o conteúdo angarie uma importância pela construção de um ‘efeito de pertencimento’.

A identificação do alcance territorial do currículo torna visível o entendimento de sua produção como um **debate curricular** e, politicamente, “interpretado em termos de conflitos por status, recursos e território entre as disciplinas” (LOPES, 2005, p. 265). Clarificando o debate curricular, subsidiamo-nos das ideias de **recontextualização por hibridismo** como estratégia intelectual para expressar a dinâmica intrínseca da produção curricular no ciclo de Ball. A saber:

Para Bernstein (1996, 1998), a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro, como da academia a um texto oficial de um Estado nacional [...] cada contexto é interpretado como um campo recontextualizador pedagógico [...] textos são selecionados em detrimentos de outros e são deslocados para questões, práticas e relações sociais distintas (LOPES, 2008, p. 27-28)

Proponho, assim, que a recontextualização de textos curriculares por intermédio da hibridização seja entendida pelas novas coleções que são formadas, associando-

se textos de matrizes teóricas distintas. Os textos são desterritorializados, deslocados das questões que levaram à da produção e realocados em novas questões, novas finalidades educacionais. Com isso, há um deslizamento de sentidos e significados (LOPES, 2008, p. 32)

A dinâmica de recontextualização por hibridismo, ao mesmo tempo que coloca a produção curricular como uma política curricular construída via debate curricular, reclama de uma abordagem na qual o jogo de escalas se faça necessário para tornar visível o fenômeno sob investigação (CASTRO, 1995), ou seja, o currículo. Os contextos que integram os ciclos de política de Ball, considerando esses contextos como arenas de negociação, expressam aceitação e constrangimentos a depender do alcance espacial proposto pela política curricular. Queremos chamar atenção que o currículo exige que se considere, em sua análise, uma relação direta entre o que se coloca como projeto de proposta curricular e a extensão espacial de alcance dessa proposta. Uma provocação intelectual, fundamentalmente, escalar.

Evidenciamos, assim, o currículo como uma manifestação materializada do poder político, agregando a ideia de que ele “se realiza no consentimento” (CASTRO, 2005, p. 105). Numa avaliação geográfica, o currículo não “é contínuo e nem uniforme sobre o espaço, nem obedece a um modelo binário do tipo tem/ não tem ou centro de difusão (mando)/ lugar de obediência” (ibid.). Todavia, compreender a estruturação do poder político, via proposta curricular, exige considerar as escalas, por exemplo, de atuação das instituições envolvidas no debate e que são verdadeiras escalas de ação. Amparados por Souza (2013, p.195), compreendemos que a proposta curricular vai se efetivando através de uma estratégia escalar, considerando “em matéria de reflexões sobre as conexões entre escala e a eficácia política”, essa última pensada como a efetiva implementação da proposta curricular.

Para Souza (2013, p. 196):

a eficácia política de uma ação ou ativismo repousa, largamente em sua tarefa de obter apoio de diferentes tipos -incluindo-se aí a tarefa, amiúde difícil e necessária, de granjear simpatia por parte da opinião pública, via de regra modelada pela grande imprensa- a partir de uma bem-sucedida articulação de escalas distintas; vale dizer, mediante a articulação de atividades e frentes de combate situadas em escalas distintas.

"...: existir no currículo ou como existir no currículo tem um significado político de fortalecimento/reconhecimento cultural."

Apropriamo-nos da promulgação da lei 10.639/2003 e do livro organizado por Renato Emerson dos Santos – “Diversidade, espaço e relações étnico-raciais - o negro na geografia do Brasil” (SANTOS, 2007), para adicionar mais um qualificador sobre o currículo: **currículo como uma “seleção de conteúdos julgados válidos angariam importância ao constarem em documentos variados”** (MACEDO, 2006). É nesse sentido que, como política curricular, compreendemos as disputas epistemológicas e localizamos os anseios da lei 10.639/2003 e do livro supracitado: existir no currículo ou como existir no currículo tem um **significado político de fortalecimento/reconhecimento cultural**. É nessa linha de pensamento que precisamos localizar, cuidadosamente, a elaboração curricular:

Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados [...], uma

política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo. (LOPES, 2004, p. 111)

Por sua vez, esses conteúdos julgados como válidos e importantes não se colocam de forma integral no currículo, abrindo espaço para contestação e inclusão de novos conteúdos haja vista que a recontextualização por hibridismo, visto como um jogo escalar de produção curricular, cria condições para supressão do válido e a emergência de temas tidos como marginais/desimportantes.

Para além do oficial, Macedo (2006) desenvolve um entendimento valioso, politicamente falando, qualificando o mesmo como **espaço-tempo da fronteira cultural ou um como um entre-lugar desses supostos lados (hegemônico e contra-hegemônico)**. Por esse ângulo, não há dicotomia entre os saberes hegemônicos e contra-hegemônicos ou entre o currículo escrito e o currículo praticado. Há, clarificando o pensamento, um enredamento entre eles, pois “nesse híbrido que é o currículo, tramas oblíquas de poder tanto fortalecem certos grupos como potencializam resistências” (MACEDO, 2006, p. 290).

As advertências **escalares** colocadas em parágrafos anteriores dialogam com Macedo (2006) quando a mesma infere sobre o currículo como uma negociação na qual as relações de poder se projetam de forma oblíqua, e não de modo simplista, antagonizando visões hegemônicas com visões contra hegemônicas ou, geograficamente, antagonizando a escala local com a escala nacional. Alocamos, nesse ponto, a escala como um instrumento de auxílio

a investigação científica da produção curricular capaz de iluminar os sentidos e direções dessas negociações e portando de um propósito heurístico “para fazer face às múltiplas possibilidades de medidas de um fenômeno” (CASTRO, 2014, p. 92). Cuidadosamente,

O jogo de escalas é, pois, um jogo de relações entre fenômenos de amplitude e natureza diversas, e a compreensão da escala como a pertinência da medida para a análise permite estabelecer recortes espaciais nos quais a investigação do fenômeno [**curricular**] propicia respostas mais adequadas. Neste sentido, a **flexibilidade espacial** [**curricular**] institui a dupla questão da pertinência das relações sociais como sendo também pertinência da medida na sua relação com o seu espaço de referência, e o desafio está na busca de compreensão da articulação de fenômenos em diferentes escalas. Como os fatos sociais são necessariamente relacionais, a questão é pertinente. (CASTRO, 2014, p. 96, grifos e adaptações livres)

Ontologicamente, de forma oficial ou não, reconhecemos que o currículo, em sua escala local, é sempre perene, instável, mas nunca exclusivamente autêntico. Sempre será um espaço de discussão e de disputa: os interesses julgados válidos são sempre adequados para uma escala definida, podendo ser questionados numa outra escala e, inclusive, apagados. Entretanto, essa negociação nunca produzirá um abandono absoluto da proposta oficial. **O currículo é, assim, é sempre aberto**. Por isso que, pensando numa perspectiva de implementação curricular, Macedo et al. (2002, p. 41) enuncia a centralidade da diversidade cotidiana das escolas, já que

Quanto maior as possibilidades abertas pelo currículo formal para dar conta dessa multiplicidade, mas ele estará

inserido no cotidiano na experiência escolar. Quanto mais fechado e definidor se pretender o currículo escolar, menos associações ele terá com a dinâmica que se estabelece nas salas de aula. **Ou seja, um currículo formal precisa, em vez de prescrever uma experiência escolar, dialogar com as redes cotidianas das escolas.**

Por sua vez, se o currículo sempre é aberto não se pode inferir, ingenuamente, um valor de generosidade ao mesmo sem ter uma cautela, notadamente, direcionada para as intenções que o estruturam. Isto porque toda proposta curricular que se apresenta tem uma natureza de controle/de regulação sobre os espaços escolares em múltiplas direções: moral, instrucional, organizacional, de gerenciamento de recursos. O currículo se evidencia como **“uma tecnologia que propicie um ensino coletivo”** (MACEDO et al., 2002, p. 42) e, nesse sentido, disciplina os espaços escolares.

Pedagogicamente, os conteúdos do currículo por atenderem a demandas político-pedagógicas dos sujeitos que os selecionam, os sequenciam e os atribuem finalidades, pactuam o currículo com uma reponsabilidade: **todo currículo se compromete com uma visão de mundo, significando o nosso entendimento sobre o mundo.** Nas aulas de Geografia,

Independente das matrizes pedagógicas presentes no ensinar Geografia (ou no projeto de ensinar geografia!), narrativas espaciais hegemônicas e contra-hegemônicas estão sendo disputadas. Os [sentidos de] mundos desenvolvidos, subdesenvolvidos, centro-periferia, espacialidades/temporalidades são negociadas para autorizar interpretações SOBRE a realidade do mundo. [...] Isto fica claro se observamos a estabilidade da hierarquia escalar na distribuição dos conteúdos a partir da perspectiva do espaço em fragmentos (ROCHA, 2009, p. 2)

Há, dessa forma, uma verdadeira luta por significar o mundo e esse processo de significação é disputado em diferentes escalas de produção curricular, embora tenha nos espaços escolares a definição de seu destino. Estamos diante de uma produção complexa, contraditória, negociada e, sobretudo, definida por sua delimitação territorial prática, principalmente uma: o espaço escolar.

Por fim, essa colocação nos avizinha de Oliveira (2012) ao considerar o **“Currículo como criação cotidiana”**. Esse ajuizamento sublinha uma escala geográfica para pensarmos o currículo para além do texto escrito e do currículo construído via política governamental, mas sem desconsiderá-los. Assim, a construção de visão mundo, a seleção de conteúdo e os significados de mundo em disputa se fazem presente, diariamente, nas escolas através de um diálogo potente entre escalas de comando e escalas de ação.

Cotidiano: espaço-tempo da efetivação curricular

Entendemos que cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular desse movimento. [...] A partir daí, dessa expressão local tomam formas internamente as correlações de forças [...] É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas – diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 83).

Geograficamente, a relevância da história local é muito mais do que uma simples localização da forma como, a exemplo do colocado, as políticas públicas são decididas em termos de efetivação. ‘Cada escola é’ uma forma de assumir o cotidiano como uma condição geográfica no sentido de que importa a localização da escola; no sentido de pensarmos a escola como espaço disponível/estabelecimento para a prática educativa formal; e também a escola como um conjunto de relações (professor-aluno-coordenação-direção-etc.)

que se constroem diariamente. O cotidiano escolar nos revela uma dimensão temporal das práticas educativas, mas também nos possibilita identificar e compreender condições localizáveis, restritas e com um encerramento espacial bem delimitado que sustentam essas práticas e as tornam possíveis, mas que, geograficamente, também não são ensimesmadas nesse recorte espacial.

Mirar o cotidiano como um espaço-tempo que, de forma desafiadora, evidenciará o inesperado e não o que nós esperamos encontrar, pois “vamos nos dar conta de que, na forma de fazer cada uma dessas atividades, nunca há repetição” (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 86). A critério de exemplificação, é essa natureza complexa do cotidiano que justifica, numa explicação bem generalista, o fato de uma determinada aula sobre um mesmo tema ser tão diferente em turmas de mesma série. Entendemos, via construção desse pensamento, que cada turma reúne um conjunto de variáveis ali localizadas que decidem – naquele momento e naquele espaço/sala da turma-, o destino de construção da aula de Geografia.

Essa riqueza cotidiana revela tanto decisões que indicam práticas emancipatórias como práticas regulatórias. Importante enxergarmos nessa surpresa cotidiana que ela resulta de condições localizadas, uma vez que se diferenciam, por exemplo, de uma unidade escolar para a outra unidade escolar. Faz-se necessário trazermos a compreensão de cotidiano como “campo de luta” (FERRAÇO et al., 2018, p. 85), tecendo relações e se efetivando, ou seja, se ‘territorializando’ de acordo com as condições disponíveis para se realizar. Assim, o cotidiano como ‘campo de luta’ se traduz como práticas curriculares territorializadas para “indicar o cotidiano como lugar de criação” (FERRAÇO et al., 2018, p. 92), ou melhor dizendo, um conjunto de relações sociais político-pedagógicas territorializadas.

Em termos de operacionalização metodológica, reconhecemos, nessa exploração da expressão espacial do cotidiano, a possibilidade de identificar variáveis que sejam referências para compreendermos diferenças, mas também de

identificar condições de desigualdades no que tange a possibilidade de construção de práticas educativas. Endereçamos na contramão de um posicionamento intelectual construído pela modernidade que empobrece o cotidiano como campo de pesquisa e também o empobrece como um espaço de ação, uma vez que “O cotidiano, pensado pela ótica da quantidade, é, de fato, um espaço de repetição, de norma, de obviedade – o que talvez explique a ideia abraçada por muitos pesquisadores de que o cotidiano resume-se ao espaço do senso comum e da regulação” (LOPES; MACEDO, 2002). Pensando geograficamente, vemos o cotidiano escolar, numa roupagem da modernidade, como uma planície isotrópica (CORREA, 1995) na qual todos os espaços escolares são vistos como uma superfície plana homogênea. Essa perspectiva é incompleta, pois coloca o espaço como palco apenas.

Contudo, sinalizamos que não devemos partir do cotidiano como um espaço-tempo da repetição e desprovido de reclamações próprias. Em vez de de dizermos como as escolas devem fazer, devemos pensar como as escolas querem e não conseguem fazer. Há, nessa nossa chamada de atenção pelo cotidiano, um convite em entendê-lo com uma complexidade que é, fundamentalmente, geográfica, pois reúne uma curiosidade de identificar e compreender as diferenças de práticas curriculares tomando por base condições localizáveis nas unidades escolares, por exemplo.

"Destarte, o cotidiano opera como uma contextualização que cria sentido para o que se ensina, agrega qualidade ao que se ensina e sublinha um objetivo pedagógico a quem se ensina."

Ampliando a discussão, inferimos que o cotidiano é utilizado por aqueles que redigem as políticas curriculares. Desse modo, Abreu (2011) discute a forma como o cotidiano é acionado em muitos documentos curriculares governamentais para o Ensino Médio e orbitando, sobre o cotidiano, discussões articuladas a qualidade do ensino e propósitos pedagógicos segundo os quais os conteúdos e as formas de se trabalhar esses conteúdos precisam estar. Destarte, o cotidiano opera como uma contextualização que cria sentido para o que se ensina, agrega qualidade ao que se ensina e sublinha um objetivo pedagógico a quem se ensina. Uma junção de discurso político – formar alunos críticos - com discurso metodológico – o aluno aprende da melhor maneira possível – graças à cotidianidade arremetida.

Avaliamos, buscando uma coerência com o nosso propósito de pensar que esse cotidiano, no qual se reúne condições materiais e um conjunto de relações político-pedagógicas territorializadas, precisa ser estabelecido como “dimensão criador da vida e, principalmente da vida em sociedade, e dos diferentes modos de existência humana produzidos nos e produtores dos múltiplos *espaçotempos*” (FERRAÇO et al., 2018, p.90). A natureza participativa/reflexiva do cotidiano escolar não se coloca apenas como um tablado na qual políticas públicas se dirigem e querem se fazer valer integralmente.

À luz de uma argumentação geográfica, compreendemos que, epistemologicamente, o cotidiano como ‘lugar de produção do conhecimento’ destaca, aos que evidenciam o saber escolar como um simplificação do saber acadêmico, que essa apreciação se faz insuficiente, pois pretere a complexidade espacial ao não se perguntar quais condições materiais e como as relações sociais na unidade escolar se estruturam para lograr uma efetivação de uma proposta de ensino colocada.

Para Alves (2012, p.35), “não seguimos o currículo proposto, porque sabemos que a experiência que já vínhamos desenvolvendo

estava alcançando bons resultado.”. Lemos nesse texto ‘a experiência’ como o cotidiano ou, geograficamente, como um conhecimento oriundo de uma vivência na qual se reconheça, intelectualmente, as condições materiais e a estruturação das relações sociais que são constituídas e localizadas delimitadas territorialmente na unidade escolar.

As práticas curriculares são, dessa forma, heterogêneas ou, como preferem Alves e Oliveira (2002), “multicoloridas”, pois “vão depender daqueles que fazem e das circunstâncias nas quais estão envolvidos”. Eis, nesse ponto, a **relação entre currículo e cotidiano**:

O trabalho no/do cotidiano, nesses termos, torna-se importante elemento para pensar e compreender a questão curricular, tanto em instâncias de prática como na formulação de propostas já que, considerando em sua complexidade, pode atribuir para o estudo das realidades escolares se entendemos essas últimas como componentes de uma rede de saberes e práticas que, situadas para além dos muros da escola, se fazem presentes nos cotidianos escolares, por meio dos sujeitos neles presentes. (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 100).

É esse emaranhado de preocupações que fazem do nosso planejamento, ainda que necessário, sempre uma possibilidade. Ao planejarmos uma aula, ‘congelamos’ as variáveis cotidianas como se pudéssemos controlar a forma como elas concorrem na participação da construção das práticas cotidianas. As nossas teorias são também limites e não apenas potencialidades (ibid.). Com isso, uma aula planejada sobre um tema pode ser um sucesso numa determinada escola e em outra produzir frustração. Em vez de dizermos que uma escola é muito boa e uma outra escola é ruim, propomos, antes, expor ao professor a seguinte reflexão: qual o sentido cotidiano, considerando as condições materiais e o conjunto de relações político-

pedagógicas territorializadas na unidade escolar, da aula programada? Para além do como ensinar um tema, associamos o porquê de se ensinar e onde esse tema. Metodologicamente:

Precisamos, assim, perguntar: a) como se dão os processos cotidianos de criação e de desenvolvimento da ação pedagógica (curricular) inscritos em que especificidades do ser das professoras, dos alunos e das circunstâncias? E, associada a essa questão; b) o que os alunos estão, realmente, aprendendo a partir dessa prática escolar, que não pode ser visto pelo levantamento estatístico sobre o que se sabem daquilo que lhes é imposto saber? (ALVES; OLIVEIRA, 2002, 94).

Para fins burocráticos, sublinhamos a possibilidade do administrador público, por exemplo, apresentar as variáveis mínimas necessárias para que uma política pública possa se fazer efetivar, mas sem desconsiderar que o espaço escolar também porta vontades (cotidianas) próprias. Com isso, sairemos de uma postura estritamente cognitiva, vinculado aos processos teóricos do processo de ensino e aprendizagem, para uma perspectiva de problematização do reconhecimento da possibilidade de construção da prática expressa em suas condições cotidianas.

Há uma política no cotidiano também (FERRAÇO et al., 2018, p.103) à medida em que as ‘narrativas do vivido’ expõem as decisões que são tomadas no espaço escolar e fazendo do mesmo uma arena de negociações, conflitos, resistências e assimilações. Por fim, fazendo do ato de realizar/ construir práticas uma ação ‘geografizada’, pois reúne no espaço escolar as condições localizadas de variáveis que contribuem na forma como se constroem essas práticas; fazem das práticas, essencialmente, práticas que se efetivam pelo espaço.

Por fim, as práticas cotidianas nos possibilitam uma discussão que abre argumentos por uma valorização das diversidades encontradas nas escolas. Atentando ao cotidiano, muito mais do que numa perspectiva prescritiva, que

tentaria domar o mesmo, investimos que a sua complexidade, dada pela variação espacial que reúne condições de ensinar e aprender, “Trata-se ainda de assinalar a particularidade do nosso lugar e as dependências que ele implica” (FERRAÇO et al., 2018, p. 18).

Práticas curriculares de Geografia do CAP-UFRJ: entrecruzamentos de autonomia e de regulação

O CAP-UFRJ mostrou-se um campo de investigação riquíssimo quando da busca por entender a construção de sua proposta curricular, tendo em vista o emaranhado de adjetivos que o diferencia, mas também a sua condição, escola pública, que o aproxima das demais escolas. Assim, estamos diante de um espaço escolar que é, por natureza, múltiplo.

Por outro lado, a realização de estágio supervisionado em 2010 sinalizou uma questão curiosa: em determinadas aulas havia a presença de textos acadêmicos adaptados. No diálogo com os professores à época uma outra surpresa emerge: a notícia sobre a publicação de um livro (RUA et al, 1993) que materializa e reúne uma coleção de materiais didáticos com essa natureza incomum. Operacionalmente, essa pesquisa -que subsidia esse texto- foi feita a partir de um conjunto de entrevistas semiestruturadas com os professores do CAP-UFRJ que estavam em efetivo exercício em 2013, mas também com ex-professores do CAP-UFRJ que, mesmo aposentados ou que tenha mudado de espaço de trabalho, participaram da obra lançada em 1993.

Com isso, ao pesquisarmos as práticas curriculares de geografia no CAP-UFRJ não estamos tão e somente presos no/do/com o cotidiano escolar, ou seja, não estamos limitados a pensar o currículo enquanto escala espacial local somente. Para esclarecer a nossa compreensão sobre as práticas curriculares de geografia no CAP-UFRJ, dividiremos essas práticas curriculares em dois momentos. Essa divisão, por si só, já estrutura a forma como é

pensada a prática curricular de Geografia na instituição de modo geral.

Nesse primeiro momento em que iremos discutir as práticas curriculares de Geografia, traremos a forma como esses professores pensam a elaboração do programa de Geografia, seus principais objetivos, suas referências teóricas e o currículo proposto pelo Estado através do contexto da produção de textos. A estrutura curricular da Geografia, no Ensino Médio, é engendrada a partir de uma unidade básica, da seguinte forma:

Professor A - Esse programa tem uma estrutura básica que foi pensada já há muito tempo. Na medida em que a realidade vai mudando, que a Geografia também tem novos referenciais teórico-filosóficos, a gente vai modificando pouco a pouco. Quer dizer, você não tem uma estrutura que você montou e acabou! Você tem uma estrutura básica, montada há muito tempo e ela vai sendo repensada, repensada, repensada ao longo do tempo.

A partir da fala, podemos apreender que o currículo de Geografia não é estático e está sujeito a transformações no decorrer do tempo devido a novas demandas. Por outro lado, essas demandas que são priorizadas não partem, segundo a fala do professor, do Estado, mas do saber de referência, ou seja, da ciência geográfica. Para além dos documentos curriculares oficiais, existem outras variáveis que são também consideradas na elaboração curricular de Geografia no CAP-UFRJ e que podem angariar mais relevância. Assim, na fala de um segundo professor de Geografia:

Professor C - Agora, nós conhecemos os PCN's? Conhecemos, estudamos, mas na elaboração, na constituição curricular e na prática nós estamos avaliando isso. Um outro professor, da Equipe de Geografia, deu até uma ideia de a

gente agora “pegar essas propostas”, essas novas propostas, que sejam propostas de municípios ou até do MEC, claro, mas para a gente começar a avaliar. A princípio será assim: vamos avaliar o que se distancia e o que se aproxima.

O saber de referência, ou seja, a ciência geográfica, é a grande matriz das práticas curriculares de Geografia. Assim, o referencial teórico dos alunos quando das práticas curriculares de Geografia (as aulas, por exemplo) são textos acadêmicos ressignificados pelos professores. De acordo com o tema que esteja sendo trabalhado, o professor de Geografia utiliza um ou vários acadêmicos que pesquisam sobre tema em discussão. Com isso, o livro didático é um referencial teórico secundário. Há um exercício de **recontextualização** do currículo oficial através da avaliação lançada sobre o mesmo à luz do saber de referência (ciência geográfica) e que agrega o currículo oficial de novos elementos, **hibridizando-o**.

A adoção de tal cabedal teórico é justificada pelas preocupações que permeiam o pensar uma aula de Geografia no CAP-UFRJ: a formação de uma consciência crítica e a construção de raciocínios. Nesse espaço-tempo, 1º e 2º anos do Ensino Médio, as práticas curriculares de Geografia são práticas diferenciadas. Essas práticas curriculares de Geografia, qualificadas como diferenciadas, são condicionadas, a nosso ver, por dois argumentos que consolidam a ideia de escola de referência: a especificidade do CAP-UFRJ e os perfis de seu corpo docente e discente. A razão de existência do CAP-UFRJ, ou seja, ser uma unidade escolar vinculada a universidade para formação de professores, proporciona fazer do mesmo um espaço de discussões sobre práticas curriculares que comunguem a formação de alunos da Educação Básica e do Ensino Superior (licenciandos). Assim, a adoção de textos acadêmicos adaptados por parte dos professores, para nós, é justificado pelo contato constante que esses professores tem com os licenciandos,

por serem professores com uma qualificação diferenciada (a maioria com cursos completos de mestrado e doutorado), por visualizarem as limitações dos livros didáticos, por estarem em constante contato com a universidade e seus grupos de pesquisa e, por fim, por possuírem uma carga horária de trabalho condizente com a possibilidade de buscar tais referências. A critério de operacionalização, o professor esclarece:

Professor A - Eu sempre procuro criar um grau de complexidade. Se eu tenho que dar para eles fatos, eu procuro trabalhar os fatos, mas criar um raciocínio que não se esgote nos fatos. Por exemplo: se eu estou trabalhando com o café, no final do século XIX e início do século XX, e como o café foi importante para o início do processo de industrialização no país, eu não vou relatando para eles apenas. Não é só isso. Isso também aparece. Mas, por exemplo, eu crio a ideia de que é formado um complexo produtivo cafeeiro paulista.

As práticas curriculares de Geografia do CAP-UFRJ, no 3º ano do Ensino Médio, ganham novos rumos, pois outros são os elementos de referências que norteiam suas criações. Assim, não podemos unificar a compreensão das práticas curriculares de Geografia para todo o Ensino Médio. No 3º ano do Ensino Médio as prioridades ganham um novo horizonte, pois o currículo oficial para este ano passa a servir como mecanismo regulatório de ingresso em exames de vestibular. Essa concepção das práticas curriculares de Geografia, enquanto práticas direcionadas para provas externas, advém de duas razões: i) a aprovação no vestibular, no ENEM, entre outros, como um resultado ora natural, ora focalizado e ii) os alunos e os seus responsáveis demandam e pressionam a escola por essa preparação. Nas palavras de um dos professores:

Professor A - Tanto que, por exemplo, no Ensino Médio, nas séries de 1º e 2º anos, a gente trabalha temas que não são cobrados

no vestibular. [...] Se a gente priorizasse o vestibular seria um ensino muito mecânico e preparatório. E a gente não dá prioridade nisso. Então, o “pobre” do professor do 3º ano, é que tem que se “virar” para dar todo o conteúdo do vestibular.

A variável vestibular está presente nas práticas curriculares de Geografia, pois os indicadores oficiais (um dos argumentos da referência) é um elemento de ponderável relevância quando os alunos falam sobre as suas expectativas ao terminarem o Ensino Médio na escola e, bem como, em relação à formação de seus responsáveis. Com relação às expectativas do corpo discente, um dos professores de Geografia comenta:

Professor B - Ignorar o vestibular também é “besteira”, porque nas boas escolas, sejam elas tradicionais ou não, o aluno acaba fazendo o vestibular. Não tem como dizer: “Não! Não estamos nem aí para o vestibular!”.

Neste caso, a demanda para a construção de práticas curriculares advém do próprio corpo discente que expõe como projeto de vida o ingresso na vida acadêmica. Quando analisamos a formação dos pais dos alunos do Ensino Médio, material disponibilizado pelo Serviço de Orientação educacional do CAP-UFRJ, nos deparamos com a seguinte realidade²: 66 responsáveis em um total de 86 (76%) dos pais dos alunos do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRJ possuem Ensino Superior. Assim, entendemos que existe, por parte dos pais, alunos e professores, a formação de uma cultura escolar que fomenta a vida acadêmica como projeto de vida por parte de seus alunos. Como o ingresso na universidade se dá via vestibular e os alunos almejam a aprovação, as práticas curriculares de

2 A tabela Formação dos responsáveis dos alunos do Ensino Médio (FONTE: SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL. CAP/UFRJ. 2008) pode ser consultada em SILVA JUNIOR, 2014.

Geografia no 3º ano do Ensino Médio são mais reguladas para esse fim.

A escala local de produção curricular - CAP-UFRJ - reúne variáveis que concorrem na construção das práticas curriculares e que negociam os momentos em que determinadas variáveis pulsam com mais vivacidades. Dessa forma, nos 1º e 2º anos do Ensino Médio, a ciência geográfica se coloca como ponto nuclear, convocada pela possibilidade de pesquisa, pelo contato com os licenciandos, pela participação em grupo de pesquisas. São variáveis, geograficamente, que estruturaram a cotidianidade dessas práticas curriculares. Em outro momento, 3º ano do Ensino Médio, a variável vestibular ganha centralidade e presenciamos materiais como lista de exercícios e conteúdos de revisão, como “Industrialização brasileira”. Destarte, as práticas curriculares de Geografia no 3º ano do Ensino Médio no CAP-UFRJ são construídas por preocupação semelhantes a de uma outra escola pública de referência estudada por COSTA & STRAFORINI (2009, p.11), que afirmam que “tal prática é legitimada institucional e socialmente a partir dos resultados positivos obtidos por seus alunos nos vestibulares e demais concursos.” Por fim, a recontextualização dos documentos curriculares oficiais se faz via saber acadêmico de referência ou via exames externos em uma composição de conteúdos que ora traz temas novos (como “**Os agentes produtores do espaço urbano**”) e ora recupera o já aprendido (como “**Industrialização brasileira**”) como estratégia para rememorar e fixar, refletindo o híbrido curricular da instituição.

Considerações finais

O presente texto se constitui como um exercício analítico, tendo a construção do currículo do CAP-UFRJ (1993-2014) como arena da discussão e as seguintes perguntas enquanto questionamentos motivadores: qual é o espaço da autonomia docente na construção do currículo escolar? Como podemos protagonizar mudanças curriculares que efetivamente atendam à

realidade dos estudantes da Educação Básica? É possível normatizar algo tão plural quanto o currículo? Em que contextos e de que maneira ele se efetiva?³ Dessa forma, começar a discussão trazendo uma complexificação do entendimento de currículo, notadamente pela convocação de vozes do campo da Geografia, foi desenhar um cenário teórico que nos permitisse adentrar e contribuir no debate. Por sua vez, pensar a dimensão cotidiana da produção curricular é evidenciar o nosso entendimento de como o currículo se efetiva, ou seja, como o currículo é interpretado pelos professores e, diante das condições localizáveis em sua unidade escolar, é colocado em prática.

A construção híbrida do currículo de Geografia do CAP-UFRJ expressa a incapacidade de vermos o currículo como uma normatização apenas. Isso porque, diante da situação real de trabalho e diante dos mais diferentes anseios de formação trazidos pelos alunos e seus responsáveis, os professores estruturam as propostas curriculares para as séries do Ensino Médio de modo a contemplar os mais diferentes interesses. Assim, constrói-se práticas diferenciadas, nas quais o saber acadêmico aflora como grande referência e vetor de inovação. Por outro lado, em um dado momento, as práticas curriculares são desenvolvidas com um itinerário mais restritivo, tendo os exames externos, como o vestibular, enquanto referências.

"Essa dinâmica multiescalar de construção cotidiana do currículo de Geografia, notadamente pela natureza híbrida como é o caso do CAP-UFRJ, sublinha o quão complexo é o debate sobre o currículo."

Por fim, a construção do currículo de Geografia do CAP-UFRJ sinaliza a atenção que precisamos dar à dimensão espacial nas discussões curriculares em âmbitos diversos, pois há uma condição geográfica circunscrita bem delimitada (a unidade escolar) em negociação com outras tantas formas de construir o currículo, como por exemplo, quando o mesmo se coloca como política de Estado, como o debate atual a cerca da Base Nacional Comum Curricular. Essa dinâmica multiescalar de construção cotidiana do currículo de Geografia, notadamente pela natureza híbrida como é o caso do CAP-UFRJ, sublinha o quão complexo é o debate sobre o currículo.

Referências

ABREU, Rozana Gomes de . *Políticas curriculares para o ensino de Química: discursos sobre contextualização e cotidiano*. In: Alice Casimiro Lopes; Rosanne Evangelista Dias; Rozana Gomes de Abreu. (Org.). Discursos nas políticas de currículo. Rio de Janeiro: Quartet, 2011, v. , p. -.

ALVES, N. G.; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: Alice Casimiro Lopes; Elizabeth Macedo. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. 1ªed.São Paulo: Cortez, 2002, v. 2, p. 78-102.

ALVES, Nilda et al. (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, Nilda. Decifrando o Pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. OLIVEIRA, Inês B. e ALVES, Nilda. *A pesquisa no/do cotidiano: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001: 13 - 38.

CASTRO, I. E. *Escala e pesquisa na geografia: problema ou solução?* Espaço Aberto, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 87-99, 2014.

CASTRO, Iná Elias de. *Geografia e Política: Territórios, escalas de ação e instituições*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CASTRO, Iná Elias. O problema da escala. In: *Geografia, conceitos e temas*. Castro, I.E; Correa, R.L. e Gomes, P.C.C. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 114-40.

CORREIA, R.L. Espaço um conceito chave da geografia. In: CASTRO,I.E.; COSTA GOMES,P.C. e R.L. CORREA, *Geografia, conceitos e temas*. Rio de Janeiro: BertrandBrasil, 1995. P. 15 A 23.

COSTA, H. H. C. & STRAFORINI, R. *O Ensino Médio e a disciplina Geografia: Uma leitura curricular a partir de uma escola pública de*

3 Perguntas extraídas de: <https://perspectivaseducacao.blogspot.com/2019/05/chamada-para-artigos-e-ensaios-volume-3.html>. Acessado em 05/07/2019, às 13hs.

referência da cidade do Rio de Janeiro. In: Anais do XII Encuentro de Geografos de America Latina. Montevideo, AGB, 2009. Disponível em http://egal2009.easyplanners.info/area03/3070_Costa_Hugo_Helene_Camilo.doc [Acesso em 10/09/10].

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. *Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. 112p.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

LOPES, Alice C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. In: *Currículo sem Fronteiras*, Volume 5, n. 2, p. 50-64, Jul./Dez. 2005. Disponível em: . Acesso em 20/04/2016.

LOPES, Alice Casimiro . *Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas*. In: Alice Casimiro Lopes; Rosanne E. Dias; Rozana Abreu. (Org.). Discursos nas políticas de currículo. 1ed. Rio de Janeiro: Quartet Editora / Faperj, 2011, v. 1, p. 19-45.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumo? *Revista Brasileira de Educação*. n 26, p. 109-118, mai/ago. 2004.

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

MACEDO, E. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 32 maio/ago. 2006 (285-372). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf> Acessado em 12/08/2014.

MACEDO, E.; ALVES, N.; MANHÃES, L. C.; OLIVEIRA, I. B. *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, I. B. . Currículos Praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar. In: *XXVI Reunião anual da ANPED*, 2003, Poços de caldas. CD Rom dos trabalhos apresentados. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. v. 1.

OLIVEIRA, I. B. *O Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP et Alit, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GARCIA, Alexandre; REIS, Graça Regina Franco da Silva; MACEDO; Regina Coeli Moura de. *Relações entre educação e ensino a partir do campo do currículo*. Disponível em: < https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-Rel_educacao_ensino.pdf >. Acessado em: 02 fevereiro de 2019.

ROCHA, A. A. C. N.. Pensar no/com/sobre o espaço: notas para uma discussão sobre os objetivos da aula de geografia. In: *X Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia*, 2009, Porto Alegre. X Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 2009. p. 1-12.

SANTOS, Renato Emerson dos (org.) *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O negro na geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RUA, J. et al. *Para Ensinar Geografia*. Rio de Janeiro: ACCESS Editora, 1993.

SILVA JUNIOR, Hilton Marcos Costa da. “E agora, o que eu ensino: Eustáquio de Sene ou Milton Santos?” - Geografia Escolar, Geografia Acadêmica e mobilidade espacial do saber. XIV, 119 f. Orientador: Rafael Straforini. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG, Rio de Janeiro, 2014.

SOUZA, Marcelo Lopes de. *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

Praticando conceitos e conceituando a prática: rumo a uma experiência de estágio em Inglês transformadora

Marina Meira de Oliveira, Natália Umá Hagge
Lopes Cabral, Danielle de Almeida Menezes e
Juliana Jandre Barreto

1. Introdução

Discussões a respeito do processo de formação de professores, embora possam desdobrar-se em inúmeros focos de análise, comumente contemplam em alguma medida a questão controversa dos saberes docentes e profissionais. Dentre esses diversos conhecimentos e habilidades que serviriam de base à profissão docente, e que se encontram em constante disputa e negociação, destacam-se aqui aqueles que constituiriam os “saberes a serem ensinados”, ou seja, os conteúdos curriculares selecionados para serem objeto de ensino-aprendizagem nas diferentes disciplinas escolares. Como pontuado por Tardif (2014), trata-se de saberes de natureza política e social, que sofrem modificações ao longo do tempo a depender de mudanças nas estruturas e hierarquias sociais.

Partindo desse princípio, destacamos aqui a importância de reflexões críticas empreendidas ao longo do processo de formação de professores que focalizem os objetos colocados como foco de ensino-aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento. Diante disso, e levando em conta o contexto de formação inicial de professores de Língua Inglesa em que se desenvolveu esse trabalho, torna-se inevitável discutir inicialmente o que seria o fenômeno linguístico, a ser transposto didaticamente em sala de aula por esses futuros docentes. Sejam maternas ou estrangeiras, as línguas apresentam a particularidade de

transcenderem o estado de objetos externos a serem estudados, para se constituírem em componentes identitários dos próprios sujeitos. Dessa forma, toda língua natural se caracteriza por ser não somente um meio de comunicação, mas também a portadora de uma cultura particular, representando o patrimônio coletivo de um povo ao carregar sua memória, hábitos, valores e saberes (THIONG’O, 1986). Portanto, em um processo de formação docente que contemple o ensino e aprendizagem de línguas e que considere essa perspectiva dual do objeto a ser trabalhado, torna-se imprescindível o tratamento da dimensão cultural do fenômeno linguístico.

Os efeitos dessa compreensão de língua como cultura para seu ensino e aprendizagem tornam-se ainda mais complexos no trabalho com a Língua Inglesa na contemporaneidade. Como será mais bem detalhado a seguir, o idioma disseminou-se de tal forma ao redor do globo, como consequência de processos de colonização diversos, que não se pode conceber uma relação simples e direta entre a Língua Inglesa e a veiculação de uma única cultura associada a determinada comunidade de fala, sem arriscar cair em um anacronismo. No entanto, é também verdade que crenças quanto ao monopólio linguístico e cultural do idioma por parte de certos falantes, socialmente construídos como superiores em relação aos demais usuários, ainda perduram com relativa força no imaginário

social (SEIDLHOFER, 2011).

Foi justamente diante da constatação de que crenças como as mencionadas acima se faziam presentes entre os alunos do 9º ano de um colégio de aplicação federal – onde estava em curso o estágio supervisionado em Língua Inglesa de uma universidade federal – que se intencionou desenvolver o projeto de iniciação artística e cultural relatado neste trabalho. O projeto, que tinha como objetivo implementar ações que solucionassem em alguma medida o problema encontrado, foi conduzido por duas licenciandas da universidade em questão, e se constituiu como *lôcus* de produção criativa de oficinas pedagógicas e de análise investigativa sobre a própria intervenção artística-cultural empreendida.

"Buscaremos mostrar, ao longo do texto, de que forma o projeto promoveu mudanças no currículo de língua inglesa previsto para o 9º ano do Ensino Fundamental da escola em que se desenvolveu, sobretudo ao acrescentar temáticas que estavam em diálogo constante e direto com a realidade de estudantes inseridos em um mundo multilíngue e multicultural."

Cabe ressaltar que, para além da finalidade do projeto em si associada à problematização de crenças quanto ao monopólio linguístico-cultural do Inglês, a iniciativa de atribuir sua condução às licenciandas teve como propósito promover uma atuação mais autônoma das estagiárias em seu processo de formação. Essa

decisão teve como base a pesquisa realizada por Menezes e Jandre (2012) a respeito da percepção de licenciandos e alunos acerca do estágio de Língua Inglesa conduzido em um colégio de aplicação de uma universidade pública federal, localizada na cidade do Rio de Janeiro. A partir desse estudo, as pesquisadoras constataram que os alunos do contexto investigado tendem a perceber os licenciandos mais como colegas de turma do que como professores. Isso fez com que as pesquisadoras questionassem o espaço de atuação oferecido aos licenciados durante o processo de estágio e o nível de sua contribuição efetiva para que profissionais em formação construíssem uma identidade docente capaz de ser percebida (e, de certo modo, endossada) pelos alunos. Aproveitando a questão levantada pelas pesquisadoras, a professora de Prática de Ensino em Língua Inglesa e a professora regente de Inglês do colégio de aplicação em questão selecionaram duas licenciandas para protagonizar a intervenção-investigação desenvolvida por meio do projeto, no intuito de proporcionar maior independência na experiência de estágio. A vivência e o protagonismo das licenciandas em questão fizeram com que elas desenvolvessem o aspecto de autonomia no fazer docente, aspecto essencial para a adaptação do currículo à realidade dos alunos de forma continuada e sustentável, que se busca implementar nas escolas (MONTEIRO e AZEVEDO, 2010). A iniciativa em questão teve um caráter experimental, podendo vir a ser replicada posteriormente caso surtisse o efeito desejado, com as devidas adaptações ao novo contexto em foco.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de intervenção pedagógica conduzida no ano de 2013 por meio de um projeto de iniciação artística e cultural desenvolvido com os alunos do 9º ano de um colégio público federal. O projeto, que foi liderado por duas licenciandas supervisionadas pelas professoras regente e de prática de ensino, constituiu uma experiência de pesquisa-ação. Assim, as próximas seções pretendem explorar mais detalhadamente: os pressupostos teóricos que

embasaram sua concepção; os procedimentos utilizados na intervenção pedagógica; o caminho metodológico delineado na análise investigativa de sua realização, juntamente com os resultados obtidos; e as limitações enfrentadas ao longo do processo.

Buscaremos mostrar, ao longo do texto, de que forma o projeto promoveu mudanças no currículo de língua inglesa previsto para o 9º ano do Ensino Fundamental da escola em que se desenvolveu, sobretudo ao acrescentar temáticas que estavam em diálogo constante e direto com a realidade de estudantes inseridos em um mundo multilíngue e multicultural. Buscaremos, ainda, evidenciar que esse processo de construção do currículo escolar foi protagonizado por docentes que atuavam na própria escola – quer no seu estágio de formação inicial (licenciandas) ou já em pleno exercício (professora regente) – a partir de necessidades identificadas por parte dos alunos. Embora a experiência aqui relatada tenha ocorrido em 2013, características como as mencionadas acima conformam um processo que ganha relevância no cenário atual, em que novas políticas educacionais especialmente direcionadas ao desenho curricular vêm sendo formuladas e implementadas em nível nacional, em meio a um cenário de múltiplas controvérsias. Esperamos, dessa forma, poder contribuir para essa rica e complexa discussão, a partir do que consideramos ser uma experiência potencialmente transformadora.

2. Embasamento teórico

O embasamento teórico do projeto de iniciação artística e cultural em tela compreende três aspectos considerados importantes de serem levados em conta pelo professor de Inglês em situação de formação inicial: o papel do idioma no cenário global contemporâneo, a importância de que o ensino dessa língua contribua para uma formação linguístico-discursiva crítica dos alunos e a relevância de que o período de estágio oportunize experiências que favoreçam o desenvolvimento de docentes autônomos. As

próximas seções abordam essas questões.

2.1. A Língua Inglesa no século XXI: particularidades e transposição didática

O fenômeno da globalização, inicialmente atrelado a uma integração de ordem marcadamente econômica, hoje também se apresenta como um interconector de comunidades em nível social e cultural (DEWEY & JENKINS, 2010). Esse fenômeno, que se fez possível a partir do uso da Língua Inglesa como principal ferramenta de comunicação internacional, acabou por impactar a natureza da própria língua, a qual se tornou processo e produto da globalização ao mesmo tempo.

"No entanto, a peculiaridade do Inglês tem sido o nível em que tais mudanças vêm ocorrendo justamente em decorrência do grau de globalização sem precedentes que se vive hoje."

Desde sua primeira diáspora iniciada no século XV – em que a Língua Inglesa foi levada por seus falantes monolíngues a outras localidades (a exemplo dos Estados Unidos) em que também se estabeleceu como idioma dominante adquirido pelos habitantes como primeira língua, por conta do processo de colonização – o Inglês passou por adaptações a depender das necessidades comunicativas dos novos usuários (KACHRU, 1992). O mesmo fenômeno de acomodação aconteceu em sua segunda diáspora (séculos XIX e XX), dessa vez em escala ainda maior, visto que o idioma foi transplantado a civilizações mais numerosas e complexas (a exemplo da expansão do Império Britânico em países de África e da Ásia), dando origem ao chamado *Inglês como*

Segunda Língua. Nesses contextos, o Inglês é tido como o (ou um dos) idioma(s) oficial(is) do país, sendo usado sobretudo pela mídia e órgãos legais do governo, em paralelo com outros idiomas vernaculares. Naturalmente, sendo incorporada por falantes de outro contexto sociocultural, a língua adquiriu traços particulares da realidade local e configurou-se em diversas variedades específicas, a exemplo do Inglês falado na Índia, Nigéria, Hong Kong etc. Finalmente, em seu terceiro movimento de expansão, que teve a particularidade de não ter sido engendrado por uma colonização histórica de natureza similar às duas primeiras, o Inglês teria chegado a outros países como o Brasil. Nesses países, apesar de não gozar de um status oficial como língua de instrução formal e de circulação midiática/legal, o idioma se configura como importante meio de comunicação intercultural, além de ter um forte valor econômico agregado. Também nesses locais em que se estabeleceu como *Língua Estrangeira*, ou ainda, *Língua Adicional*¹ segundo classificações mais atuais, a Língua Inglesa sofreu modificações.

Independentemente da localização geográfica ou período histórico, em nenhum momento o idioma de comunicação global foi simplesmente distribuído e reproduzido em sua suposta forma nativa, ou seja, aquela usada por seus falantes monolíngues onde surgiu e/ou foi estabelecida na primeira diáspora. A todo instante, a Língua Inglesa esteve em constante processo de acomodação e transformação (SEIDLHOFER, 2011; JENKINS, 2011), o que nada mais é do que um fenômeno natural por que passam todas as línguas humanas. No entanto, a peculiaridade do Inglês tem sido o nível em que tais mudanças vêm ocorrendo justamente em decorrência do grau de globalização sem precedentes que se vive hoje.

1 A denominação língua adicional tem sido preferida àquela mais tradicional língua estrangeira em contextos de ensino-aprendizagem de línguas, em virtude da conotação ligeiramente negativa que o termo estrangeiro pode assumir como algo “estranho”, “alheio” ao aprendiz. Além disso, de acordo com Schlatter e Garcez (2009, p.127), a referência mais recente enfatiza o “acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa” (grifo nosso).

Na atual conjuntura, conceitos como *comunidade de fala*, onde a princípio seria possível identificar os ditos falantes nativos, necessitam de revisão, uma vez que as barreiras entre as comunidades se mostram cada vez mais imperceptíveis, tanto física quanto virtualmente. Do mesmo modo, a própria ideia de nativo como algo revestido de prestígio, em contraste com a conotação negativa que carrega o conceito de *não nativo*, tem de ser relativizada, sobretudo na situação de uma língua como o Inglês em que o número de falantes não nativos já supera há bastante tempo o número dos que a tem como primeira língua (STREVEENS, 1992; SMITH, 1992). Trata-se de uma situação tal, que essas conotações podem ser até mesmo invertidas, uma vez que falantes nativos de Inglês tendem a ser monolíngues devido à crença comum de que já dominam o idioma global, sendo esse, portanto, entendido como suficiente. Em um cenário globalizado onde fluxos de pessoas e culturas são intensificados, falantes *não nativos* apresentam uma vantagem em relação aos primeiros por serem, no mínimo, bilíngues, o que potencializa sua capacidade de comunicação intercultural (SEIDLHOFER, 2011).

Assim, levando-se em consideração as particularidades do cenário atual e, principalmente, do papel que a Língua Inglesa nele desempenha como agente de transformação e transformado, cabe refletir a respeito de seu processo de didatização. Tão importante quanto saber o idioma deve ser pensar criticamente sobre o porquê de aprendê-lo, as diferentes variedades que ele assume e a razão para tal, e, sobretudo, ver a si próprio (o aprendiz) como mais um agente legítimo de transformação dessa língua, que é posse de todo o globo.

2.2. Letramento Crítico no contexto de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa

A partir do exposto acima, a perspectiva de letramento crítico configurou outro importante embasamento teórico para o projeto em questão. Entendendo que o conceito de letramento envolve “práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do

escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p.6), o objetivo do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa aqui considerado ultrapassa o domínio da tecnologia de escrita e de leitura no idioma adicional. Indo além de uma alfabetização em outra língua com enfoque puramente linguístico, o processo em questão passa a englobar também o desenvolvimento de habilidades mais complexas que, de fato, permitam ao aluno uma ampliação de sua participação e agência social com base no conhecimento a ser construído. O viés crítico acrescentado a essa perspectiva permite dar conta da postura analítica, consciente, mediadora e transformadora que se intenciona construir com o aprendiz de forma a melhor capacitá-lo para sua atuação no mundo globalizado descrito anteriormente, em que a diversidade de culturas, por vezes em situações de choque, é um fator visível (MENEZES DE SOUZA, 2011). De acordo com o autor, o desenvolvimento dessa criticidade necessariamente perpassa a compreensão da alteridade, o aprendizado do “outro” e a conscientização de sua posição a partir de sua escuta atenciosa. Somente assim seria possível construir a própria identidade e significar a realidade sociohistórica na qual se está inserido e sobre a qual o aluno cidadão irá atuar.

Considerando a forte relação existente entre o desenvolvimento do letramento crítico e a compreensão e análise da diferença, pode-se dizer que o ensino e aprendizagem de línguas adicionais constitui um espaço privilegiado para a realização de práticas educacionais. A condição atual da Língua Inglesa especificamente, como meio de comunicação global e intercultural por excelência, maximiza ainda mais esse potencial de acesso à diversidade. Um ensino nessa área que se pretenda baseado nos princípios do letramento crítico não pode prescindir, portanto, do entendimento de língua como “discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo” (JORDÃO, 2013, p.73). Cabe ao professor oferecer, assim, oportunidades para que o aluno possa tomar conhecimento dessa realidade, identificando

essas representações e posicionamentos ideológicos nos textos em língua-alvo com os quais vão lidar (em suas diversas modalidades, gêneros e mídias-suporte). Dessa forma, mais do que dominar as propriedades linguísticas do idioma em si, poderão se tornar participantes críticos e produtores criativos, cidadãos-agente nos diferentes contextos em que farão uso da língua, apropriando-se dela verdadeiramente.

2.3. Formação inicial de professores e autonomia docente

No cerne do desenvolvimento do projeto está a própria conceituação de estágio. A este respeito, alinhamo-nos com o entendimento que Pimenta e Lima (2004, 2006) possuem desse período de formação. Segundo as autoras, o estágio não se trata apenas de uma atividade de cunho prático, no sentido de espaço para implementação e treino de conteúdos previamente estudados. Constitui-se, na realidade, em um campo epistemológico, uma atividade teórica de conhecimento que objetiva instrumentalizar a *práxis docente*, entendida como “atividade de transformação da realidade” (PIMENTA & LIMA, 2006, p.14). Essa postura subverte a noção de escola como espaço de pura reprodução de conhecimento e a legitima também como locus de produção do saber. Tal perspectiva entende que o estágio cabe ser desenvolvido sob a forma de pesquisa, dado o caráter investigativo e reflexivo dessa atividade, marcada por uma postura interventiva do professor em formação sobre a escola e seus sujeitos, durante sua inserção no contexto de formação. Ao aliar formação inicial e pesquisa, contribui-se para o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança do estagiário, que passa a se engajar em “um fazer efetivo ou a simples oposição a um estado passivo” (PIMENTA & LIMA, 2006, p.12) de observação de aulas e imitação de modelos e práticas pré-existent, sem apropriação crítica.

Com base nesses pressupostos teóricos, o projeto sobre o qual este trabalho discorre se traduziu em uma iniciativa que proporcionou

uma experiência transformadora do estágio supervisionado em Língua Inglesa, desenvolvido sob a forma de uma atividade de pesquisa. Entendendo essa dinâmica como um movimento de investigação, análise e reflexão sobre a própria prática, pode-se dizer que as licenciandas foram professoras-pesquisadoras do processo de ensino e aprendizagem de Inglês como língua global de comunicação intercultural para alunos do 9º ano do ensino fundamental do contexto investigado. Ambas se engajaram na transposição didática para o contexto escolar de discussões acadêmicas recentes que se debruçam sobre a Língua Inglesa, realizando, dessa forma, uma reflexão crítica a respeito dos “saberes a serem ensinados” em sua disciplina em face de dada conjuntura sociohistórica. A escolha acerca dos elementos a serem trabalhados se faz relevante nesse momento por configurar a compreensão do currículo como um processo contínuo de análises das ações e transformações das relações de poder no processo educacional (ANDRADE, 2016). Logo, as licenciandas atuaram ativamente como pesquisadoras da própria prática ao investigarem os sucessos e os percalços ocorridos ao longo de sua postura interventiva.

3. Metodologia

O trabalho realizado com os alunos da escola se norteou pelos pressupostos da pesquisa-ação (ANDRÉ, 2012). Segundo Thiollent (2011, p. 20),

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

No contexto em questão, o problema coletivo encontrado girava em torno das visões estereotipadas acerca da língua inglesa, a exemplo da ideia de que o idioma pertence a

países ricos e de grande influência cultural em nossa sociedade, como os Estados Unidos e a Inglaterra.

"Isso foi percebido pelas estagiárias a partir de suas reflexões sucessivas sobre as ações mais bem-sucedidas e as menos motivadoras em sala de aula, além, obviamente, da análise dos dados gerados via questionário e avaliações formais."

Dessa forma, o resultado que se intencionava obter ao final da intervenção pedagógica promovida pelas pesquisadoras-participantes seria a desconstrução de tais crenças. A partir do envolvimento dos alunos no processo, foi possível fazer com que compreendessem a língua inglesa na perspectiva de língua global. Para isso, as estagiárias planejavam cada encontro a partir da observação contínua de sua própria prática e das reações dos alunos em sala de aula. A fim de fazer um diagnóstico acurado das turmas que possibilitasse o planejamento de atividades direcionadas às necessidades dos estudantes, foram utilizados mecanismos mais sistemáticos para a geração de dados, como questionários de apreciação dos encontros e uma avaliação formal aplicada após a 6ª oficina, em setembro de 2013.

Tripp (2005) defende que a pesquisa-ação é uma variante da pesquisa qualitativa passível de se tornar um meio de desenvolvimento de professores-pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas a fim de aprimorar seu ensino e a aprendizagem dos alunos. Isso foi percebido pelas estagiárias a partir de suas reflexões sucessivas sobre as ações mais bem-sucedidas e as menos motivadoras em sala de aula, além, obviamente, da análise dos dados

gerados via questionário e avaliações formais. Foi constante esse processo cíclico de planejamento, observação e transformação da própria prática profissional ao longo dos encontros.

3.1. Metodologia utilizada na intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica promovida pelo projeto foi feita por meio da condução de oficinas. A sistemática dos encontros seguia o seguinte formato: inicialmente, era feita uma atividade com o propósito de introduzir o tema da oficina. Em seguida, as estagiárias faziam uso de um ou mais textos, pertencentes a gêneros diversos, tais como artigos, músicas, charges, mapas e vídeos, para aprofundar a temática. Esses textos buscavam gerar discussões em sala referentes a países anglofalantes, incluindo tarefas que exercitavam a compreensão da língua-alvo e a criticidade dos alunos em relação ao assunto proposto. Para cada encontro era elaborada uma apresentação em powerpoint com as atividades propostas, a fim de nortear e otimizar a condução da aula (cf. Anexo 1).

A escolha das temáticas abordadas em cada aula foi orientada, principalmente, pelos “Três Círculos de Kachru”² (KACHRU, 1982/1992), numa perspectiva de trabalho cronológica do desenvolvimento da língua inglesa, de modo a explicar o atual status de língua global que atingiu. A partir do desdobramento dos conceitos de *Inner Circle*, *Outer Circle* e *Expanding Circle*, os alunos perceberam que a identidade do falante nativo não era simplesmente britânica ou americana, mas que outros países também utilizavam o idioma para fins acadêmicos, comerciais e midiáticos. Os pontos abordados nos encontros foram os seguintes:

1. O Inglês hoje – falantes da Língua Inglesa no mundo atual

2. História da Língua Inglesa – da Cultura

2 Apesar de reconhecer a divergência de opiniões sobre essa taxonomia (GRADDOL, 2006) e as releituras existentes da proposta pelo próprio autor (KACHRU, 2004), por uma questão didática, optamos por utilizá-la.

Celta a Shakespeare

3. Shakespeare e o Teatro Elizabethano – Romeu e Julieta

4. O Novo Mundo – a Colonização dos Estados Unidos

5. Festividades – Thanksgiving (Dia de Ação de Graças) e Valentine’s Day

6. Festividades - Halloween

7. O Inglês na Índia – Aspectos culturais em geral

8. O Inglês na Índia – Bollywood

9. O Inglês na África – Nigéria

10. O Inglês na África – Reflexão crítica e “A partilha da África”

11. O Inglês na Ásia – Singapura

12. O Inglês como língua global

O primeiro encontro teve início com a entrega de um mapa mundi no qual os alunos, em pequenos grupos, deveriam colorir os países cujos habitantes falavam inglês, de acordo com suas crenças. Como era esperado, a grande maioria dos mapas apresentava exclusivamente os Estados Unidos e o Reino Unido coloridos, com eventuais inclusões do Canadá e Austrália. Após o empenho inicial em explorar outros territórios em que o inglês é falado com diferentes status, e ajudar os alunos a desconstruírem estereótipos em relação à identidade do falante nativo, as duas aulas seguintes levaram para os alunos um panorama da origem da língua inglesa, de forma que pudessem compreender melhor de que modo a língua tomou as proporções globais que assume hoje. Tal panorama envolveu a apresentação de elementos culturais relacionados aos povos usuários do idioma, além de abordagens interdisciplinares, a exemplo do trabalho com o teatro elisabetano e as obras de Shakespeare. A organização do teatro e a própria peça Romeu e Julieta já haviam sido abordadas nas turmas anteriormente, durante as aulas de artes daquele mesmo ano letivo. A retomada da questão na aula de Língua Inglesa propiciou uma visão interdisciplinar do assunto, indo ao encontro das orientações oficiais para as séries finais do ensino fundamental (BRASIL, 1998).

Na quarta aula, a primeira diáspora do

inglês foi abordada através da colonização dos Estados Unidos, tema que também gerou interdisciplinaridade com o conteúdo abordado em História. O material utilizado envolveu fragmentos de relatos de viajantes ingleses que desembarcaram tanto no norte quanto no sul das treze colônias americanas, iniciando uma breve discussão sobre a festividade do Dia de Ação de Graças. Os dois encontros seguintes trataram de algumas celebrações típicas americanas, conhecidas ao redor do mundo, como o *Halloween* e o *Valentine’s Day*. Essas aulas motivaram discussões acerca das lendas e dos elementos característicos dessas festividades e como elas são vistas e celebradas em outros países, incluindo o Brasil.

O sétimo e oitavo encontros discutiram o Inglês na Índia. Foram apresentados aspectos culturais em geral a respeito do país e o papel do inglês como segunda língua, retomando o conceito dos círculos de Kachru (1992). Ambas as aulas geraram discussões a respeito da indústria cinematográfica indiana (Bollywood) e de como a cultura e realidade indiana são vistas ao redor do mundo em novelas e filmes sobre a Índia produzidos em outros países.

O nono encontro teve como ponto principal o Inglês na Nigéria. A conexão entre a questão indiana e a Nigéria se deu através do cinema, uma vez que a produção de filmes nigeriana (*Nollywood*) também é muito significativa e aborda aspectos relacionados à realidade do país. A aula promoveu mais uma oportunidade de trabalho interdisciplinar, dessa vez com História e Geografia, a partir de uma discussão acerca da partilha de África, assunto que foi aprofundado no décimo encontro.

Singapura foi o país abordado no penúltimo encontro do projeto. Uma das variedades de Inglês falada no país (*Singlish*) foi apresentada aos alunos, assim como elementos culturais singapurianos, como a supervalorização de produtos e artistas estrangeiros em detrimento do que é produzido no próprio país. A respeito desse traço cultural, os alunos foram levados a discutir possíveis semelhanças com o Brasil.

Por fim, no décimo segundo encontro, focalizamos a atual situação da língua inglesa no cenário global, introduzindo e problematizando conceitos como *Globish*, uma espécie de variedade por si só relativa ao inglês usado internacionalmente³. Outro tópico importante também debatido foi o futuro do inglês na conjuntura socioeconômica contemporânea, o que levou a uma discussão não consensual sobre a garantia da hegemonia do inglês nas próximas décadas ou a emergência de outra língua com status global.

3.2. Metodologia utilizada na investigação do projeto: análise de questionários e avaliação formal

Com o intuito de melhor compreender o que os alunos haviam construído de aprendizado em cada encontro, as estagiárias lançaram mão de questionários a serem preenchidos ao final das aulas (cf. Anexo 2). O questionário era composto pelas quatro seguintes perguntas: “Qual a carinha que melhor descreve sua opinião sobre este encontro? ⁴”; “O que você aprendeu?”; “Você já havia ouvido falar no assunto discutido no encontro de hoje? Se sim, em qual contexto?”; “Do que você mais gostou e do que menos gostou? Por quê?”

Inicialmente, os questionários puderam ser encarados como um instrumento efetivo de acompanhamento do trabalho realizado e do entendimento dos alunos, visto que

3 Optamos pela modalização “uma espécie de” por entendermos que não se trata de uma variedade propriamente dita da língua, com formulações lexicogramaticais características que representam os símbolos culturais de determinada comunidade de fala. *Globish*, aqui, se refere ao termo cunhado pelo francês Jean-Paul Nerrière para se referir a uma ferramenta linguística para falantes não-nativos de Inglês, com um vocabulário simplificado de apenas 1500 palavras dentre as mais comuns no idioma. (MC CRUM, 2010).

4 Esta questão se apresentava na forma de uma escala do tipo likert, composta de expressões faciais representativas do nível de (des)agrado geral do aluno com o encontro presenciado, que deveriam ser marcadas por ele como resposta.

eles tentavam, de fato, elaborar respostas que demonstrassem o que haviam compreendido sobre o tema abordado. De modo a ilustrar o nível de elaboração das respostas, selecionamos alguns exemplos, que seguem abaixo:

“Aprendi onde o inglês é falado no mundo e antes eu achava que era só nos Estados Unidos da América.” (Encontro 1: O Inglês hoje – falantes da Língua Inglesa no mundo atual)
“Muitas coisas, como por exemplo, a história do idioma Inglês, sua evolução e sobre o teatro de Shakespeare.” (Encontro 2: História da Língua Inglesa – da Cultura Celta a Shakespeare)
“Eu aprofundi meus conhecimentos da aula de história sobre colonização dos EUA e as treze colônias.” (Encontro 4: O Novo Mundo – a Colonização dos Estados Unidos)

Quadro 1: Exemplos de respostas ao questionário nas primeiras oficinas

No entanto, no decorrer das aulas, cada vez menos tempo restava para o preenchimento dos questionários, ora por atrasos relacionados a problemas estruturais da escola (necessidade de buscar aparelho de projeção em outras salas, por exemplo), ora porque algumas atividades propostas nos encontros acabavam se estendendo mais que o previsto. Além disso, o fato de que o mesmo padrão de questionário foi mantido ao longo dos encontros fez com que os alunos ficassem enfadados quando solicitados a responderem às quatro perguntas propostas. Ainda que estivessem demonstrando, no decorrer das aulas, interesse pelos tópicos abordados e discussões promovidas pelas estagiárias, as respostas dos questionários foram pouco a pouco se tornando cada vez mais superficiais e alguns alunos deixavam até de responder a algumas perguntas. Após dois encontros nos quais foi observado grande envolvimento dos alunos, sobre Halloween e Valentine’s Day, as respostas sobre o que aprenderam paradoxalmente não refletiam o engajamento das turmas nas atividades propostas. Alguns exemplos de respostas à questão “O que você aprendeu?”, referentes a esse encontro, são:

“Algumas coisas sobre o dia dos namorados”
“Comemorações dos EUA”
“Dias a serem comemorados”
(Encontro 5: Festividades – Thanksgiving (Dia de Ação de Graças) e Valentine’s Day)
“Jack O’ Lantern bebeu muito e morreu com coma alcohólico e com isso dizem que seu espírito não foi pro céu e fica vagando entre nós. ” (Resposta à atividade 5)

Quadro 2: Exemplos de respostas ao questionário no decorrer das oficinas

Além disso, quando indagados sobre aquilo de que não gostaram na aula, muitos alunos acabavam externando que a parte mais entediante da aula era responder ao questionário. Sendo assim, as licenciandas, em conjunto com a professora regente e a da Prática de Ensino, concluíram que outro meio de avaliar as percepções das turmas se fazia necessário. Dessa forma, surgiu a ideia da formulação de um instrumento de aferição formal dos conteúdos dos encontros (cf. Anexo 3).

A avaliação elaborada apresentava cinco questões redigidas em língua inglesa, às quais os alunos deveriam responder em pequenos grupos, tendo sido dedicado um encontro inteiro para a atividade. A primeira pergunta trazia o círculo de Kachru e pedia aos alunos exemplos de países que se encaixariam nos diferentes perfis de uso do idioma. Ainda nessa questão, os alunos deviam explicar brevemente no que consistia a diferença entre tais perfis e o caso brasileiro em relação ao uso do inglês. A segunda pergunta trazia uma linha do tempo relativa à história da língua inglesa, em que os alunos deviam colar as ilustrações e legendas (entregues em folha separada) correspondentes ao período indicado. Já a terceira questão apresentava um gênero textual conhecido no meio digital (popularmente chamado de “meme”) que trazia uma referência implícita a Shakespeare de forma irônica, explorada nos itens seguintes. A quarta questão, por sua vez, se iniciava com um trabalho sobre os dois tipos de colonização vivenciados nos Estados Unidos (norte e sul), às quais os alunos deveriam associar certos conceitos apresentados em uma tabela, e posteriormente trazia ilustrações a respeito da celebração de Thanksgiving, orientando que os alunos a identificassem e explicassem sua origem e modos de comemoração. Por fim, a quinta e última pergunta apresentava afirmações corretas e incorretas a respeito de duas celebrações trabalhadas em sala (Halloween e Valentine’s Day), com o comando de avaliação de sua veracidade por parte dos alunos, seguido de outro item que explorava mais a fundo uma das

festividades.

É possível dizer que, no geral, os resultados foram bastante positivos nas duas turmas de nono ano que participaram do projeto, com pontuações que giraram em torno dos 80%. As médias 8,6 e 7,8 relativas as turmas A e B, respectivamente, apontam para uma diferença que não julgamos ser pouco significativa, o que atribuímos, a título de hipótese, a certas características da segunda turma e dos horários de sua grade semanal que podem ter prejudicado seu aproveitamento. Ao passo que a turma A tinha dois tempos dedicados ao Inglês distribuídos em dois dias distintos da semana, sendo um dia destinado à oficina e o outro, às aulas regulares, a turma B dispunha de dois tempos seguidos da disciplina, sem intervalo, com início às 7h da manhã. Na turma B, portanto, houve uma cisão mais abrupta entre o tempo destinado à oficina e aquele dedicado às atividades regulares. Essa divisão mais marcada entre as atividades realizadas no período da aula, o complicador do horário de início das atividades e certas características do grupo em si (como um maior desnivelamento entre os alunos) podem ter afetado negativamente a disposição e interesse da turma B no projeto.

Destacamos abaixo alguns exemplos de respostas às atividades 1, 4 e 5 das avaliações. Tais respostas refletem, com maior qualidade do que aquelas apresentadas nos questionários, o aprendizado dos alunos ao longo da fase de implementação do projeto. Optamos por destacar as respostas às atividades 1, 4 e 5 por serem questões discursivas enquanto as atividades 2 e 3 tinham caráter mais pontual e respostas objetivas.

“O primeiro: língua nativa (origem), o segundo: que foram colonizados, o terceiro: os que falam inglês para conseguirem melhores empregos e porque o inglês é uma língua universal.” (Resposta à atividade 1)
“No menor círculo são os países em que o inglês é a língua oficial, no círculo médio é onde o inglês é usado como segunda língua e para acordos oficiais, e no maior círculo o inglês é aprendido para outras razões não oficiais”. (Resposta à atividade 1)
“Os ingleses não sabiam plantar no norte, pois era muito frio, e os índios ajudaram eles, e para agradecer fizeram um banquete com peru que até hoje é celebrado. ” (Resposta à atividade 4)
“Eles agradecem por ter comida no inverno. É um dia de gratidão, e de agradecimento pelas colheitas anuais.” (Resposta à atividade 4)
“O Jack era bêbado e morreu de tanto beber, e o espírito dele vaga pelas ruas e as abóboras servem para guiá-lo.” (Resposta à atividade 5)

Quadro 3: Respostas dadas à avaliação

De forma geral, a avaliação proporcionou uma visão mais concreta da construção de conhecimento por parte dos alunos ao longo dos encontros, e o êxito de ambas as turmas nas respostas às questões tornou mais clara a contribuição das aulas das estagiárias na formação crítico-cultural dos alunos.

4. Limitações do projeto

Embora as licenciandas utilizassem, para o projeto, metade da carga horária semanal de Língua Inglesa a que os alunos tinham direito, algumas dificuldades de gerenciamento das oficinas surgiram. Por exemplo, frequentemente os alunos mudavam de sala, uma movimentação que os deixava dispersos e gerava atrasos para o início dos encontros. A alternância se devia à dinâmica da escola, que, para as aulas de língua estrangeira, dividia o número aproximado de trinta alunos de uma turma em dois grupos de cerca de quinze cada, segundo o nível de proficiência no idioma que apresentavam (iniciante ou avançado). Dessa forma, sempre metade da turma ficava em sala e a outra metade saía, levando seu material, para ter aulas com outra professora. Ocasões de esquecimento de material escolar não eram raras, o que acabava por criar uma movimentação ainda maior com a entrada de alunos que já haviam saído, para buscarem os itens que diziam

ter esquecido. Além disso, quando a escola estava em semana de provas, dificilmente as licenciandas conseguiam ministrar suas aulas no formato regular, pois o calendário escolar era alterado de forma que os alunos passassem o dia respondendo a essas avaliações.

A culminância do projeto também não pôde ocorrer como foi prevista. A ideia inicial era realizar uma feira cultural a ser apresentada aos outros alunos da escola e avaliada por professores de diversas disciplinas. Entretanto, o calendário do colégio estava muito comprometido por conta de uma greve ocorrida no ano anterior. Assim, as apresentações dos alunos aconteceram em suas próprias turmas, dentro do horário de aula da disciplina.

5. Considerações finais

Retomando a origem do projeto na tentativa de solucionar uma situação-problema encontrada no contexto escolar em que se desenvolvia o estágio supervisionado em Língua Inglesa, pode-se dizer que os resultados verificados ao longo da investigação apontam para uma realização exitosa de seu propósito principal. Houve uma mudança notável nas percepções dos alunos quanto aos países cujos habitantes falavam inglês, à sua posição privilegiada para ditar as regras de seu uso e às manifestações culturais que estariam legitimamente associadas ao idioma.

A comparação dos mapas coloridos inicialmente – que apresentavam em sua maioria os territórios britânicos e norte-americanos sinalizados como os locais onde o inglês era falado – com as respostas dadas posteriormente aos questionários e à avaliação formal (*“Aprendi onde o Inglês é falado no mundo e antes eu achava que era só nos Estados Unidos da América.”*, *“porque o Inglês é uma língua universal”*) contribuiu para a verificação dessa mudança de postura. Dessa forma, consideramos que os questionários abertos e a avaliação constituíram instrumentos importantes para a análise qualitativa do efeito gerado pelo projeto no

desenvolvimento crítico e cultural dos alunos. Para além de sua contribuição investigativa, a aplicação dos questionários e da avaliação formal ofertou aos discentes momentos de reflexão sobre as temáticas que vinham sendo tratadas nas oficinas e, por essa razão, foram pedagogicamente relevantes.

Cabe lembrar que, para além da finalidade principal de caráter intervencionista do projeto, a seleção das licenciandas como líderes de sua condução foi motivada por um propósito formativo, embasado em pesquisas como a de Menezes e Jandre (2012). Ao colocar as estagiárias à frente do processo de elaboração dos materiais e dos encontros semanais com as turmas dentro de sua carga horária regular, as professoras supervisoras esperavam oferecer-lhes uma oportunidade de formação inicial mais ativa e autônoma, que as preparasse para exercer a docência de forma plena em contextos escolares.

A intervenção pedagógica propriamente dita representou um grande desafio, uma vez que envolvia a transposição didática de discussões acadêmicas sobre o inglês para um contexto em que a língua seria objeto de ensino-aprendizagem escolar, por meio de uma abordagem artístico-cultural em oficinas. Por conta disso, somente essa ação pôde ser pesquisada de forma mais sistemática dentro do tempo que se dispunha à época. Dessa forma, as considerações que dizem respeito aos efeitos para a formação docente das licenciandas, gerados em decorrência de sua participação como condutoras do projeto, não caracterizam conclusões baseadas em investigação empírica. Contudo, integram parte verídica de todo o processo descrito no presente trabalho, que consiste primordialmente em um relato de experiência.

"Tal mudança contribuiu para reforçar as percepções de que o objetivo de formação de identidade docente atrelado à escolha das estagiárias como protagonistas da proposta pedagógica empreendida também teve êxito."

Tendo isso em mente, ressaltamos a progressiva mudança no tratamento das estagiárias pelos alunos, que passaram a chamá-las de “professoras”, e não mais de “licenciandas” como o faziam de início. Tal mudança contribuiu para reforçar as percepções de que o objetivo de formação de identidade docente atrelado à escolha das estagiárias como protagonistas da proposta pedagógica empreendida também teve êxito.

A despeito das limitações apresentadas e do reconhecimento de que o processo de resolução de problemas como aquele escolhido não seja finalizado brevemente, acreditamos que a experiência de pesquisa-ação tenha sido profundamente válida, tanto para os pesquisadores quanto para a comunidade em que foi realizada. É justamente por conta desse caráter contínuo do processo de resposta a situações como essa, de magnitude ampla quando consideramos sua manifestação em diversos contextos similares, que concebemos a importância da continuidade e ampliação de projetos afins, visando promover maior diálogo entre a universidade e a educação básica.

Como forma de encaminhamento para estudos futuros, devemos considerar a reaplicação/reconstrução desta intervenção pedagógica que se deu através do projeto, porém sistematizando não só a intervenção pedagógica em si, mas também seu caráter formativo para

os licenciandos. Acreditamos que a elaboração de diários reflexivos e análises de observação das aulas possam vir a ser recursos úteis na condução de pesquisas-participantes futuras.

Por fim, ressaltamos a importância de que essa experiência seja vista à luz das recentes discussões sobre políticas educacionais. Embora focalize uma iniciativa realizada em 2013, o projeto desenvolvido permanece atual na medida em que apresenta possibilidades da atuação docente na construção curricular de uma disciplina no contexto imediato da escola. Em meio a controvérsias que giram em torno dos níveis (in)desejados de padronização curricular, intervenções pedagógicas como a tematizada no presente trabalho podem lançar luz sobre possíveis (re)interpretações, (re)criações e (re)construções de políticas nacionais no nível local.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papyrus – Série Prática Pedagógica, 2012.

ANDRADE, S. M. A. C. Currículo escolar, globalização e identidades: novos desafios e caminhos para o educador na contemporaneidade. *Interdisciplinaridade*, v. 1, p. 81-90, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

DEWEY, M, JENKINS, J. English as a Lingua Franca in the Global Context: Interconnectedness, Variation and Change. In: SAXENA, M. & OMONIYI, T. (Eds). *Contending with Globalization in World Englishes*. Bristol: Channel View Publications, 2010. p. 72-92.

GRADDOL, D. *English Next*. Londres: British Council, 2006.

GRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

JENKINS J. Accommodating (to) ELF in the international university, *Journal of Pragmatics*, v. 43, n. 4: p. 926-936, 2011.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. Campinas, Pontes Editores: 2013. p. 69-90.

KACHRU, B. B. (Ed.). *The Other Tongue: English across Cultures*. 2 ed. Urbana: University of Illinois Press, 1992.

_____. *Asian Englishes: beyond the canon*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2004.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre estágio e prática de ensino na formação de professores. *Rev. Diálogo Educ*, v. 8, p. 195-205, 2008.

McCRUM, R. *Globish: How English Became the World's Language*. Nova Iorque: W. W. Norton & Company, 2010.

MENEZES, D.A.; JANDRE, J. Licenciandos no CAP-UFRJ: a formação de professores de Língua Inglesa sob a ótica de alunos e estagiários. In: Anais do XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. *Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores*. Campinas, 2012.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p 128-140.

MONTEIRO, M. A. A.; MONTEIRO, I. C. C.; AZEVEDO, T. C. C. A. M. Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.* (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 117-130, Dez. 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. Estágio e Docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis Pedagógica*. v.3, n.3 e 4. p.5-24, 2006.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Org.). *Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p. 127-172.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 201

1.

SMITH, L.E. Spread of English and Issues of Intelligibility. In: KACHRU, B. B. (Ed.). *The Other Tongue, English across cultures*. Urbana: University of Illinois Press, 1992. p. 75-90.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 25, Apr. 2004.

STREVEN, P. English as an International Language: Directions in the 1990s In. KACHRU, B. B. (Ed.). *The Other Tongue, English across cultures*. Urbana: University of Illinois Press, 1992. p. 27-47.

TARDIFF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

THIONG'O. N. W. *Decolonising the mind: the politics of language in African Literature*. London: James Currey, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

Estágio de Francês Língua Estrangeira: duas experiências de regências no ensino de Francês para crianças

Tadeu Augusto de Azevedo Vasconcelos Silva

Introdução

O período de estágio supervisionado constitui um dos requisitos para os alunos do curso de Licenciatura em Letras Português-Francês da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) obterem grau de licenciado nessas habilitações e poderem atuar legalmente como professores desses idiomas. Essa etapa, conforme Ricardo et al (2018), é

fundamental na formação de professores, momento em que os licenciandos têm a oportunidade de desenvolver olhares reflexivos entre a teoria e a prática, um momento que envolve muito estudo, análise, reflexão, problematização, possibilitando assim, a aproximação da realidade escolar, ampliando o conhecimento sobre o funcionamento de uma escola em seus aspectos administrativos, pedagógicos e práticos, dentro e fora da sala de aula (RICARDO ET AL, 2018, p.1).

Para que seja possível realizar o exposto acima, é necessário que o professor em formação cumpra determinada carga horária, dentro da qual, a depender das exigências feitas pela Instituição de Ensino Superior e as possibilidades ofertadas pela Instituição Escolar, terá a oportunidade de observar, coparticipar e realizar a aula de regência.

O estágio supervisionado do curso supracitado é feito concomitantemente às disciplinas de Didática de Francês I, Didática de Português I, Didática de Francês II e Didática de Português

II, podendo ser realizado em até 3 semestres. Conforme disponibilizado no fluxograma¹ do referido curso, é necessário que o professor em formação cumpra uma carga horária equivalente a 400 horas de estágio, das quais 200 horas atribuídas a cada idioma. Em cada uma das metades, 120 horas são dedicadas à presença na instituição escolar escolhida pelo licenciando, as outras 80 horas são repartidas em participações em eventos científicos e projetos de extensão.

Em relação ao estágio específico de língua francesa, uma das instituições possíveis para realizá-lo é o Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp UFRJ), situado na zona sul do Rio de Janeiro e uma das poucas instituições públicas de ensino básico dessa cidade a ofertar o ensino de língua francesa, sendo tal oferta disponibilizada a partir do sexto ano do Ensino Fundamental indo até o terceiro ano do Ensino Médio. Tal instituição, em consonância com a assertiva de Ricardo et al (2018) exposta anteriormente, busca

proporcionar aos licenciandos da UFRJ campo adequado para a realização do estágio supervisionado, que inclui as etapas de observação, de coparticipação e de regência. Entendendo que a formação de professores também requer a participação dos licenciandos em outros espaços acadêmicos que não sejam apenas os das salas de aula propriamente ditos, o CAp UFRJ prevê a participação dos licenciandos em conselhos de

1 Disponível em < http://www.portal.letras.ufrj.br/images/Graduacao/FI_Frances_L.pdf>.

classes, em pesquisas nas dependências da escola, nas atividades extraclasse, na Semana de Arte, Ciência e Cultura, na elaboração de material didático junto com os professores do colégio e na participação em discussões sobre temas inerentes ao trabalho docente (COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ, 2018, p.5).

Dado isto, no Setor Curricular de Francês do CAp UFRJ, o início do processo de estágio do docente em formação se restringe à observação das aulas dos diferentes professores. Após essa etapa, o licenciando escolhe o seu professor regente e passa a acompanhá-lo em todas as aulas, além de começar a realizar suas coparticipações. Por fim, é escolhida a turma de regência na qual o licenciando exercerá maior acompanhamento e para a qual aplicará as duas aulas de regência exigidas pela instituição, além de ter sua prática de ensino avaliada nas mesmas. A avaliação de tais aulas é dividida do seguinte modo: uma é avaliada apenas pelo professor regente e a outra é avaliada não apenas por esse, mas também pelo professor de Prática de Ensino da Faculdade de Educação da universidade a qual o licenciando está vinculado.

"... a importância do processo reflexivo e a discussão das ideias dos professores com seus pares, tendo como justificativa a criação de um ambiente de colaboração no intuito de fomentar o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as próprias ações do professor."

Ressalta-se ainda que no CAp UFRJ há um tempo semanal específico dedicado à orientação, período no qual professor regente e licenciando, pautando-se em uma perspectiva reflexiva, debatem ideias, fazem análises sobre a performance e o desempenho de alunos, discutem as relações aluno-professor em uma aula e planejam a aula de regência na qual o licenciando deve aplicar o que foi aprendido, discutido previamente e observado durante o processo de estágio supervisionado.

Tais procedimentos realizados durante a orientação estão de acordo com o exposto por Santos (2015) que, ao traçar brevemente um panorama da evolução da função do profissional docente, apoiando-se em estudo de Schon (1983), discorre sobre reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação. Esta tem lugar antes ou depois da prática docente, enquanto aquela ocorre no momento da prática em si. A autora ainda se apoia em Zeichner e Liston (1996) para enfatizar a importância do processo reflexivo e a discussão das ideias dos professores com seus pares, tendo como justificativa a criação de um ambiente de colaboração no intuito de fomentar o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as próprias ações do professor.

Com efeito, a escolha dos conteúdos a serem trabalhados pelos professores perpassa pelo que é definido nos currículos escolares. Sendo esse documento um dos nortes dos profissionais da educação, Andretta (2013) afirma que

o currículo constitui-se como o centro da prática pedagógica, (...), pois nos permite discutir e definir qual conhecimento é válido ensinar e o que deve compor o currículo. (ANDRETTA, 2013, p.98)

Tal afirmação vai de encontro com o que é afirmado por Lopes (2004) quando diz que

Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares (...). Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos

e significados, portanto, de culturas capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado. (LOPES, 2004, p.111)

Por, em sua concepção, refletir valores e visões de mundo, dentre outros fatores, de quem a elabora, para essa autora uma política curricular também se caracteriza por ser

uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo. (LOPES, 2004, p.111)

Logo, sabendo que o currículo, ao refletir uma determinada forma de se enxergar o mundo e influenciar diretamente no conhecimento que é transmitido ao aluno, Andretta (2013), apoiada em Sacristán (2000), chama atenção para a necessidade de se

pensar em um currículo articulado a uma prática reflexiva e considerar ainda que nele interagem relações culturais e sociais. (ANDRETTA, 2013, p.98)

Ainda para Andretta (2013)

compreende-se currículo como um conjunto de experiências vivenciadas pelo indivíduo, as quais são capazes de modificar comportamentos que repercutem na identidade desse indivíduo. (ANDRETTA, 2013, p.100)

Percebe-se, pois, uma concepção de currículo que busca valorizar a realidade e o contexto vivenciado pelos alunos. Tal concepção condiz com o que se espera de um profissional docente crítico e reflexivo que procura inserir em sua prática de ensino aspectos que vão de encontro a essa realidade experimentada pelo corpo

discente. Logo, o professor deve não apenas realizar o ensino-aprendizagem do conteúdo puro e simplesmente, mas buscar fazer com que esse ato seja significativo para o aluno.

Diante do panorama exposto nos parágrafos acima, o presente artigo objetiva relatar as duas experiências de regências por mim realizadas junto a uma turma de sexto ano² do CAP UFRJ no ano letivo de 2018. A turma era composta por cerca de 30 alunos, entretanto nas aulas de línguas estrangeiras, o grupo era dividido em 2, sendo cada um acompanhado por professoras regentes diferentes. O grupo que eu acompanhava continha um total de 17 alunos. Tal grupo apresentava um perfil típico do público infantil, para o qual, conforme Silva (2013), os profissionais de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, de modo geral, não recebem ao longo da formação acadêmica preparo adequado para desenvolver e aplicar atividades de caráter lúdico no intuito de tornar o aprendizado mais interessante e atrativo.

Procurando, portanto, contribuir no auxílio ao ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE) para crianças, Jacoby (2010) afirma que

Ensinar francês para crianças é um ato educativo que, como qualquer outro, deve contribuir para o desenvolvimento e para o aperfeiçoamento do ser humano. Para isso, espera-se da parte do professor grande domínio de práticas didático-pedagógicas e de estratégias para o ensino de línguas, mas também algum conhecimento sólido sobre as crianças e do que envolve o universo infantil. (JACOBY, 2010, p.9-10)

e asseire que

Pensando nas demandas do professor de francês na atualidade, outros autores como Macedo & Galli (2014) chamam a atenção para o uso das Tecnologias para a Informação

2 A saber, a turma 16A.

e Comunicação no Ensino (TICE) nas aulas de Francês Língua Estrangeira (FLE). Alguns elementos listados pelos autores são os *tablets*, os quadros interativos, os telefones celulares, os notebooks e a Internet que para os autores

Fornecem elementos para a criatividade do usuário, trazendo ganho de tempo e diminuindo distâncias na aprendizagem de línguas. (MACEDO; GALLI, 2014, p.149)

Deste modo, havendo tomado conhecimento dos interesses dos alunos e conhecido um pouco melhor o seu universo a partir de minhas observações em sala de aula, optei em minhas regências por realizar o ensino-aprendizagem de conteúdos de FLE de modo interativo, dinâmico e atual utilizando como pano de fundo a Copa do Mundo de 2018 e o personagem infantil *Le Petit Nicolas*.

Metodologia

A escolha dos temas das regências assim como seu planejamento ocorreu durante os momentos de orientação algumas semanas antes das datas previamente acordadas. Porém, nas últimas semanas que antecederam as aulas, também houve planejamento nos tempos em que não acompanhava minha turma de regência. Além de, eventualmente, algum tempo de preparo realizado em minha residência.

É importante destacar que havia duas turmas de sexto ano na escola e um total de quatro grupos de alunos diferentes nessa série, acompanhados pelas duas professoras responsáveis. Embora minhas regências tenham ocorrido apenas com um dos quatro grupos, todos precisavam estar alinhados nos conteúdos a serem estudados ao longo dos trimestres, o que enfatiza mais ainda a importância das discussões das ideias entre os pares e o planejamento das atividades, conforme apontado anteriormente.

O tema da primeira aula foi *Adjectifs de Nationalité*³ e foi aproveitado o fator Copa do

3 Adjetivos de nacionalidade (tradução

Mundo de 2018 para servir de pano de fundo da aula. Essa primeira aula desfrutou de mais tempo hábil para ser pensada, discutida e planejada por mim, contando com a supervisão da professora regente.

Durante seu planejamento, foram pensadas todas as etapas de realização da aula assim como os recursos a serem utilizados para sua aplicação. Considerando que os alunos colecionavam o álbum de figurinhas da Copa do Mundo de 2018 e estavam fortemente entretidos com o evento em questão, optei por fazer uso dessa temática para ensinar o conteúdo a ser aprendido.

Tal álbum possuía uma versão virtual na qual era possível fazer a coleção das figurinhas *online*, além de possuir uma seção que permitia a qualquer pessoa a criação de figurinhas personalizadas. Nesse álbum virtual, realizei o processo de captura de tela de algumas figurinhas reais⁴, assim como fiz a montagem de figurinhas personalizadas de 17 celebridades⁵ de diferentes nacionalidades (artistas, cantores, esportistas) e que eram presentes no universo dos alunos, posteriormente também realizei a captura de tela dessas que foram criadas por mim. As figurinhas oficiais foram utilizadas na apresentação *Power Point* que elaborei, já as personalizadas foram impressas em modo colorido em papel fotográfico, pois seriam distribuídas aos alunos no dia da regência.

livre).

4 As celebridades escolhidas foram: Ariana Grande (Estados Unidos), Bruna Marquezine (Brasil), Cristiano Ronaldo (Portugal), Ibrahimovic (Suécia), Larissa Manoela (Brasil), Marta (Brasil), MC Kevinho (Brasil), Lionel Messi (Argentina), Mohammed Salah (Egito), Neymar (Brasil), Rihana (Barbados), Selena Gomez (Estados Unidos), Shakira (Colômbia), Maria Sharapova (Rússia), Shawn Mendes (Canadá), Taylor Swift (Estados Unidos) e Zaz (França).

5 As celebridades escolhidas foram: Ariana Grande (Estados Unidos), Bruna Marquezine (Brasil), Cristiano Ronaldo (Portugal), Ibrahimovic (Suécia), Larissa Manoela (Brasil), Marta (Brasil), MC Kevinho (Brasil), Lionel Messi (Argentina), Mohammed Salah (Egito), Neymar (Brasil), Rihana (Barbados), Selena Gomez (Estados Unidos), Shakira (Colômbia), Maria Sharapova (Rússia), Shawn Mendes (Canadá), Taylor Swift (Estados Unidos) e Zaz (França).

Na apresentação Power Point, realizei o processo de criação de *slides* nos quais foram inseridos as figurinhas dos jogadores, algumas imagens retiradas de mecanismos de buscas disponibilizados na Internet, textos em francês criados por mim para auxiliar na apresentação do conteúdo e dos exercícios propostos, uma apresentação geral das formações dos adjetivos de nacionalidade em francês, além de recursos gráficos e sonoros disponíveis no próprio programa. A apresentação totalizou 17 *slides*. O primeiro era a capa; a apresentação da Copa do Mundo no geral correspondia aos *slides* 2, 3 e 4; o quinto slide continha a introdução ao conteúdo a ser apresentado; a apresentação dos jogadores era feita entre os *slides* 6 e 12; no décimo terceiro slide era feita uma revisão dos adjetivos de nacionalidades vistos até então; o *slide* de número 14 apresentava a forma feminina dos adjetivos de nacionalidades; o de número 15, sistematizava o conteúdo e os 2 últimos continham exercícios a serem realizados pelos alunos.

Criei também uma folha de apoio, para servir de fixação do conteúdo a ser visto nos *slides* e ser distribuídas aos alunos. Nessa folha de apoio, foram inseridas algumas partes do que fora apresentado nos slides e foi proposto um exercício simples de múltipla escolha envolvendo as nacionalidades.

"Primeiramente, para tomar conhecimento do nome de algumas brincadeiras infantis em francês, fiz uma breve pesquisa na internet e me deparei com um site brasileiro que apresenta o nome de algumas em sua versão francesa."

Já a segunda regência, por seu turno, teve como tema *Les Jeux d'Enfants*⁶. Como sua data coincidiria com a última aula antes das férias do meio do ano, após discussão com a professora regente, optei por um conteúdo mais leve e que não fosse algo "habitual" durante o ensino de francês. O conteúdo referente às brincadeiras típicas da infância não constava no currículo, porém, ao nosso ver, seria de interesse dos alunos o seu aprendizado pelo fato do tema ainda ser algo presente no universo deles.

Essa aula teve um tempo de preparação inferior ao da primeira e requereu maior agilidade em sua elaboração. Durante seu planejamento, pensei em suas etapas e de que forma ela seria conduzida. Primeiramente, para tomar conhecimento do nome de algumas brincadeiras infantis em francês, fiz uma breve pesquisa na internet e me deparei com um site brasileiro que apresenta o nome de algumas em sua versão francesa. Anotei as que julguei interessante apresentar aos alunos e escolhi três delas para serem brincadas pelos alunos no momento da aula.

A etapa seguinte consistiu na procura de uma gravação disponível em uma plataforma de compartilhamento de vídeos *online*, dentro da qual retive, a princípio, o trecho de um episódio da animação brasileira Cocoricó, entretanto essa mídia não agradou a professora regente. Com efeito, nesse registro, os diálogos entre os personagens eram realizados em língua portuguesa havendo apenas uma breve remissão à língua francesa nos momentos em que o personagem originário da França falava algumas (poucas) palavras em seu idioma materno. Em reflexão posterior, ao me recordar de outras atividades que já haviam sido desenvolvidas com a turma, percebi que, de fato, o uso de tal vídeo não estaria de acordo com o que fora trabalhado até então no que diz respeito ao emprego e finalidade do uso de recursos tecnológicos nas aulas de francês.

Procedi, portanto, a uma nova busca na qual

6 As brincadeiras infantis (tradução livre).

encontrei um trecho de um episódio – intitulado LE PETIT NICOLAS – la balle au prisonnier – da animação francesa *Le Petit Nicolas* onde Nicolas e seus amigos jogam queimado na hora do recreio. Esse vídeo, ao contrário do primeiro, apresenta toda a interação entre os personagens em língua francesa e, embora não apresente legenda em nenhum idioma, é de fácil entendimento graças ao cenário que auxilia na compreensão das ações. Além disso, esse vídeo está mais próximo da realidade dos alunos pelo fato de se passar em um ambiente escolar urbanizado, ao passo que aquele possui sua ambientação em um meio rural com personagens e cenário típicos desse último contexto. Tais fatores agradaram a professora regente que aprovou essa segunda seleção. Dado isso, realizei o *download* desse episódio para poder utilizá-lo na apresentação Power Point dessa aula.

Na apresentação *Power Point*, realizei o processo de criação de 4 *slides* – sendo o primeiro a capa – nos quais foram inseridos o trecho do episódio citado no parágrafo anterior (*slide* 2), algumas frases em francês para a compreensão do vídeo e introdução ao tema a ser trabalhado (*slide* 3) e o nome de algumas brincadeiras em francês (*slide* 4).

Essa aula contou também com uma folha de exercício criada por mim e que foi distribuída aos alunos. Nessa folha de exercício (figura 1), havia uma pequena fala interativa de Nicolas na qual o personagem apresentava as brincadeiras que ele gostava de praticar através de um exercício de associação entre os nomes das brincadeiras em francês e as imagens. A fala de Nicolas retomava também alguns dos conteúdos trabalhados ao longo do trimestre.



Figura 1 – Folha de exercício da aula sobre as brincadeiras em francês

Fonte: Autoria própria (2018)

Resultados e Discussões

A aplicação da primeira aula – prevista para durar 50 minutos – aconteceu no dia 21 de junho de 2018, na sala de francês, uma sala equipada com alguns recursos tecnológicos como projetor, computador com acesso à Internet e caixa de som.

O objetivo principal dessa aula, (retirar a vírgula) era apresentar aos alunos alguns adjetivos de nacionalidade e sua formação em francês, a partir dos países presentes na Copa do Mundo. De modo mais específico, almejava-se: a) apresentar aos alunos as formas masculina e feminina dos adjetivos de nacionalidade; b) ensinar-lhes a pronúncia dos principais adjetivos de nacionalidade nas formas masculina e feminina; c) fazê-los empregar corretamente o

adjetivo de nacionalidade, depreendendo-o a partir do nome do país.

A aula foi iniciada com uma saudação aos alunos em francês e respondida no referido idioma. Em seguida, passou-se ao momento de sensibilização e foi perguntado aos alunos qual era o evento a nível mundial que estava acontecendo naquela ocasião. Para auxiliar os alunos, o slide correspondente a essa etapa continha algumas bandeiras de países participantes da Copa do Mundo.

Após a resposta esperada dos alunos, lhes foi perguntado se eles sabiam quais eram os países participantes daquela edição do torneio. Uma imagem com a composição dos grupos e os nomes dos países em francês serviu de auxílio nessa etapa. Em seguida, foi perguntado aos alunos se eles conheciam alguns daqueles países e houve a correção oral do nome de algumas das nações por eles pronunciadas em francês.

O *slide* seguinte era o elo entre a parte introdutória e o conteúdo a ser apresentado e nele era perguntado se os alunos conheciam as principais estrelas do evento. Havia, como recurso visual, uma imagem que surgiria na tela tão logo os alunos respondessem a questão.

No momento seguinte, houve a projeção das apresentações dos atletas e foi pedido a alguns alunos para realizarem a leitura de algumas dessas apresentações. As outras apresentações foram lidas por mim e foi pedido aos estudantes para repetirem a pronúncia. Essas apresentações, feitas em primeira pessoa, conforme é possível conferir na figura 2, revisavam conteúdos, com os quais a turma já estava familiarizada, e destacavam, em outra cor, os adjetivos de nacionalidade. Também foram apresentadas algumas frases onde apareciam as formas do feminino dos adjetivos de nacionalidade.



Figura 2 – Apresentação do jogador Messi
Fonte: Autoria própria (2018)

Logo após, foram apresentadas aos alunos as principais terminações dos adjetivos de nacionalidade acompanhadas de alguns exemplos. No slide seguinte, lhes foram mostradas as imagens de algumas personalidades nas quais eram indicados os países de origem delas. A turma deveria, portanto, responder de modo correto a nacionalidade de cada celebridade.

Na etapa posterior, houve a distribuição da folha de apoio sobre os adjetivos de nacionalidade aos alunos, explicado que tal folha se tratava de um resumo do que haviam visto nos slides e que deveriam se concentrar em fazer o pequeno exercício presente ao final. Após alguns minutos houve a correção desse exercício.

A última etapa da aula, correspondia à atividade principal a ser desenvolvida pelo grupo. Essa atividade tinha o intuito de trabalhar a produção oral da turma. Para realizar tal fim, primeiramente foi mostrado aos alunos um slide com uma figurinha minha ilustrando a atividade a ser feita e em seguida cada um recebeu uma figurinha personalizada (figura 3).



Figura 3 – Figurinhas personalizadas
Fonte: Autoria própria (2018)

Possuindo informações contendo o nome, a profissão, a idade e a bandeira do país de origem da personalidade em questão, os alunos deveriam se apresentar como se fossem as celebridades representadas nas figurinhas. Em um primeiro momento os alunos trabalharam em duplas ou trios e apresentaram-se uns aos outros. Em um segundo momento, lhes foi dito que quem quisesse poderia se levantar, se dirigir ao centro da sala e se apresentar perante todo o grupo, o que foi prontamente atendido por alguns deles. Essa última parte durou até o fim da aula.

Considerando os pressupostos de Schon (1983) apontados anteriormente, no que concerne ao primeiro momento da reflexão-sobre-a-ação, antes de iniciar a aula descrita acima, pensei em toda sua sequência levando em conta o tempo para cada etapa, a condução das atividades, o interesse dos alunos (momentos de concentração, dispersão, empolgação), dentre outros fatores. Procurei ainda me lembrar dos retornos dados pela minha professora regente após os momentos em que estive conduzindo a turma em alguma atividade de coparticipação ao longo do estágio supervisionado. Com isso, foram ponderadas as discussões sobre o tom de voz empregado, o uso adequado de vocabulário com a turma, a inclusão de todos os alunos na realização das tarefas, dentre outras questões. Essas intervenções são importantes para dar segurança ao licenciando não somente no momento de sua regência, mas ao longo de toda

sua prática docente.

Logo, ao longo da execução de minha primeira regência, procurei por em prática os fatores apontados no parágrafo anterior e a aula transcorreu sem maiores dificuldades. Contudo, em momentos de reflexão-na-ação, me recordo de ter tido a necessidade de acelerar um pouco a atividade final para que acabasse dentro do tempo previsto. Também me lembro de ter tido que mudar a estratégia de execução da segunda parte da atividade final devido ao entusiasmo dos alunos. Na ideia original, os alunos interessados em fazer a apresentação pessoal se sentariam, um por vez, na carteira que estava disponibilizada próxima a mim na parte frontal da sala e fariam sua exposição oral sem que houvesse intervenção minha na ordem de apresentação deles. Contudo, a empolgação do grupo quase gerou um princípio de desordem e irritação entre os alunos que queriam se apresentar na frente dos demais. Tive, pois, que contornar a situação anotando o nome de cada interessado no quadro estabelecendo, assim, a ordem de apresentação.

De modo geral a aula foi muito satisfatória tanto para mim quanto para os alunos e consegui executar todas as etapas que havia planejado. Todavia, no segundo momento da reflexão-sobre-a-ação, algumas questões que me passaram despercebidas foram apontadas pela professora regente posteriormente. Foi o caso, por exemplo, de um aluno que ficou triste por eu não tê-lo escolhido para ler a apresentação de um dos jogadores, o que o desmotivou do prosseguimento da aula por alguns instantes.

A segunda regência – também prevista para durar 50 minutos – foi ministrada no dia 12 de julho de 2018, no auditório, onde também há equipamentos tecnológicos como projetor, computador com acesso à internet e caixa de som.

O objetivo principal era apresentar aos alunos o vocabulário de brincadeiras infantis em francês. Os objetivos secundários eram a) revisar o conteúdo aprendido ao longo do trimestre, b) estimular a prática oral dos alunos e c) fazê-los se divertir / brincar através do uso

da língua francesa.

Iniciei a aula novamente com uma breve saudação aos alunos e dizendo que assistiriam a um vídeo em deveriam prestar atenção nas cenas e ações. Após a visualização do vídeo, perguntei aos alunos se reconheciam os personagens e disse-lhes que se tratava de Nicolas e seus amigos. Em seguida, perguntei de que brincavam as crianças que apareciam no vídeo, ao que responderam dizendo o nome da brincadeira em português. Depois quis saber de quais jogos os alunos brincavam quando eram mais novos e me falaram uma série de brincadeiras infantis. Por fim, lhes perguntei se sabiam o nome dessas brincadeiras em francês e a resposta, como era de se esperar, foi negativa.

Após essa série de perguntas, lhes apresentei o nome de algumas brincadeiras em francês, pedi para repetirem a pronúncia e indaguei se porventura reconheciam tais brincadeiras através da proximidade dos nomes em português e o equivalente em francês.

Na etapa seguinte, distribuí para cada aluno a folha de exercício, realizei a leitura da apresentação de Nicolas imitando uma voz de criança – o que foi decidido por mim segundos antes à leitura, evidenciando um momento de reflexão-na-ação – e lhes pedi para fazer o exercício proposto. Após alguns minutos, corrigi a atividade com eles.

"Ao longo da execução da aula, os alunos se mostraram bastante interessados e motivados pelo assunto que lhes era ensinado."

Em seguida, procedi à fase principal da aula que era proporcionar o momento lúdico aos alunos. Neste momento, os alunos puderam brincar de 3 brincadeiras diferentes, a saber, *Pendu* (Forca), *Téléphone Arabe* (Telefone Sem Fio) e *Patate Chaude* (Batata Quente), nas quais foi possível também realizar a revisão de

conteúdos trabalhados ao longo do trimestre.

Durante a *Pendu*, a turma foi dividida em 2 grupos e os alunos deveriam pronunciar, um grupo por vez, uma letra em francês e tentar identificar qual era a palavra em questão. A atividade procurava trabalhar sobretudo a questão da soletração (*épeler*) e aconteceu por três turnos.

A segunda foi o *Téléphone Arabe*. Para a realização dessa brincadeira, os alunos foram agrupados em formato de “U” e eu disse no ouvido de um dos componentes da turma uma frase em francês, que deveria ser transmitida por todos até que ela voltasse a mim. A frase que retornou a mim, como era de se esperar, foi diferente da original.

A terceira e última foi a *Patate Chaude*. Para a realização dessa brincadeira foi pedido aos alunos para que se sentassem no chão em formato de círculo e dito que receberiam um objeto que circularia entre eles enquanto algumas músicas tocavam e que, quando as músicas parassem, o aluno que estivesse segurando o objeto deveria responder com respostas completas a uma questão feita por mim; depois, a atividade recomençaria. Essa atividade durou até o final da aula. Vale ressaltar que as músicas escolhidas eram canções trabalhadas pela professora regente ao longo do trimestre, logo os alunos já estavam familiarizados com elas.

Essa segunda aula também foi satisfatória para ambas as partes envolvidas e transcorreu sem maiores empecilhos, tendo também todas as suas etapas planejadas concluídas. À semelhança da primeira, também busquei levar em consideração os apontamentos da professora regente em momentos anteriores a fim de ter uma boa prática de ensino no momento de minha regência.

Ao longo da execução da aula, os alunos se mostraram bastante interessados e motivados pelo assunto que lhes era ensinado. Os momentos das brincadeiras foram muito bem aproveitados pelo grupo e ocorreram conforme havia previsto, porém em duas delas, a saber, *Téléphone Arabe* e *Patate Chaude*, optei por mudar, no momento de execução das mesmas, algum fator que havia planejado. No correlato francês de ‘Telefone Sem Fio’, a princípio, seriam 3 rodadas de frases, mas

percebi que isso tomaria muito tempo, visto que essa não era a brincadeira principal. Já no análogo à ‘Batata Quente’, a ideia original era de que caso o aluno não respondesse corretamente ao que lhe fora perguntado deveria sair da brincadeira. Percebi, no momento da primeira resposta equivocada, que isso poderia causar algum constrangimento e optei por deixar todos os alunos no círculo participando da atividade até o fim da mesma.

Após a conclusão dessa aula recebi o retorno de minha professora regente e de meu professor de Prática de Ensino que apontaram alguns pequenos deslizos cometidos durante minha regência. Foi o caso, por exemplo, de ter feito semblante de não ter prestado atenção na resposta de um aluno durante a *Patate Chaude* pelo fato de estar, naquele momento, entretido em fazer a música parar e/ou (aproximar) tocar.

Considerações Finais

Neste artigo foi apresentada a importância do estágio supervisionado para a formação docente e apresentado brevemente o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Letras Português-Francês da UFRJ. Foi mostrado que o Colégio de Aplicação da UFRJ é um dos campos possíveis de estágio supervisionado de francês e que o estágio oferecido nessa instituição permite ao licenciando passar pelas etapas da observação, da coparticipação e da regência. Ainda foi visto que no CAP UFRJ, há um tempo específico para orientação, na qual licenciando e professor regente, através de uma perspectiva reflexiva, debatem e discutem ideias, planejam atividades, dentre outros.

A importância do processo reflexivo na prática docente foi mostrada no referencial teórico, dentro do qual também foi apontado que o trabalho do professor perpassa pelo currículo escolar, guia da prática desse profissional, e que se faz necessário que o currículo se atrele à prática reflexiva dos profissionais da educação, além de valorizar as experiências do alunato. Ainda no referencial teórico foi destacada a falta de preparo adequado dos futuros professores em planejar e

executar atividades para o público infantil e foram expostos alguns fatores a serem considerados pelo professor de francês que se propõe a trabalhar com esse público além de algumas demandas tecnológicas contemporâneas desse profissional.

Considerando tais fatores, foram relatadas duas experiências de regências de língua francesa desenvolvidas junto a uma turma de sexto ano do CAP UFRJ no ano de 2018. Nesses relatos foi exposto o desenrolar de ambas aulas destacando, além disso, as etapas de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação – que ocorreram antes, após e na ocasião das regências – mostrando a importância dessas fases para o bom funcionamento das aulas. Essas regências buscaram, pois, guiar o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos de FLE por meio de uma prática docente reflexiva atrelada a uma perspectiva de currículo também reflexiva, na qual também são levados em conta aspectos de cunho cultural e social experimentados pelos alunos.

Crê-se que através do relatado ao longo do presente artigo é possível associar teoria e prática, conteúdo e ludismo e permitir um ensino de FLE prazeroso ao mesmo tempo para o professor e os alunos. Acredita-se também que as experiências apresentadas neste trabalho possam contribuir no desenvolvimento de outras atividades de ensino/aprendizagem de FLE para crianças, uma vez que tais registros ainda são raros de se encontrar na literatura especializada.

Referências

ANDRETTA, Fabíola Carla. Currículo e conhecimento escolar: uma reflexão sobre algumas relações teóricas e práticas. In: *Perspectiva*, Erechim, v. 37, n. 140, p. 93-102, 2013. Disponível em: <http://http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140_376.pdf> Acesso em 18 ago. 2019.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ. *Caderno de Estágio*. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em < http://cap.ufrj.br/images/PDF/Caderno_Est%C3%A1gio_versao_2018-2.pdf> Acesso em 30 jun. 2019.

JACOBY, Gabriela. *Ensino de Francês Língua Estrangeira para crianças: uma reflexão didático-pedagógica*. 2010. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29313/000776652.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200009&lng=en&nrm=iso> Acesso em 18 ago. 2019.

MACEDO, Ezequiel Bezerra Isaías de; GALLI, Joice Armani. Ensino-Aprendizagem de FLE: proposta de análise sobre o emprego das TICE em um livro didático. In: *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 3, n. 2, p. 146 – 165, 2014. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/345/725>>. Acesso em 17 ago. 2019.

RICARDO, Vânia Karla Dantas. et al. Da observação à regência: um olhar sobre o estágio docente em eletrônica digital. In: V CONEDU, Olinda, PE; 2018.

SACRISTÁN, G., J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000

SANTOS, Jane Beatriz Vilarinho dos. A produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no Brasil: propostas, objetivos e autoria. In: *Maxwell/Puc* Rio, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em <[SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25542/25542.PDFXXvmi=)

SILVA, Thais Marchezoni da. *Carências na formação do professor de língua inglesa em face do ensino para crianças de 6 a 10 anos: uma amostragem do problema*. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2178>>. Acesso em: 30 jun. 2019

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 1996.

A educação intercultural crítica no ensino de artes visuais: macumba, artes indígenas e outras anotações decoloniais do campo de estágio de formação de professores no Colégio de Aplicação da UFRJ

Cássia Miranda Abrantes

Introdução

O presente ensaio tem como finalidade refletir sobre a formação intercultural de professores a partir da articulação de aprendizagens construídas entre o curso de Didática de Artes Visuais e as aulas da disciplina Artes Visuais no Estágio Supervisionado Obrigatório no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ). No CAp-UFRJ o currículo de Artes Visuais permite diálogos entre diferentes saberes culturais, o que não é muito comum em currículos do ensino básico em que predominam a homogeneidade, a padronização e a monoculturalidade próprias da sistematização eurocêntrica dos conhecimentos escolares nesse campo de ensino.

Ao longo desse texto apresentarei reflexões sobre o ensino de artes visuais na perspectiva do ensino intercultural crítico e decolonial, apostando na potência dessa concepção para a desconstrução da naturalização da universalização da arte ocidentalocêntrica. Esta vem a ser uma das facetas da colonialidade enraizada e ainda determinante nos processos de formação docente no Brasil, apesar da profundidade alcançada nos debates sobre as questões étnico-raciais e de gênero nas duas primeiras décadas do século XXI, que tornam cada vez mais evidente a necessidade da descolonização dos currículos escolares.

Para tanto, buscarei interlocução com alguns autores de referência dessa temática e que me ajudaram a construir os questionamentos que encorpam esse texto. Entre eles, destaco principalmente a professora Vera Candau, que

desde 1996 vem desenvolvendo a concepção de educação intercultural crítica junto com o Grupo de Estudos sobre Cotidiano Escolar e Cultura/s (GECEC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Sobre a minha experiência no campo de estágio, apresentarei uma de minhas regências centrada na arte de povos indígenas e no diálogo entre diferentes saberes e culturas. Por meio dessa experiência é possível perceber as possibilidades existentes no currículo de Artes Visuais do CAp-UFRJ no sentido de fazer/pensar a arte interculturalmente.

O ensino de artes visuais na educação básica e a perspectiva da educação intercultural

As questões sobre a interculturalidade no ensino de artes visuais no Brasil vem adquirindo intensidade desde o estudo de doutorado de Ivone Richter, publicada em 2003, com o título *Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais*. A perspectiva intercultural defendida por Richter aprofunda o entendimento sobre arte, ensino e multiculturalismo anunciado pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, desde a segunda metade do século XX. Segundo ela, a educação em arte

[...] Deve exercer o princípio democrático de acesso à informação de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais dos

diferentes grupos. (BARBOSA, 1994, p.33).

Essa compreensão está expressa em seu livro *A imagem no ensino da arte*, uma obra fundamental para o surgimento entre nós do ensino pós-modernista de arte, no final dos anos 1980, que terá a interdisciplinaridade e a interculturalidade como as suas principais diretrizes. Na Abordagem Triangular, proposta educativa sistematizada por Ana Mae Barbosa a partir desse livro, considerada um marco desse momento histórico do ensino de arte brasileiro e que busca articular o fazer, a leitura e a contextualização da arte, compreende a interculturalidade e preconiza que o trabalho educativo nas escolas aborde manifestações artísticas produzidas por diferentes culturas, entre elas as culturas locais existentes do entorno geográfico em que se localizam as escolas (Cf. BARBOSA, 1998).

Essa concepção norteou a elaboração dos Parâmetros Curriculares de Arte, publicados e distribuídos nas escolas brasileiras a partir de 1998, um documento educacional elaborado com o intuito de orientar a implementação da nova formulação legal da obrigatoriedade do ensino de arte contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, que em sua formulação original relacionava a sua obrigatoriedade com a promoção do desenvolvimento cultural dos alunos e, de 2010 a 2016, passou a dar ênfase às expressões culturais regionais.

Entretanto, o ensino de artes visuais entre nós ainda não tem contemplado suficientemente a diversidade étnico-racial e cultural que compõe a sociedade brasileira, sendo comum encontrarmos práticas pedagógicas triangularizadas que privilegiam os códigos culturais dominantes que estruturam e naturalizam a estética europeia e branca como a única forma de relacionamento, acesso e contemplação da arte. A arte e a cultura de povos não ocidentais, bem como aquelas de segmentos sociais não dominantes, entre elas a própria arte e cultura popular brasileira, e também as expressões culturais e artísticas de alunos periféricos, ainda são pouco enfatizadas em processos de ensino/aprendizagem em arte-

educação no Brasil.

Tal fato pode ser compreendido como resultado da pouca inclinação para as questões voltadas para as diferenças em nosso sistema educacional. Uma espécie de indiferença às diferenças que tem sintonia com o interesse das elites dominantes em manter as hierarquias culturais que determinam a arte existente nos acervos dos grandes museus mundiais (especialmente os da Europa e Estados Unidos) e que fundamentam a compreensão da existência de manifestações artísticas superiores. Compreensão essa muito difundida no meio educacional, visto que a educação é um importante segmento de legitimação dos simbolismos que sustentam o mercado financeiro das artes.

"Como promover o diálogo e o acesso qualificados às diferenças culturais, livre de concepções etnocêntricas, valorizando-se culturas que antes eram vistas como primitivas, a partir do olhar eurocêntrico, sem incorrer na folclorização das mesmas?"

A ideia de uma “Grande Arte” é defendida pela importante intelectual estadunidense Camille Paglia, historiadora da arte e da cultura, como a continuidade artística existente na “cultura ocidental, com várias interrupções e recuperações, desde o Egito antigo até hoje – uma saga de 5 mil anos que não é (como diria o jargão acadêmico) uma ‘narrativa’ arbitrária e imperialista” (PAGLIA, 2014, p.18). Essa concepção pode obscurecer, entre outros efeitos, entendimentos de que essa arte dita superior vem a ser o ponto de convergência histórica de várias

culturas oriundas de pontos diversos, resultado de misturas culturais que põem em xeque a sua pretensa origem europeia, imaculada e pura. Pretensão essa que se configura em uma das fontes do poder cultural dos povos colonizadores e que serve de base para gerar prerrogativas e privilégios das elites dominantes globais, ainda persistentes e fortes no mundo contemporâneo. Como explica Lucia Santaella:

Por terem em mãos o poder econômico e político as classes opressoras dele fazem uso para ensurdecer ou neutralizar as divergências ou contradições. Não sem razão, os mecanismos de acesso à arte, em sociedades de classes são rigidamente controlados, pois toda grande arte assim o é, porque se materializa com um ponto de confluência histórica de várias ideologias, oriundas de classes diversas. (SANTAELLA, 1982, p.20)

Aos poucos, o entendimento e a valorização da diversidade de legados artísticos e culturais da humanidade como um todo tem emergido na educação brasileira. Essa emergência traz consigo questões importantes para a pretensão do aprofundamento do enfoque intercultural no ensino de arte. Entre elas, destaco a seguinte: Como promover o diálogo e o acesso qualificados às diferenças culturais, livre de concepções etnocêntricas, valorizando-se culturas que antes eram vistas como primitivas, a partir do olhar eurocêntrico, sem incorrer na folclorização das mesmas?

A ideia de interação entre as diferenças e entre os seus agentes no convívio escolar, inevitavelmente contida na perspectiva da interculturalidade na educação (o que não se pode dizer da mesma forma quanto à ideia de multiculturalismo, que a rigor tem alcance limitado ao reconhecimento das diferenças), pressupõe o diálogo entre diferentes saberes e conhecimentos de grupos sociais que compõe a sociedade brasileira. Porém, parto do entendimento de que para haver o diálogo, de fato, é crucial desestabilizar hierarquizações prévias e

combater a ideia de diferença como sinônimo de desigualdade que, por esse entendimento, é concebida como um problema que se deve resolver para se promover a igualdade entre as partes.

Segundo a concepção de educação intercultural crítica defendida por Vera Candau,

A educação intercultural parte da afirmação de diferença como riqueza, promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2016, p.10-11)

Nesse artigo, assumo essa perspectiva dialógica própria da educação intercultural crítica por sua potencialidade em afirmar a diferença como riqueza existente dentro do espaço escolar. Entendo que por essa via podemos contribuir para a construção de uma educação emancipatória e igualitária entre nós, contribuindo para a desconstrução dos efeitos da experiência da escolarização no Brasil que, segundo Rufino e Simas (2018, p-20) foi fundamentada pelo colonialismo europeu-ocidental e pelas políticas de expansão e conversão da fé cristã. A marafunda atada por esse empreendimento corroborou com a perseguição, a criminalização e o extermínio de uma infinidade de outros saberes.

Nos encontros de Prática de Ensino de Artes Visuais, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pude conhecer, pensar e repensar o ideário da professora Vera Candau que conheci por meio da obra audiovisual “Abecedário de Educação e Interculturalidade” (2017), produzida pelo Grupo Cinema Para Aprender e Desaprender / Laboratório de Educação Cinema e Audiovisual,

da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CINEAD/LECAV-UFRJ). Nesse vídeo, a autora apresenta uma seleção de conceitos fundamentais para o entendimento da educação intercultural crítica. Três dos conceitos apresentados me interessaram bastante: interculturalidade crítica, decolonialidade e ecologia dos saberes. Este último, teorizado pelo sociólogo português Boaventura Sousa Santos, é fundamental para descortinar sentidos para a educação na contemporaneidade, pois possibilita a compreensão de que a pluralidade de saberes e culturas existentes no mundo vai muito além do saber europeu e ocidental.

Adiante explicitarei esses conceitos, mas cabe adiantar que ambos se relacionam ao conceito de colonialidade, que se diferencia da noção de colonização, que é ligada a processos históricos de domínio político, econômico e institucional de um povo por outro povo. De acordo com a teorização desenvolvida pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano e pelo semiólogo argentino Wálter Mignolo, trata-se da “face oculta” e indissociável da modernidade, tal como duas faces da mesma moeda. A colonialidade é entendida como um padrão de poder mundial que definiu historicamente os parâmetros das relações intersubjetivas baseadas em categorias binárias, descendentes da relação colonizador/colonizado (oriente/ocidente, primitivo/civilizado, irracional/ racional, tradicional/moderno, entre outras), que justificam uma cadeia de hierarquizações pautadas pelo binômio superioridade-inferioridade a partir da perspectiva etnocêntrica centrada na civilização europeia (eurocentrismo).

Segundo a linguista estadunidense Catherine Walsh, a colonialidade do poder engendrou uma suposta superioridade “natural” – que ainda perdura – que “estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, ‘índios’ e ‘negros’ como identidades comuns e negativas” (WALSH, 2009, p.14). Ou seja, a ideia de raça foi central para estruturar a classificação racial e o controle social associados com a natureza dos papéis sociais e lugares na

nova estrutura global de controle do trabalho que permitiu o desenvolvimento do capitalismo mundial surgido a partir da colonização da América.

O conceito de colonialidade traz consigo a clara necessidade de descolonialidade das várias dimensões da vida social – principalmente o poder, o ser, o saber e também a arte. Segundo o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o projeto de decolonização “aspira romper com a lógica monológica da modernidade” e promover uma ética dialógica radical para “pensar a modernidade/colonialidade de forma crítica, desde posições e de acordo com as múltiplas experiências de sujeitos que sofrem de distintas formas a colonialidade do poder, do saber e do ser” (BALLESTRIN, 2013, p.107).

Quanto ao termo decolonialidade, cabe explicar que essa terminologia proposta por Catherine Walsh, retirando o “S” do elemento “des”, que indica ação contrária, serviu para marcar a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade, composto majoritariamente por intelectuais de origem latino-americana, propondo a teorização a partir da experiência da diferença colonial americana, da ideia histórica de descolonização, via libertação nacional de países da África e da Ásia durante a Guerra Fria.

Experiência intercultural no campo de estágio em artes visuais

Esses três conceitos-chave orientaram a elaboração de minha regência com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. A proposta de aula centrou-se nos saberes de povos indígenas e para tanto lidei com dois desafios: primeiro, tratar a arte desses povos de maneira a combater o senso comum e a visão etnocêntrica que os considera como primitivos e seres inferiores; segundo, afirmar a grande diversidade dos povos indígenas brasileiros por meio da desconstrução da visão generalista de que “índio é tudo a mesma coisa”. Em relação a este desafio, cabe lembrar que a existência entre nós da data comemorativa

do “Dia do Índio” é um exemplo dessa visão que obscurece as características particulares e as especificidades de mais de 200 etnias indígenas existentes no território brasileiro.

A partir dessa preocupação elaborei um plano de aula voltado para a cultura de dois povos nativos brasileiros naturais do Xingu, Mato Grosso, Estado brasileiro situado ao sul da região centro-oeste: o povo Assurini e o povo Kaiapo. A ideia de fazer um paralelo entre as produções artísticas e culturais desses povos, ambos situados em um mesmo território, teve o objetivo de desconstruir a noção generalista e unicista de arte indígena, e, ao mesmo tempo, afirmar que a diferença entre as culturas é uma riqueza e uma expressão positiva.

Assim, desenvolvi o tema da pintura corporal desses povos indígenas, com uma abordagem relacionando essa prática de acordo com cada tradição cultural para privilegiar o diálogo existente entre arte e cultura. Nesse sentido, busquei construir o conhecimento sobre a produção específica desse tipo de pintura com a valorização de seus códigos e simbologias

desenvolvidos sobre os povos originários, mesmo nas aulas seguintes à minha regência.



Figura 2. Produção de grafismo com tintas naturais produzidas em sala de aula (Regência de Artes Visuais / CAP-UFRJ, 2018).



Figura 3. Exposição dos grafismos desenvolvidos pelos estudantes a partir das formas geométricas encontradas no espaço escolar (Regência de Artes Visuais / CAP-UFRJ, 2018).

A professora regente da turma gostou da proposta e acabou mudando o que estava previsto em sua programação inicial com o intuito de dar continuidade à temática que propiciava o enfoque do ensino intercultural. Então, ela passou a abordar a cultura afro-brasileira falando sobre os orixás e articulando seus simbolismos e representações com o contexto de vida dos alunos.

Figura 1. Produção de grafismo a partir de tinta naturais produzidas em sala de aula (Regência em Artes Visuais / CAP-UFRJ, 2018).

Ao levar as culturas desses dois povos indígenas para a sala de aula, buscando apresentá-las de maneira digna, sem a generalização que as folcloriza, percebi o quanto essa abordagem influenciou positivamente os trabalhos



Figura 4. Experiência de aplicação do grafismo sobre a pele dos alunos (Regência de Artes Visuais / CAP-UFRJ, 2018).

Nesse processo pude conhecer uma forma de combater e desconstruir preconceitos naturalizados que surgiram durante as aulas. Numa dessas manifestações, um aluno disse que estávamos falando de macumba. A professora-regente reagiu rapidamente e, de uma forma bem didática, explicou que o termo macumba era usado de uma forma errônea, pejorativa, inferiorizante das práticas religiosas de origem africana. A sua (re)ação pedagógica contribuiu para a desconstrução de visões ligadas ao racismo religioso entranhado na sociedade brasileira. E, simultaneamente, contribuiu também para a afirmação de valores sobre a diversidade sociocultural, religiosa e artística brasileira.

O ocorrido em sala de aula refletiu as relações existentes em nossa sociedade, que foi historicamente colonizada e por séculos sustentou o regime escravagista. Na atualidade, mesmo com a independência política, econômica e jurídica existente em nosso país desde a primeira metade do século XIX, a lógica colonial ainda se encontra viva e profundamente entranhada em nossa convivência. Ela foi construída no imaginário dos colonizados e se naturalizou na forma de uma colonização ideológica, internalizada, que alcança corações e mentes e afeta a nossa forma de ser e estar no mundo norteadas por uma espécie de escravidão mental que se define pela identificação

e reprodução do pensamento, conhecimento, linguagem e visão de mundo do colonizador.

A colonialidade está intrinsecamente relacionada ao eurocentrismo que define visões, valores e saberes/conhecimentos que importam e devem ser ensinados na escola. Essa operação se realiza simultaneamente com a invisibilização, inferiorização e subjugação dos saberes de povos não europeus e não ocidentais. Tal violência simbólica e epistemológica impede as possibilidades de promoção da ecologia dos saberes na escola porque sem reconhecimento da pluralidade de culturas e saberes a elas associadas não é possível promover o respeito mútuo e a interação entre as diferenças e seus agentes.

Retornando ao fato vivenciado em sala de aula, e buscando entendê-lo por outro ângulo – que necessariamente não se opõe à reação pedagógica da professora –, agora com as luzes do pensamento de Luiz Rufino e Luiz Antônio Simas, dois autores brasileiros descoloniais, cabe primeiro assinalar que a palavra macumba, da forma pejorativa como foi utilizada pelo aluno, mostra o efeito da epistemologia eurocêntrica no sentido da inferiorização, primitivização e marginalização das práticas religiosas de matriz africana.

Tal operação de colonialidade contra saberes não brancos permeia várias dimensões da vida social, passando pelos currículos escolares e impactando a linguagem que utilizamos dentro e fora da escola. Pela linguagem é anunciado o emprego do sentido de demonização de uma palavra ligada a outra cultura que não aquela imposta, naturalizada e legitimada como oficial. Essa palavra, de origem africana, apesar de possuir definições que não estão diretamente ligadas à religião (como, por exemplo, os sentidos de árvore africana e de instrumento musical), quando utilizada em um contexto colonializado, adquire inevitavelmente um sentido pejorativo e passa a ser expressão de racismo religioso, visto que se trata de preconceito em relação às religiões de matriz africana que eram cultuadas por pessoas negras escravizadas, apesar de atualmente ter fiéis de outras procedências étnico-raciais.

Para que possamos possibilitar sistemas outros de conhecimento e produção de saberes alternativos, descolonizados, com o propósito de promover a ecologia dos saberes, principalmente na escola, se faz necessário desembraquecermos. Para tanto é crucial conhecer sobre a política histórica de embranquecimento da sociedade brasileira e reconhecer a sua permanência no presente, em nosso cotidiano.

Os limites desse texto não permitem aprofundar sobre essa política, mas cabe aqui o registro sobre aquela que talvez seja a maior expressão artística da ideologia do embranquecimento da população brasileira no início do século XX. Refiro-me à pintura “A redenção de Cam” (1895), de Modesto Brocos (1852-1936), um artista espanhol radicado no Brasil e de grande prestígio no meio artístico acadêmico brasileiro do final do século XIX.

cruzamento das raças até mudar o perfil racial do Brasil, de negro para branco. O livro de José Luis da Silva Nunes (2010) sobre o artista apresenta um depoimento do pintor que nos dá uma pista sobre o seu entendimento dessa obra:

O artista deverá preocupar-se com as relações que existem entre o mundo em que vive e o que imagina e no qual deseja viver; aquele que está cheio de imperfeições, este seguido de grandíssimas dificuldades: o primeiro diz as coisas como elas são, o segundo como elas deveriam ser. (NUNES, 2010, p.40)

"Pensando na perspectiva da decolonialidade, que nos impele a destruir as algemas simbólicas existentes em nossas mentes e explicitadas em nossa linguagem, retorno à palavra macumba e pergunto: combatemos, de fato, o racismo religioso negando não apenas o sentido pejorativo, mas o próprio uso da palavra macumba?"

Assim, a pintura “Redenção de Cam” diz respeito ao almejado futuro racial do país. Um realismo idealista e, evidentemente, racista – servindo, no contexto da época, como ferramenta para uma narrativa que alimenta o racismo no Brasil. Em 1911, o médico João Batista de Lacerda, então diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, usou essa obra como ilustração de seu artigo intitulado “Sobre os mestiços no Brasil”, e que foi apresentado

no I Congresso Universal das Raças, em Paris, destinado a debater a relação das raças com o processo de civilização. A obra de Lacerda defendia a miscigenação como processo de embranquecimento da população brasileira argumentando sobre a suposta superioridade dos traços brancos em relação aos negros e indígenas.

Na atualidade, as concepções de embranquecimento perduram no Brasil não só na dimensão política, econômica, social e jurídica – que tão bem se expressa na noção de racismo estrutural –, mas também na dimensão linguística, presente principalmente no meio acadêmico. Pensando na perspectiva da decolonialidade, que nos impele a destruir as algemas simbólicas existentes em nossas mentes e explicitadas em nossa linguagem, retorno à palavra macumba e pergunto: combatemos, de fato, o racismo religioso negando não apenas o sentido pejorativo, mas o próprio uso da palavra macumba? Ou, pelo contrário, seria decolonialmente relevante buscar ressignificá-la considerando que seu sentido pejorativo tem a ver com a dimensão linguística do processo de embranquecimento da sociedade brasileira, que vem a ser uma das facetas do eurocentrismo? Seríamos menos embranquecidos se substituíssemos a palavra macumba por “práticas religiosas de origem africana”, em procedimento parecido com a substituição do termo “favela” por “comunidade”?

Encontrei eco para esse questionamento no entendimento de Rufino e Simas que argumentam pelo reconhecimento das macumbas brasileiras como locus de produção de conhecimento. Segundo eles:

As macumbas brasileiras codificadas como contexto educativo, de formações e produções de saberes que se assentam em racionalidades opostas à normatividade do cânone ocidental vêm a potencializar as experiências subalternas como ações transgressoras. Essas ações, cruzos/rasuras conceituais, são comprometidas com uma transformação radical que ao operar sobre o debate epistemológico

busca tencionar as problematizações acerca das justiça cognitivas e sociais. [...] Os conceitos emergentes de uma epistemologia subalterna visam o deslocamento da primazia de modelo de racionalidade fundado e gerido por uma política racista/colonial. Assim, a prática do cruzo é transgressiva de atravessamento, sucateamento e antidisciplina. Cabe ressaltar que a dimensão do cruzo como uma rasura não busca a negação total das compreensões afetadas; a arte do cruzo busca o encantamento das mesmas: desamarramos para atar de outra maneira, engolimos para cuspir de forma transformada. Assim, não estamos defendendo a substituição das bases conceituais centradas em um modo de racionalidades dominante, por outras assentes em racionalidade emergentes. A nossa sugestão é que as macumbas brasileiras compreendem-se como um complexo de saberes que forjam epistemologias próprias, cosmopolitas e pluriversais. (2018, p. 26-27)

Na perspectiva da educação intercultural crítica, necessariamente voltada para a decolonialidade de concepções e práticas educativas, devemos reafirmar e potencializar o uso de termos marginalizados ao longo do tempo, no intuito de desconstruir e questionar os mecanismos de marginalização (e até mesmo a sua criminalização) operados pelo embranquecimento de nossa linguagem e que atravessa a nossa formação, tanto na escola quanto fora dela. Isso significa que precisamos estar atentos para a lida e a desconstrução desses mecanismos de colonialidade e proceder com práticas de descarrego, no sentido dado a esse termo pela semióloga brasileira Ludmila Brandão e pelo artista Daniel Sanchez (2015).



Figura 5. “A redenção de Cam” (1895), Modesto Brocos

A obra de Modesto Brocos é uma representação visual das políticas de embranquecimento que surgiram no século XIX, servindo até de ilustração para artigos que defendiam a tese de branqueamento da população através do



Figura 6. Reprodução do desenho do Engenho do Buriti, feito por Hércules Florence, durante a Expedição Langsdor, no século XIX, exposto na Sala da Memória em Chapada dos Guimarães – MT. Fotografada por Daniel Pellegrin Sanchez.

Ao vermos a imagem acima, do engenho do buriti em chapada dos Guimarães, onde aparecem escravos carregando o patrão em uma rede, nos damos conta de que seguimos sendo os carregadores da rede em outro regime certamente, e nela, seguem sendo carregados os valores e os saberes do topo da hierarquia. Não se trata, portanto, de trocar carregados e carregadores. Mais uma vez, uma palavra muito usada nos ritos do candomblé e da umbanda vem ao nosso auxílio: descarrego. Entre outros significados encontra-se o de “livrar-se do peso”. Neste caso, soltar a rede com tudo o que nela vai! Embora a ideia de tombo nos incite a uma rebeldia irônica à brasileira, talvez uma traquinagem circense, pensamos em soltar a rede não como um ato de contumaz de violência, de provocar um acidente que possa machucar “o patrão”, mas tão somente como a opção de não mais carregá-lo. O peso desse indivíduo – macho, branco, cristão, ocidental, capitalista, moderno – e suas tralhas tensionam de tal maneira os punhos e os fios nele arrematados, que se torna praticamente impossível desfazer os nós das amarrações. O privilégio de ser carregado em uma horizontalidade acima da terra, de estar flutuando como

em um castelo no céu, não só sustenta a “verticalidade do dégradé hierárquico”, como também mantém a pressão sobre as linhas da rede. Ao soltar-se de uma rede que explora, escraviza, ou causa infelicidade, teremos tempo para tecer redes outras, mais dignas e autossustentáveis. Soltá-la, desfazer os nós com uma alavanca newtoniana, se for preciso, redefinir seu uso com logos outros é o que nos resta e compete fazer mais do que nunca. (BRANDÃO; SANCHEZ, 2015, p.71)

Assim, a partir da reflexão de Brandão e Sanchez, vemos como é urgente questionarmos os conhecimentos hegemônicos e refletirmos sobre os “descarregos” necessários à educação brasileira, e que no contexto desse trabalho tomamos com sentido próximo ao de “desembranquecimentos”.



Figura 7. Escultura “Amnésia” (2016), de Flávio Siqueira.

Nesse sentido, trago para essa reflexão a obra “amnésia” (2015), do artista visual Flávio Cerqueira. Trata-se de uma escultura de um menino negro que segura uma lata de tinta sobre sua cabeça, em uma inequívoca referência à política oficial de embranquecimento do Brasil no século XIX. Da lata escorre um restinho de tinta branca que alcança o seu corpo, mas não o cobre por completo e deixa a sensação de que não o impregna. Por essa descrição é possível compreender na obra, entre tantos sentidos possíveis, a representação do indício de que processo de embranquecimento no Brasil está se esgotando tal como a pouca tinta restante na lata. E a partir daí faço um questionamento: que descarregos são necessários para desembranquecermos a educação brasileira, especialmente o ensino de arte, de maneira a promover uma educação intercultural crítica em nossas escolas?

“... , pois percebe-se o quanto os professores precisam aprofundar sobre os novos conhecimentos para atuarem de maneira adequada e competente frente às novas exigências e configurações da sociedade contemporânea, cada vez mais multicultural, concebendo-se a questão da diferença em concepções e práticas pedagógicas.”

Entretanto, apesar de sabermos da importância de se tratar tais temas na perspectiva intercultural, percebi que era um desafio, tanto para mim quanto para a professora-regente da turma, abordar temáticas ligadas à diversidade de forma não equivocada, não folclorizante, não

desrespeitosa com os povos não ocidentais. Isso se dá, principalmente, pelo fato de que nossa formação docente tem um forte viés etnocêntrico/ monocultural que tem impedido de lidarmos desde a formação inicial com as complexidades relativas à necessária para a decolonização de concepções e práticas docentes. Essa é a tônica, o padrão vigente até os dias atuais, predominante na formação acadêmica em todas as suas esferas, o que consequentemente dificulta e impede a implantação de uma visão intercultural crítica, a começar mesmo pela dificuldade de implantação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, mesmo já tendo decorrido mais de quinze anos da publicação da primeira delas.

E para tanto, a educadora brasileira Maria Conceição Coppete reitera que

[...] a relevância de se considerar cada vez mais e com maior profundidade não somente a cultura erudita e seus elementos no cenário da educação contemporânea, mas todas as culturas. E isso é de fundamental importância porque entre outros fatores reverbera nos significados e sentidos da docência na atualidade, assim como nas demandas que são geradas no interior das instituições educativas, especialmente nas escolas, e fundamentalmente no interior das salas de aula, caracterizando-se como intensos desafios à própria docência. (COPPETE, 2012, p.162)

Essa compreensão me leva a afirmar que cada vez mais se faz necessária a formação continuada do docente pesquisador, pois percebe-se o quanto os professores precisam aprofundar sobre os novos conhecimentos para atuarem de maneira adequada e competente frente às novas exigências e configurações da sociedade contemporânea, cada vez mais multicultural, concebendo-se a questão da diferença em concepções e práticas pedagógicas.

Considerações finais

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade

de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p.56)

Perceber a importância da interculturalização da educação brasileira é fundamentalmente necessário para que possamos transformar os nossos processos de ensino/aprendizagem. Somente quando aprendermos a reconhecer, respeitar e incorporar as diferentes culturas existentes em nossa sociedade, principalmente aquelas que se manifestam no chão da escola, e valorizando-as, poderemos almejar uma mudança na sociedade na perspectiva de uma democracia verdadeiramente intercultural e decolonial. E para tal, é importante haver nos ambientes escolares espaços para que possa haver discussão e estudos de temas interculturais, já que são nas escolas que existem dificuldades para se trabalhar com a diferença, para se perceber os estudantes articulando igualdade e diferença, conforme o entendimento expresso na epígrafe acima. Ou seja, evitar vê-los como iguais, mas desconsiderando suas diferenças socioculturais, tratando a todos de forma homogênea.

E é com esse entendimento que esse texto vem reclamar a urgência de se trabalhar com as diferenças dentro das escolas, para que alcancemos uma escola democrática e com justiça no reconhecimento dos diferentes saberes/conhecimentos e das culturas que as produziu. E como afirma a autora Vera Candau,

[...] a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencializa processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização

do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAU, 2011, p.253)

Por fim, acredito que a educação intercultural é umas das ferramentas necessárias para desconstruir o universo preconceituoso e discriminatório que está enraizado nas nossas relações sociais e atravessa nossas escolas. E para que essa educação possa ser incorporada e traduzida em práticas cotidianas nas escolas, é preciso um trabalho conjunto de todos os atores do sistema educacional. E para tanto reitero a pergunta feita anteriormente: que descarregos são necessários para desembranquecermos a educação brasileira, especialmente o ensino de arte, de maneira a promover uma educação intercultural crítica em nossas escolas?

Referências

CINEAD. *Abecedário de educação e interculturalidade com Vera Candau*. LECAV publicado em 26 de dez de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0OWPYJUaT10&t=550s>. Acesso em: 4.Set.2018

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* n.11. Brasília Mai./Ago. 2013. Disponível em: <http://www.sielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em: 10.Nov.2018

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 2ed. São Paulo: *Perspectiva*, 1994.

Ver em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/33474>

_____. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

CANDAU, Vera. Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: *7Letras*, 2016.

CANDAU, Vera. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 10.Nov.2018

COPPETE, M. C. *Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

NUNES, José Luiz da Silva. *Modesto Brocos: a Retórica dos pintores*. 19&20, Rio de Janeiro, v. V, n. 1, jan. 2010. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/criticas/mb_retorica.htm>. Acesso em: 21. Jun.2019

PAGLIA, Camille. *Imagens cintilantes: uma viagem através da arte desde o Egito a Star Wars*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2014.

SANTAELLA, Lúcia. *Arte & Cultura: equívocos do elitismo*. São Paulo: Cortez, 1982.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. *Fogo no mato: as ciências encantadas das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (org.) *Educação intercultural crítica na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

0lhares

Visualidades da EJA do CAP/UFRGS: registros de um processo criativo

Katiuci Pavei

O Projeto Visualidades da EJA, realizado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS), envolveu estudantes do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo dessa ação pedagógica foi o de proporcionar encontros de introdução e de prática fotográfica,¹ orientados por assuntos disparadores de reflexões e potencializadores de imagens da escola e sobre a escola. Instigados pelo convite de Larrosa (2017), colocamo-nos no exercício de “deriva” pelo ambiente. Como guia, foi proposto um caminhar lento pelo nosso colégio, orientado por um olhar atencioso da paisagem, dos lugares, dos objetos, das pessoas, das atividades realizadas, do cotidiano; seguido do registro do que mais chamava a atenção.² Enquanto professora, acompanhei o percurso desses(as) alunos(as), observando o que lhes prendia por mais tempo e que era fotografado. Compartilho da ideia de que imagens “permitem que se perceba simultaneamente um conjunto de elementos. (...) são o resultado de sensações visuais, que nos chegam como um todo.” (NOVAES, 2014, p.58). Nesse sentido, as fotografias aqui apresentadas buscam capturar cenas desses momentos de interação dos sujeitos com o espaço escolar, bem como, remetem a (re)conhecer a heterogeneidade do público atendido por essa modalidade de ensino

1 Oficinas sob a mediação do fotógrafo, artista e professor, Carlos Augusto Maahs
2 Ficou com curiosidade? Então convide a acessar o nosso site para ver o resultado desse processo criativo: <https://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/>.

(mulheres e homens, pessoas de 18 a 80 anos, negras, pardas e brancas), ampliando, assim, sua visibilidade social.

Referências

LARROSA, Jorge et al. Desenhar a escola: um exercício coletivo de pensamento. In: LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 249-270.

NOVAES, Sylvia Caiuby. O silêncio eloquente das imagens fotográficas e sua importância na etnografia. *Cadernos de Arte e Antropologia*, Vol. 3, nº 2/2014, pag. 57-67.









Olhares sobre saúde a partir do território: uma atividade educativa desenvolvida à luz da abordagem temática Freireana. (13/05/2019)

Denize de S. Amorim, Débora A. S. Rocha,
Rafaela F. dos Santos, Rosilaine de Fátima
Wardenski, Liandra M. Silva,
Rodrigo O. D. Marcílio e Tais R. Giannella

As fotos desse ensaio são fruto de uma atividade desenvolvida no contexto de uma pesquisa de mestrado do Laboratório de Tecnologias Cognitivas (NUTES/UFRJ) com 20 alunos do 1º ano do Ensino Médio do Solar Meninos de Luz, escola situada na Comunidade Pavão, Pavãozinho e Cantagalo, em Copacabana, Rio de Janeiro. A atividade é parte de uma das etapas da abordagem temática de Freire (1987), na qual buscamos chegar a temas geradores para construir projetos educativos voltados para uma visão ampliada de saúde, a partir da discussão de problemáticas locais e com o uso de Tecnologias Digitais.

Sendo a Saúde um tema transversal do currículo escolar, entendemos ser relevante sua abordagem a partir da realidade dos educandos, adotando estratégias que coloquem o aluno no centro do processo e levem em consideração seus saberes e vivências.

Na etapa de levantamento das concepções de saúde dos alunos, percebemos que esta é tratada a partir de uma perspectiva negativa, pela ótica do problema, vinculando o tema a questões como lixo, doenças e descaso do poder público.

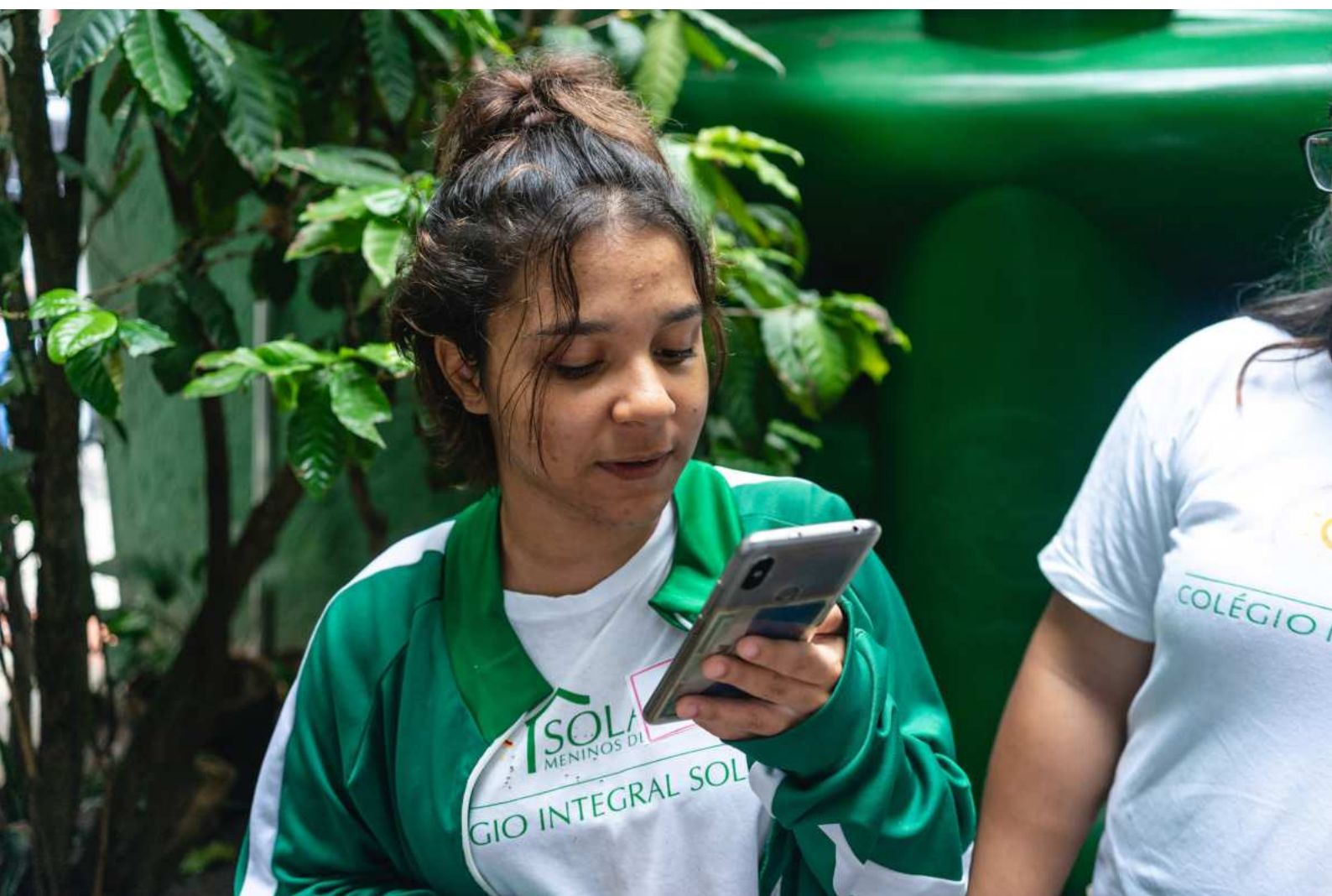
Assim, para problematizar as concepções trazidas e dialogar sobre os diversos fatores que influenciam o complexo fenômeno da saúde, buscamos uma transformação do olhar dos alunos sobre a comunidade e a identificação das potências de saúde relacionadas ao território.

Para isso, desenvolvemos uma trilha de QrCodes espalhados por diferentes espaços da escola. Ao acessarem os links com seus celulares, os alunos

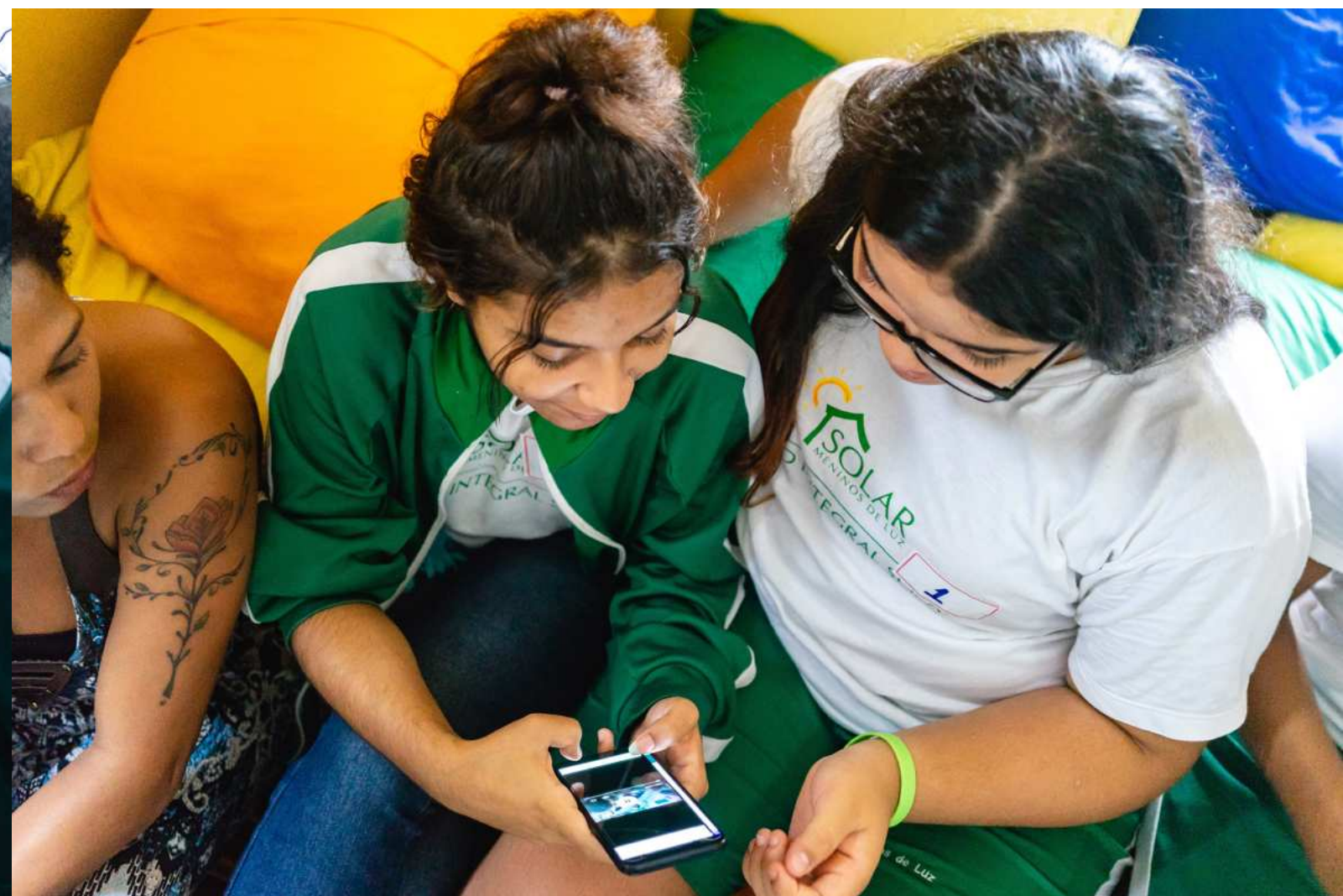
navegaram por diferentes recursos audiovisuais – vídeos, imagens, textos e redes sociais relacionados à comunidade – sendo provocados a refletir e debater sobre a relação dos moradores com o território, os projetos sociais locais, as belezas naturais, o papel da escola, o poder de ação para transformar os problemas locais, dentre outros temas. Esta é a atividade retratada neste ensaio na qual buscamos partir de situações e exemplos reais e significativos do cotidiano dos alunos, para problematizar saúde, considerando suas dimensões não apenas biológicas, mas, também sociais, ambientais e psicológicas.

Referências

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, 17ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.











Sobre Pertencer (março-junho de 2019)

Sulamita Freire, Letícia Carvalho, Dayanne Silva, Clara Ribeiro e Larissa Marques de Freitas

Segundo Bondía:

A experiência [...]: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar 30 minutos, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p.24)

O curso Arte e Pertencimento carrega consigo tais princípios por compreender que a partir da experiência e da vivência dela, despertam-se a ideia e a sensação de pertencimento e identidade. A ideia fundadora do projeto se deu, em 2017, por meio de experimentações artísticas e pedagógicas em turmas da educação básica, no CAp/UFRJ, somadas à inquietações e reflexões acerca de questões relacionadas à imagem, ao cotidiano e ao espaço.

E, no ano de 2018, buscando compartilhar e ampliar experiências para além dos muros da escola e da universidade, foi estabelecida uma parceria entre CAp/UFRJ e o Centro de Responsabilidade Socioambiental do Jardim Botânico do Rio de Janeiro (CRSJB)¹.

¹ Criado em 1989, o Centro de Responsabilidade Socioambiental do Jardim Botânico do Rio de Janeiro tem

Em dez encontros, com duas horas cada, tratamos de desejos e sonhos, refletimos sobre o consumo e os impactos de nossas escolhas na natureza; coletamos, analisamos e modificamos resíduos transformando-os em imagem. Saímos dos espaços fechados e começamos, no meio do curso, a construir práticas em contato direto com o Jardim, com coletas de materiais naturais, ressignificando-os a partir de um olhar poético. Construímos um grande mosaico das imagens do Jardim Botânico, em forma de intervenção artística, a partir da técnica de lambe-lambe, ocupamos o muro do CRSJB, voltado para a Vila do Horto, fazendo extrapolar para a vizinhança, além de ar puro, Arte.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr, nº19, 2002.

atuado nas comunidades carentes da região, capacitando jovens entre 16 e 18 anos não apenas para o mercado de trabalho, mas principalmente para a vida. Desde a sua criação, já foram atendidos mais de 3 mil participantes, sendo a maioria (em torno de 80%) estudantes de ensino fundamental. Destes, metade tem renda familiar de 1 salário mínimo.







