

LES

ISSN 1518-0743 (impressa)
ISSN 2526-8449 (eletrônica)

UFPI/CCE/PPGED

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Revista LES

do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

Ano 24 | n. 43 | set./dez. | 2019



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





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ | UFPI

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

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

Vice-Diretora | Zozilena de Fátima Fróz Costa

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

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

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

COMITÊ EDITORIAL

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

ENDEREÇO PARA CONTATO

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

HOMENAGEM PÓSTUMA AO PROFESSOR JOSÉ YVAN LEITE INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE - IFRN

A **Revista Linguagens, Educação e Sociedade** utiliza esse espaço para prestar homenagem póstuma ao saudoso professor **JOSÉ YVAN LEITE** que esteve à frente de 2016 até 2019 da **REVISTA HOLOS**, do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte – IFRN, na condição de Editor Chefe, quando nos deixou prematuramente.

O Professor José Ivan Leite terá sempre a sua participação impregnada na reorganização da Revista Linguagens, Educação e Sociedade no que diz respeito a orientação para inserção aos novos indexadores, bem como ao cumprimento das exigências impostas pela CAPES.

Em nome do Conselho Editorial, prestamos esta singela homenagem, mas seu significado extrapola todas as dimensões, seja pela disponibilidade, presteza, respeito, atenção e principalmente a vontade de ajudar, marca tão peculiar no nosso colega Ivan.

Gratidão SEMPRE!

Neide Cavalcante Guedes
Editora Chefe Linguagens, Educação e Sociedade

UFPI / CCE
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

LES

Revista do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743 | ano 24 | n. 43 | set./dez. | 2019

<http://dx.doi.org/10.26694/15180743.2018.2443p802>

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN -1518-0743, Ano 24, n. 43, set./dez. 2019

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

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

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

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

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 24, n. 43 (2019) – Teresina: Ed. UFPI, 2019 –802p.

Desde 1996

Periodicidade quadrimestral
(set./dez. 2019)

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

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

Tiragem: 500

Indexada em/ Indexed in:

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

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

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

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

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

PORTAL LivRE! – Ministério da Ciência e Tecnologia.

Portal de Periódicos da **CAPES**

Sumarios.org



Editorial | 17

Dossiê

PRODUÇÃO DAS PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AÇÕES ARTICULATÓRIAS COM AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO | 33

Maria Julia Carvalho de Melo

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

SENTIDOS DO DISCURSO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: UMA QUESTÃO DE JUSTIÇA CURRICULAR | 73

Santa Mónica Julião Mugime

Carlinda Leite

DISCURSOS SOBRE CURRÍCULO, LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÕES POLÍTICAS, TENSÕES E APROXIMAÇÕES | 101

Jade Juliane Dias Mota

Rita de Cássia Prazeres Frangella

PASSOS EM DIREÇÃO A UMA PERSPECTIVA PÓS-COLONIAL DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS, PLANEJAMENTO E PRÁTICAS | 131

Janssen Felipe da Silva

Denise Xavier Torres

SENTIDOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO NO ÂMBITO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) | 173

Meyre-Ester Barbosa de Oliveira

Joralice Cristina Virgínio de Moraes

OS DESAFIOS COM A UNIVERSALIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO | 205

Elaine Constant

"AS PROPOSTAS BANAIIS DA ESCOLA": PERSPECTIVAS UNIVERSALISTAS DE POLÍTICAS CURRICULARES E SEUS ATRAVESSAMENTOS NOS CAMINHOS DA DOCÊNCIA E DA INFÂNCIA | 235

Maria Clara Santiago Camões

Cristiane Gomes de Oliveira

**DISPOSITIVO DE ANTECIPAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E POLÍTICAS CURRICULARES
CONTEMPORÂNEAS: GOVERNANDO CRIANÇAS E DOCENTES | 269**

Maria Carolina da Silva Caldeira

**O LIVRO DIDÁTICO PARA PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ARTEFATO PEDAGÓGICO DA
SUBJETIVAÇÃO DOCENTE | 302**

Juliana Diniz Gutierrez Borges

Maria Manuela Alves Garcia

APRENDERES E FAZERES NÔMADES DA INFÂNCIA NA PRÉ-ESCOLA OBRIGATÓRIA | 344

Joane Santos do Nascimento

Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: A FORMAÇÃO CONTINUADA E O
PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA | 375**

Maria Djanira Vieira Vasconcelos

Solange Alves de Oliveira-Mendes

Carla Patricia Acioli Lins

Artigos

**(RE)CONCEITUALIZAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO ASSISTENCIALISMO, SERVIÇO SOCIAL E
EDUCACIONAL NO ÂMBITO DA SEMEC (1968-2007) | 411**

Pedro Thiago Costa Melo

Luís Carlos Sales

**SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E CURADORIA DE INFORMAÇÕES NAS MÍDIAS DIGITAIS PARA A
PRODUÇÃO DE ARTIGOS DE OPINIÃO | 446**

Claudia Zucatelli

Alan Cesár Belo Angeluci

Ana Sílvia Moço Aparício

**LETRAMENTO CIENTÍFICO NA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS
PRÁTICAS DOS PÓS-GRADUANDOS | 480**

João Batista Oliveira da Silva

Rochele da Silva Santaina

Veronice Camargo da Silva

O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA DO GÊNERO NOTÍCIA EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS | 511

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo

Renilson José Menegassi

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: UMA LEITURA FENOMENOLÓGICA | 541

Marília de Azevedo Alves Brito

Nilma Margarida de Castro Crusóé

EDUCAÇÃO PRIMÁRIA RURAL. DE POSIÇÕES E PERSPECTIVAS | 588

Ana María Cadavid Rojas

Luisa Fernanda Acosta Castrillón

Andrés Klaus Runge Peña

A EDUCAÇÃO NA TRÍPLICE FRONTEIRA (BR, PY E AR): TENDÊNCIAS NEOLIBERAIS | 683

Margarete Frasson

DA ESCOLA RURAL À ESCOLA DA CIDADE: RITOS DE PASSAGEM E (RE)CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS | 721

Elizeu Clementino de Souza

Hanilton Ribeiro de Souza

Nanci Rodrigues Orrico

Rita de Cássia Magalhães de Oliveira

A AUTORIA DISCENTE NA CULTURA DIGITAL | 749

Fernanda Josirene de Melo Ferreira

Cleide Jane de Sá Araújo Costa

Fernando Silvio Cavalcante Pimentel

PARECERISTAS 2019 | 785**INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS. NORMAS PARA COLABORAÇÕES | 787****FORMULÁRIO DE PERMUTA | 801****FICHA DE ASSINATURA | 802**

Editorial | 17

Dossier

PRODUCTION OF CURRICULAR PRACTICES OF BASIC EDUCATION TEACHERS: ARTICULATORY ACTIONS WITH EVALUATION POLICIES | 34

Maria Julia Carvalho de Melo

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

GUIDELINES OF THE EDUCATIONAL POLICY IN MOZAMBIQUE AND THE EDUCATION DEMOCRATIZATION: AN ISSUE OF CURRICULAR JUSTICE | 74

Santa Mónica Julião Mugime

Carlinda Leite

DISCOURSES ON CURRICULUM, READING AND WRITING IN CHILD EDUCATION: POLICY JOINTS, TENSIONS AND APPROACHES | 102

Jade Juliane Dias Mota

Rita de Cássia Prazeres Frangella

STEPS TOWARDS A POST-COLONIAL LEARNING ASSESSMENT PERSPECTIVE: FUNDAMENTALS, PLANNING, AND PRACTICES | 132

Janssen Felipe da Silva

Denise Xavier Torres

MEANINGS ABOUT THE TEACHER FORMATION AND CURRICULUM IN THE CONTEXT OF PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) | 174

Meyre-Ester Barbosa de Oliveira

Joralice Cristina Virgínio de Moraes

THE CHALLENGES WITH THE UNIVERSALIZATION OF SCHOOL LITERACY IN THE STATE OF RIO DE JANEIRO | 206

Elaine Constant

"THE SCHOOL'S BANNEL PROPOSALS": UNIVERSALIST PERSPECTIVES OF CURRICULUM POLICES AND THEIR DAMAGE IN THE PATHWAYS OF TEACHING AND CHILDHOOD | 236

Maria Clara Santiago Camões

Cristiane Gomes de Oliveira

LITERACY ANTICIPATION DEVICE AND CONTEMPORARY CURRICULUM POLICIES: GOVERNING CHILDREN AND TEACHERS. | 270

Maria Carolina da Silva Caldeira

THE TEACHING BOOK FOR CHILDREN EDUCATION TEACHERS: A PEDAGOGICAL ARTIFACT OF TEACHER SUBJECTION | 303

Juliana Diniz Gutierrez Borges

Maria Manuela Alves Garcia

LEARN AND MAKE CHILDHOOD NOMADS IN COMPULSORY PRESCHOOL | 345

Joane Santos do Nascimento

Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles

NATIONAL PACT FOR LITERACY IN THE RIGHT AGE: CONTINUING EDUCATION AND DIDATIZATION PROCESS IN PORTUGUESE LANGUAGE | 376

Maria Djanira Vieira Vasconcelos

Solange Alves de Oliveira-Mendes

Carla Patricia Acioli Lins

Articles

PRESCHOOL (RE)CONCEPTUALIZATIONS: FROM ASSISTENCIALISM, SOCIAL AND EDUCATIONAL SERVICE AT THE MUNICIPAL SECRETARY OF EDUCATION IN TERESINA (1968-2007) | 412

Pedro Thiago Costa Melo

Luís Carlos Sales

DIDACTIC SEQUENCES AND INFORMATION CURATION IN DIGITAL MEDIA FOR THE PRODUCTION OF OPINION ARTICLES | 447

Claudia Zucatelli

Alan Cesár Belo Angeluci

Ana Sílvia Moço Aparício

SCIENTIFIC LITERACY IN POSTGRADUATION COURSES: AN ANALYSIS OF POSTGRADUATES' PRACTICES | 481

João Batista Oliveira da Silva

Rochele da Silva Santaina

Veronice Camargo da Silva

DEVELOPING READING SKILLS ON NEWS AS TEXTUAL GENRE IN A MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOM | 512

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo

Renilson José Menegassi

FAMILY-SCHOOL RELATIONSHIPS: A PHENOMENOLOGICAL READING | 542

Marília de Azevedo Alves Brito

Nilma Margarida de Castro Crusoé

RURAL PRIMARY EDUCATION. OF POSITIONS AND PERSPECTIVES | 589

Ana María Cadavid Rojas

Luisa Fernanda Acosta Castrillón

Andrés Klaus Runge Peña

EDUCATION IN THE TRIPLE FRONTIER (BR, PY AND AR): NEOLIBERAL TRENDS | 683

Margarete Frasson

FROM RURAL SCHOOL TO CITY SCHOOL: RITES OF PASSAGE AND IDENTITY (RE)CONFIGURATIONS | 722

Elizeu Clementino de Souza

Hanilton Ribeiro de Souza

Nanci Rodrigues Orrico

Rita De Cássia Magalhães de Oliveira

THE STUDENT AUTHORSHIP IN THE DIGITAL CULTURE | 750

Fernanda Josirene de Melo Ferreira

Cleide Jane de Sá Araújo Costa

Fernando Silvio Cavalcante Pimentel

INSTRUCTIONS FOR SUBMISSION OF PAPERS. RULES FOR COLLABORATION | 792

EXCHANGE | 801

SIGNATURE | 802

Editorial | 17

Dossier

PRODUCCIÓN DE PRÁCTICAS CURRICULARES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA: ACCIONES ARTICULATORIAS CON POLÍTICAS DE EVALUACIÓN | 35

Maria Julia Carvalho de Melo

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

SENTIDOS DEL DISCURSO DE POLÍTICA EDUCATIVA SOBRE LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN MOZAMBIQUE: UN PROBLEMA DE JUSTICIA CURRICULAR | 75

Santa Mónica Julião Mugime

Carlinda Leite

DISCURSOS SOBRE CURRÍCULO, LECTURA Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: ARTICULACIONES POLÍTICAS, TENSIONES Y APROXIMACIONES | 103

Jade Juliane Dias Mota

Rita de Cássia Prazeres Frangella

PASOS HACIA UNA PERSPECTIVA DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE POST-COLONIAL: FUNDAMENTOS, PLANIFICACIÓN Y PRACTICES | 133

Janssen Felipe da Silva

Denise Xavier Torres

DIRECCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN Y EL CURRÍCULO DEL PROFESOR BAJO EL PACTO NACIONAL PARA LA ALFABETIZACIÓN CORRECTA (PNAIC) | 174

Meyre-Ester Barbosa de Oliveira

Joralice Cristina Virgínio de Moraes

LOS DESAFÍOS CON LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN ESCOLAR EN EL ESTADO DE RÍO DE JANEIRO | 206

Elaine Constant

"LAS PROPUESTAS BANALES DE LA ESCUELA": PERSPECTIVAS UNIVERSALISTAS DE LAS POLÍTICAS DEL CURRÍCULO Y SU DAÑO EN LOS CAMINOS DE LA ENSEÑANZA Y LA INFANCIA | 237

Maria Clara Santiago Camões

Cristiane Gomes de Oliveira

DISPOSITIVO DE ANTICIPACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN Y POLÍTICAS CURRICULARES CONTEMPORÁNEAS: GOBIERNO DE NIÑOS Y MAESTROS | 271

Maria Carolina da Silva Caldeira

EL LIBRO DE ENSEÑANZA PARA LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: UN ARTEFACTO PEDAGÓGICO DE LA ASIGNACIÓN DE MAESTROS | 304

Juliana Diniz Gutierrez Borges

Maria Manuela Alves Garcia

APRENDER Y HACER NÓMADAS INFANTILES EM PREESCOLAR OBLIGATORIO | 346

Joane Santos do Nascimento

Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles

PACTO NACIONAL PARA LA ALFABETIZACIÓN EN LA EDAD CORRECTA: FORMACIÓN CONTINUA Y EL PROCESO DE LA DIDATIZACIÓN EN LENGUA PORTUGUESA | 377

Maria Djanira Vieira Vasconcelos

Solange Alves de Oliveira-Mendes

Carla Patricia Acioli Lins

Artículos

(RE)CONCEITUALIZAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO ASSISTENCIALISMO, SERVIÇO SOCIAL E EDUCACIONAL NO ÂMBITO DA SEMEC (1968-2007) | 413

Pedro Thiago Costa Melo

Luís Carlos Sales

SECUENCIAS DIDÁCTICAS Y CURADORA DE INFORMACIÓN EN LOS MEDIOS DIGITALES PARA LA PRODUCCIÓN DE ARTÍCULOS DE OPINIÓN | 448

Claudia Zucatelli

Alan Cesár Belo Angeluci

Ana Sílvia Moço Aparício

CARTA CIENTÍFICA EN LA GRADUACIÓN LATO SENSU: UN ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS GRADUADAS | 481

João Batista Oliveira da Silva

Rochele da Silva Santaina

Veronice Camargo da Silva

EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA DEL GÉNERO NOTICIA EN EL SALÓN DE RECURSOS MULTIFUNCIONALES | 512

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo

Renilson José Menegassi

RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: UNA LECTURA FENOMENOLÓGICA | 542

Marília de Azevedo Alves Brito

Nilma Margarida de Castro Crusóé

LA EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL. DE POSICIONES Y PERSPECTIVAS | 638

Ana María Cadavid Rojas

Luisa Fernanda Acosta Castrillón

Andrés Klaus Runge Peña

LA EDUCACIÓN EN LA TRIPLE FRONTERA (BR, PY Y AR): TENDENCIAS NEOLIBERALES | 684

Margarete Frasson

DE LA ESCUELA RURAL A LA ESCUELA DE LA CIUDAD: RITOS DE PASAJE Y (RE)CONFIGURACIONES IDENTITARIAS | 723

Elizeu Clementino de Souza

Hanilton Ribeiro de Souza

Nanci Rodrigues Orrico

Rita De Cássia Magalhães de Oliveira

LA AUTORÍA ESTUDIANTE EN CULTURA DIGITAL | 750

Fernanda Josirene de Melo Ferreira

Cleide Jane de Sá Araújo Costa

Fernando Silvio Cavalcante Pimentel

INSTRUCCIONES PARA EL ENVÍO DE TRABAJOS. NORMAS PARA LAS COLABORACIONES | 796

FORMULARIO DE PERMUTA | 801

FICHA DE ASSINATURA | 802

EDITORIAL

NEIDE CAVALCANTE GUEDES

Editora Chefe – Linguagens, Educação e Sociedade

A Revista Linguagens, Educação e Sociedade, periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação-CCE/UFPI, na sua edição nº 43 reúne o **DOSSIÊ CURRÍCULO E FORMAÇÃO, ALFABETIZAÇÃO E INFÂNCIA: DEBATES ENTRECruzADOS** e **ARTIGOS** com uma diversidade de temas pertinentes e atuais voltados para a educação e difusão da produção científica, criando espaços de interação com a comunidade acadêmica, apresentando pesquisas que abordam assuntos relevantes para a comunidade científica, em especiais para os profissionais que atuam na educação. Fechando o ano de 2019 a presente edição conta com 22 artigos que são frutos de estudos e pesquisas que aprofundam discussões em torno de temáticas variadas das quais destacamos: **Currículo, Formação de Professores e Educação Infantil**. Os 12 primeiros artigos compõem o referido dossiê e os demais, no total de 10, são artigos de fluxo contínuo e estão assim apresentados:

No artigo **“PRODUÇÃO DAS PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AÇÕES ARTICULATÓRIAS COM AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO”** as autoras Maria Julia Carvalho de Melo e Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida analisam como são produzidas as práticas curriculares de professores da educação básica diante da função reguladora das políticas de avaliação. Nessa discussão as autoras rejeitam a compreensão de currículo como prescrição estática que objetiva definir a prática e o entende como mediação entre o que é proposto pelas políticas e o que é res-

significado na prática e concluem afirmando que as práticas curriculares das professoras não se submeteram de uma vez por todas aos mandos das políticas, elas não abriram mão de sua autoridade pedagógica construída ao longo de seus anos de atuação.

Santa Mónica Julião Mugime e Carlinda Leite no artigo intitulado **“SENTIDOS DO DISCURSO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: UMA QUESTÃO DE JUSTIÇA CURRICULAR”** analisam o sentido do discurso das políticas educativas sobre a democratização da educação em Moçambique. Apreciando as políticas que orientam o Sistema de Educação em Moçambique as autoras constataram que existe um discurso de democratização quando, de forma recorrente, apontam para as questões do direito à educação, educação para todos, educação inclusiva, entre outros aspetos e concluem reafirmando que apesar de os discursos apontarem para uma tendência ou filosofia da democratização da educação em Moçambique, muito há a ser feito ainda, quer em termos de se conseguir que garanta a igualdade de oportunidades e de participação de todos nos processos educativos, quer em termos de, através da educação e dos currículos escolares, se conseguir que a escola seja um veículo promotor da justiça social.

“DISCURSOS SOBRE CURRÍCULO, LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÕES POLÍTICAS, TENSÕES E APROXIMAÇÕES” de autoria de Jade Juliane Dias Mota e Rita de Cássia Prazeres Frangella discutem os sentidos de currículo, leitura e escrita que perpassam diferentes políticas e se enredam na significação que trazem para pensar alfabetização e educação infantil, analisando a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e suas proposições para alfabetização e

Educação Infantil. As autoras concluem reafirmando a necessidade de se pensar a centralidade da linguagem escrita presente no texto da BNCC para a Educação Infantil, de modo a refutar uma ideia de aligeiramento das práticas referentes à alfabetização, ao mesmo tempo, sem renunciar ao contato com a leitura e com a escrita das crianças de 0 a 6 anos.

Em **“PASSOS EM DIREÇÃO A UMA PERSPECTIVA PÓS-COLONIAL DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS, PLANEJAMENTO E PRÁTICAS”** Janssen Felipe da Silvae Denise Xavier Torres discutem discussão acerca dos elementos que compõem o que denominam de Perspectiva Pós-Colonial de Avaliação da Aprendizagem com o objetivo de identificar e caracterizar os estruturantes da avaliação da aprendizagem numa perspectiva pós-colonial. ao longo do artigo os autores chamam a atenção para o fato de que o currículo e a avaliação foram e são espaços privilegiados para as disputas epistêmicas no campo da educação escolar. A Avaliação da Aprendizagem na Perspectiva Pós-Colonial, para que atenda às necessidades de ensino-aprendizagem, entre outros fatores, estaria intrinsecamente relacionada a um projeto arrojado de transformação conceitual, procedimental e atitudinal, para educandos e educadores. Não para que se forme um conceito unívoco, mas para que, sobretudo, se estabeleçam práticas coerentes à formação de sujeitos emancipados e críticos.

Meyre-Ester Barbosa de Oliveira e Joralice Cristina Virgínio de Moraes no artigo **“SENTIDOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO NO ÂMBITO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)”** analisam os sentidos produzidos sobre formação docente e currículo no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), focalizando

textos produzidos entre os anos de 2012 a 2018, período em que se desenvolveu o programa a nível nacional, na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). As autoras concluem advogando a importância de ampliar as discussões teóricas nas pesquisas em políticas de currículo com o intuito de superar o binarismo entre os modelos de análise, tanto os que compreendem a ação do Estado como verticalizada, relegando à escola um papel de subordinação, quanto os que desvinculam as práticas dos processos sociopolíticos mais amplos.

Elaine Constant no artigo **“OS DESAFIOS COM A UNIVERSALIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO”** explica os desafios da implementação de políticas municipais, no desenvolvimento de ações formativas de professores alfabetizadores do Ensino Fundamental, com base na análise da Meta 5 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovada pela Lei Nº 13.005, de 25/06/2014 e a estratégia 5.6, referente à qualificação de docentes e nos Planos Municipais fluminenses. Em suas conclusões a autora enfatiza que a universalização da alfabetização para crianças tem avançado, através da parceria entre instituições que proporcionam processos formativos para alfabetizadores, mas trouxe temas emblemáticos para o campo pedagógico: o preconceito com o analfabetismo e a negligência acerca do processo sócio histórico, no qual se avolumaram as desigualdades sociais no Brasil.

“AS PROPOSTAS BANAIS DA ESCOLA”: PERSPECTIVAS UNIVERSALISTAS DE POLÍTICAS CURRICULARES E SEUS ATRAVESSAMENTOS NOS CAMINHOS DA DOCÊNCIA E DA INFÂNCIA das autoras Maria Clara Santiago Camões e Cristiane Gomes de Oliveira discutem as significações produzidas a partir da proposição do PNAIC e da BNCC como políticas de centralização

curricular, inquirido os significados para o currículo, para a Educação infantil, para a alfabetização e para a formação, com base em aportes teóricos pós-estruturalistas, trazendo Bhabha e Derrida como interlocutores para discutirmos o currículo, argumentando em favor de uma prática discursiva e o ato de enunciar como espaço de elaboração de sentidos na perspectiva da diferença. Na análise das políticas curriculares como produção discursiva, as autoras avançam para pensar as crianças e suas infâncias, associando-se a uma perspectiva evidenciada pela desconstrução de conceitos rígidos, marcados por um cientificismo colonizador sobre a criança e a infância e concluem afirmando que, se as políticas que ora discutimos não se apresentam como currículo, mas impõem-nos uma norma, temos assumido os escapes para construir o nosso, compondo, assim, o jogo político da produção curricular.

No artigo **“DISPOSITIVO DE ANTECIPAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E POLÍTICAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS: GOVERNANDO CRIANÇAS E DOCENTES”**, Maria Carolina da Silva Caldeira analisa três documentos curriculares recentes – os Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e o Caderno da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) – para compreender de que modo o dispositivo de antecipação da alfabetização opera nesses textos para produzir a criança alfabetizada. Em suas conclusões a autora enfatiza que analisar detidamente essas políticas constitui-se, assim, em aspecto importante para a pesquisa na área de currículo, alfabetização e formação de professores/as. Compreender os modos como os/as docentes e as crianças em processo de alfabetização tem lidado com tais políticas também se constitui em demanda urgente para a pesquisa.

Em “**O LIVRO DIDÁTICO PARA PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ARTEFATO PEDAGÓGICO DA SUBJETIVAÇÃO DOCENTE**” Juliana Diniz Gutierrez Borges e Maria Manuela Alves Garcia problematizam os quatro livros aprovados para a Educação Infantil pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/2019), entendidos como textos e discursos curriculares, focalizando a materialidade discursiva desses manuais, evidenciando suas funções enunciativas na subjetivação das docentes e na normatização da conduta docente a ser desenvolvida com as crianças. O estudo conclui que o sentido dos livros didáticos não se encerra em sua própria estrutura, pois ao mesmo tempo em que se apropriam das políticas curriculares, também as definem por meio de discursos e saberes/poderes que trazem consigo.

Joane Santos do Nascimento e Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles em “**APRENDERES E FAZERES NÔMADES DA INFÂNCIA NA PRÉ-ESCOLA OBRIGATÓRIA**” compreendem como crianças experienciam suas infâncias nos espaços/tempos da pré-escola diante da obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade. Segundo as autoras, o encontro com a infância demonstrou um movimento nômade em direção a uma poética de vida dentro da própria escola. Nos mostrou aprenderes e fazeres mobilizados pela infância. Acontecimentos que marcavam o pensar e, ao invés de formar, provocava um formar-se. Não na direção de educar infâncias, mas de evidenciar infâncias que poderiam nos educar, infâncias minoritárias, infâncias estrangeiras, com outras línguas, sotaques, outros tons. Infâncias que ao desafinar afinavam o pensamento e cavavam aberturas nas estruturas mais rígidas ali impostas. Concluem afirmando visualizar uma composição da infância realizada em meio à crise, em meio a uma tentativa da escola, campo

de estudo, de atender à medida de obrigatoriedade de parte da Educação Infantil com uma série de desafios impostos. Os desafios iam desde o espaço físico da instituição ao uso do tempo em sala de aula. Evidenciavam a preocupação com a especificidade e singularidade das crianças e de suas infâncias provocando questionamentos, contradições e incômodos diversos no cotidiano.

Em **“PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: A FORMAÇÃO CONTINUADA E O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA”** Maria Djanira Vieira Vasconcelos, Solange Alves de Oliveira-Mendes e Carla Patricia Acioli Lins analisam a influência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC no processo de didatização do ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Está ancorado nos campos da formação docente e da alfabetização. Segundo as autoras foi possível visualizar que a variação no tratamento didático do sistema de escrita alfabética indica essa proposição do programa, já que as mestras estavam diversificando a exploração das várias propriedades da escrita. Entretanto, percebemos pouca mudança do que vimos, até então, no ensino de língua portuguesa, entre as turmas de segundo e terceiro anos, nos demandando uma análise mais minuciosa da existência (ou não) de uma progressão do ensino, conforme defendido pela proposta do PNAIC. Daí a importância de acompanhar a prática, considerando que, por vezes, o discurso ancorado em expressões técnicas, não revelam, em absoluto, as escolhas didáticas e pedagógicas acionadas na sala de aula.

O artigo **“(RE)CONCEITUALIZAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO ASSISTENCIALISMO, SERVIÇO SOCIAL E EDUCACIONAL NO ÂMBITO DA SEMEC (1968-2007)”** de autoria de Pedro Thiago Costa Melo e Luís Carlos Sales, apresenta as diferen-

tes (re)conceitualizações que a educação infantil teve ao longo do tempo, com foco especial entre 1968 e 2007 no âmbito da cidade de Teresina e na circunscrição de sua Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), abordando o surgimento da criança como sujeito histórico, discorrendo posteriormente acerca dos primeiros estabelecimentos destinados a esse público, até chegar à noção mais recente de educação infantil. Os autores observam que com a aprovação do FUNDEB, que contemplou a educação infantil com recursos financeiros, a posição da SEMEC foi de institucionalizar o atendimento à infância para sua alçada, ocorrendo transferências abruptas de estabelecimentos infantis de uma pasta do âmbito assistencial, a SEMCAD para o setor educacional, via SEMEC. A materialização das Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008) dispõe a postura de assumir, via transferência, a gestão de estabelecimentos infantis do serviço social para a educação.

Claudia Zucatelli, Alan César Belo Angeluci e Ana Sílvia Moço Aparício no artigo intitulado **“SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E CURADORIA DE INFORMAÇÕES NAS MÍDIAS DIGITAIS PARA A PRODUÇÃO DE ARTIGOS DE OPINIÃO”**, verificam as contribuições das mídias digitais para o ensino-aprendizagem da argumentação escrita junto a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, tomando como referenciais teóricos as Sequências Didáticas (SD) idealizadas pelo Grupo de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, para investigar como as mídias digitais poderiam contribuir, por meio do processo de curadoria de informações, para o ensino-aprendizagem de artigos de opinião, nas aulas de língua portuguesa. Segundo os autores o processo de validação da SD demonstrou ter havido avanços quanto às capacidades de linguagem dos discentes, verificados por meio de análises qualitativas e quantitativas de produções

iniciais e finais. O processo de curadoria de informações indicou, nos artigos produzidos pelos alunos, avanços, especialmente, quanto às capacidades de ação e discursivas.

Em **“LETRAMENTO CIENTÍFICO NA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PRÁTICAS DOS PÓS-GRADUANDOS”** os autores João Batista Oliveira da Silva, Rochele da Silva Santaina e Veronice Camargo da Silva analisam até que ponto as atividades de leitura e escrita desenvolvidas pelos acadêmicos do curso de Gestão do Currículo na Formação Docente contribuiu para o letramento científico na vida particular e profissional destes pós-graduandos. A investigação demonstrou que é possível driblar e/ou até vencer desafios diante das demandas da profissão de docente, e manter-se atualizado e preparado para realizar o que vem preconizando-nos os Parâmetros Curriculares e demais exigências, visando o desenvolvimento e promoção das capacidades dos discentes, no âmbito pessoal, de efetiva inserção social, preparação e projeção para o futuro. Os resultados apontaram que as práticas de leitura e escrita durante o curso de especialização puderam contribuir significativamente aos profissionais da educação. Também se constatou que os pesquisados passaram a efetivar uma melhor apropriação da leitura e da escrita científica, conduzindo-os ao desenvolvimento de uma criticidade contextualizada e propiciando maior interação com o mundo letrado.

“O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA DO GÊNERO NOTÍCIA EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIÓNAIS” escrito por Cristiane Malinoski Pianaro Angelo e Renilson José Menegassi discute as práticas de ensino das habilidades de leitura do gênero discursivo/textual notícia, de um jornal impresso, a um aluno com necessidades especiais, no contexto de Sala de Re-

cursos Multifuncionais (SRM), com o intuito de compreender como a apropriação dessas habilidades se constitui nesse contexto. Os autores concluem enfatizando que os resultados demonstraram que os conhecimentos sobre o gênero notícia, mobilizados em favor do desenvolvimento das habilidades de leitura, em um trabalho direcionado e planejado, ofereceram desafios cognitivos ao estudante com necessidades educacionais especiais e propiciaram-lhe avanços no domínio da leitura, essencial para que ele responda às demandas da escola e da sociedade.

No artigo intitulado **“RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: UMA LEITURA FENOMENOLÓGICA”**, Marília de Azevedo Alves Brito e Nilma Margarida de Castro Crusoé apresentam resultados de pesquisa sobre sentidos atribuídos à relação família-escola, no segundo ano do ensino fundamental, pelas educadoras. Em suas conclusões as autoras reconhecem que existe uma demanda por parte da escola, de acordo com as informantes, da interferência da família para que o aluno aprenda. Por outro lado, de acordo com Berger e Luckman (2001), a família e a escola possuem diferentes papéis socializadores, que se retroalimentam em termos de relação, mas esses papéis são demarcados e bem definidos, o que serve como ponto de problematização da exigência posta pelas informantes de que a presença da família na escola é essencial para o aprendizado da criança.

Em **“LA EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL. DE POSICIONES Y PERSPECTIVAS”** Ana María Cadavid Rojas, Luisa Fernanda Acosta Castrillón e Andrés Klaus Runge Peña apresentam o estado da discussão sobre os entendimentos acadêmicos que foram feitos sobre educação rural, escola multigraduada, o modelo da Nova Escola na América Latina, Espanha, México, EUA e alguns países europeus. Para os autores a revisão da literatura permitiu reconhecer que, em

termos das características da oferta educacional para a ruralidade, é possível rastrear e identificar a recepção e implementação de modelos educacionais. O modelo da Nova Escola e seus materiais curriculares são especialmente reconhecidos, especialmente chamados de Guias de Autoaprendizagem e, em alguns casos, as TICs.

“A EDUCAÇÃO NA TRÍPLICE FRONTEIRA (BR, PY E AR): TENDÊNCIAS NEOLIBERAIS”, Margarete Frasson busca entender, a partir da mobilidade física estudantil, as tendências do neoliberalismo presentes na educação desenvolvida na sociedade fronteiriça entre Foz do Iguaçu-Brasil, Puerto Iguazú-Argentina e Ciudad del Este-Paraguai no período de 1995-2018. Para a autora a educação local se (re)produz, no conjunto de uma sociedade global, por influência dos organismos internacionais e segundo os objetivos do capital hegemônico. Desse modo, observa-se que a mobilidade para a formação se apresenta como uma tendência neoliberal. Suas conclusões se direcionam no sentido de que o Estado, ao disponibilizar as suas instituições a serviço dessa política econômica, desenvolve um ser humano produtivo com o intuito de viabilizar o consumo.

Elizeu Clementino de Souza, Hanilton Ribeiro de Souza, Nanci Rodrigues Orrico e Rita de Cássia Magalhães de Oliveira em **“DA ESCOLA RURAL À ESCOLA DA CIDADE: RITOS DE PASSAGEM E (RE)CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS”** discutem questões relacionadas aos ritos de passagem de estudantes de escolas rurais para escolas na cidade, com o objetivo de entender como a transição entre o território rural e urbano produz (des)encontros e (re)configurações nos alunos de escolas rurais, à medida que suas identidades são desvalorizadas, modificadas e até anuladas pelo projeto de sociedade da escola urbana. Para os autores, a escola precisa

respeitar e valorizar as especificidades de cada estudante, notadamente, no que se refere a sua origem, suas expectativas e maneiras de ser e viver, sem qualquer discriminação e assegurando sua permanência como um direito social. Em suas conclusões destacam, ainda, a necessidade de valorizar a escuta dos alunos que vivem os ritos de passagem, ou seja, o que os alunos da roça narram acerca da forma como são recebidos, inseridos e formados no ambiente escolar urbano.

Fechando essa edição o artigo “**A AUTORIA DISCENTE NA CULTURA DIGITAL**” de Fernanda Josirene de Melo Ferreira, Cleide Jane de Sá Araújo Costa e Fernando Silvio Cavalcante Pimentel abordam um problema referente a resistência dos alunos do ensino superior, que se envolvem em atividades que promovam a sua autoria. Apesar da adesão dos usuários em produzir conteúdo por meio de aplicativos (recursos digitais) que viabiliza a autoria, quando se trata do contexto educacional, nem sempre as interfaces presentes nos recursos digitais conseguem angariar a participação de discentes, principalmente se ainda não estão inseridos na Cultura Digital. Os autores concluem que utilizar recursos que dispõem de interfaces no qual é viabilizado a construção de mapa conceitual e vídeo curto, como alternativas a produção de conteúdo textual, podem contemplar diferentes estilos de aprendizagem.

A **Revista Linguagens, Educação e Sociedade** reafirma o seu compromisso de estabelecer uma dinâmica de divulgação da pesquisa científica na Área de Educação contribuindo com a divulgação do conhecimento científico e com o intercâmbio de informações e, diante da diversidade de estudos aqui apresentados, encerra o ano de 2019 ensejando que as reflexões desenvolvidas pelos autores possam contribuir e estimular os debates pertinentes ao campo da

educação, abrindo novas perspectivas de investigações. Desejamos aos autores e leitores um ano de 2020 cheio de esperanças e garantias de que a pesquisa sempre será um espaço institucionalizado de propagação de novos saberes

Boas Festas!

Feliz Ano Novo!!

Dossiê

DOSSIÊ

CURRÍCULO E FORMAÇÃO, ALFABETIZAÇÃO
E INFÂNCIA: DEBATES ENTRECruzADOS.

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE



LES

Revista do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743 | ano 24 | n. 43 | set./dez. | 2019

<http://dx.doi.org/10.26694/15180743.2018.2443p802>

PRODUÇÃO DAS PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AÇÕES ARTICULATÓRIAS COM AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO

MARIA JULIA CARVALHO DE MELO

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2011). Mestre em Educação Contemporânea (2014) pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, vinculada à linha de pesquisa intitulada Formação de Professores e Processos de Ensino Aprendizagem. Doutora em Educação (2019) pela Universidade Federal de Pernambuco, vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica, tendo realizado doutorado sanduíche na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, em Portugal, sob orientação da professora Carlinda Leite. Email – melo.mariajulia@gmail.com
ORCID – <http://orcid.org/0000-0001-9125-4142>

LUCINALVA ANDRADE ATAIDE DE ALMEIDA

Concluiu o doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2008, tendo também realizado doutorado sanduíche pela Universidade do Porto. Atualmente é Professora Associada II do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, onde atua no curso de graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc), no qual atuou como vice coordenadora. Email – nina.ataide@gmail.com
ORCID – <http://orcid.org/0000-0002-3577-1716>

RESUMO

Este artigo se insere no debate sobre currículo, tendo como objetivo analisar como são produzidas as práticas curriculares de professores da educação básica diante da função reguladora das políticas de avaliação. Para tanto, introduz uma discussão que rejeita a compreensão de currículo como prescrição estática que objetiva definir a prática (SILVA; ALMEIDA, 2013), e o entende como mediação entre o que é proposto pelas políticas e o que é ressignificado na prática (MACEDO; OLIVEIRA; MANHÃES; ALVES, 2011), bem como evidencia como as exigências cada vez maiores do Estado sob o trabalho do professor, corporificada através das avaliações externas (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018), tem resultado na desvalorização do trabalho cotidiano realizado nas escolas. Diante disso, foram realizadas entrevistas e observações das práticas curriculares de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Caruaru, Pernambuco, onde, a partir da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2000), buscamos atender o objetivo proposto. A análise dos dados permitiu perceber no contexto investigado,

a produção das práticas curriculares a partir do reordenamento, adaptação e reinvenção, principalmente do planejamento das professoras, que passou a prever atividades que tinham por objetivo atender as exigências das políticas de avaliações externas. Identificamos que através desse reordenamento, as professoras produziram relações com os pares, que resultaram na proposição de projetos e atividades que buscavam ter por referência essas exigências. Sinalizamos, dessa maneira, que inscritas em processos de regulação, as professoras criaram formas de atender às demandas do controle do Estado a partir da produção de certo interacionismo profissional.

Palavras-chave: Práticas curriculares. Políticas de avaliação. Teoria do Discurso.

PRODUCTION OF CURRICULAR PRACTICES OF BASIC EDUCATION TEACHERS: ARTICULATORY ACTIONS WITH EVALUATION POLICIES

ABSTRACT

This article is part of the debate about curriculum which aims to analyze how the curriculum practices of basic education teachers are produced in view of the regulatory function of evaluation policies. Therefore, it introduces a discussion that rejects the understanding of curriculum as a static prescript that aims to define the practice (SILVA; ALMEIDA, 2013), and understands it as a mediation between what is proposed by policies and what is redefined in practice (MACEDO; OLIVEIRA; MANHÃES; ALVES, 2011), and substantiates how the State's increasing demands under the teacher's work, embodied through external evaluations (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018), has resulted in the belittling of the daily work performed in the schools. Given this, interviews and observations of the curricular practices of teachers of the early years of elementary school were conducted in Caruaru, Pernambuco where, with a view based on the Theory of Discourse (LACLAU; MOUFFE, 2000), we sought to meet the proposed objective. The data analysis allowed us to observe in the investigated context, the production of curricular practices from the rearrangement, adaptation and reinvention, mainly of the teachers' planning, which started to predict activities that aimed to meet the requirements of external evaluation policies. Through this reconfiguration,

we identified that teachers produced relationships with peers which resulted in the proposition of projects and activities that sought to meet these requirements. Thus, we signal that, inscribed in regulatory processes, the teachers created ways to meet the demands of the State's control from the production of certain professional interactionism.

Keywords: Curriculum Practices. Evaluation Policies. Theory of Discourse.

PRODUCCIÓN DE PRÁCTICAS CURRICULARES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA: ACCIONES ARTICULATORIAS CON POLÍTICAS DE EVALUACIÓN

RESUMEN

Este artículo es parte del debate sobre el currículo, con el objetivo de analizar cómo se producen las prácticas curriculares de los docentes de educación básica en vista de la función reguladora de las políticas de evaluación. Por lo tanto, introduce una discusión que rechaza la comprensión del currículo como una receta estática que tiene como objetivo definir la práctica (SILVA; ALMEIDA, 2013), y lo entiende como una mediación entre lo que proponen las políticas y lo que se vuelve a significar en la práctica (MACEDO; OLIVEIRA; MANHÃES; ALVES, 2011), así como evidencia cómo las crecientes demandas del Estado bajo el trabajo del profesor, plasmadas a través de evaluaciones externas (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018), han resultado en la desvalorización del trabajo cotidiano realizado en las escuelas. Así, se realizaron entrevistas y observaciones sobre las prácticas curriculares de los profesores de los primeros años de la escuela primaria en Caruaru, Pernambuco, donde, desde la Teoría del Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2000), buscamos cumplir con el objetivo propuesto. El análisis de datos nos permitió percibir en el contexto investigado, la producción de prácticas curriculares a partir del reordenamiento, la adaptación y la reinención, principalmente de la planificación de los docentes, que comenzó a prever actividades que tenían como objetivo cumplir con los requisitos de las políticas de evaluación externa. Identificamos que a través de este reordenamiento, los profesores produjeron relaciones con sus compañeros, lo que resultó en la propuesta de proyectos y actividades que buscaban referirse a estos requisitos. Por lo tanto, señalamos que, inscritos en procesos regulatorios,

los maestros crearon formas de satisfacer las demandas de control estatal a partir de la producción de cierto interaccionismo profesional.

Palabras clave: Prácticas curriculares. Políticas de evaluación. Teoría del Discurso.

Introdução

Este artigo surge da compreensão de que o currículo não é apenas resultado das políticas curriculares que expressam em seus documentos oficiais sentidos de escola, de conhecimento, de ensino e aprendizagem, é igualmente resultado das ressignificações dessas políticas nos contextos escolares. As proposições das políticas não são assumidas pelas instituições educativas sem um processo de reflexão, mas são assumidas e ressignificadas a partir das necessidades que emergem da prática pedagógica desenvolvida nessas instituições.

Sendo assim, nos inserimos numa discussão que não compreende o currículo como prescrição estática que objetiva definir a prática (SILVA; ALMEIDA, 2013). Dessa maneira, nos vinculamos a sentidos que o percebem como um conjunto de práticas entrecruzadas, como mediação entre o que é proposto pelas políticas e o que é ressignificado na prática, sendo também projeto formativo, prática produtiva de construção e socialização do conhecimento, desenvolvido por sujeitos que o produzem, mas são também produzidos pelo currículo.

As escolas ao fabricarem práticas pedagógicas inscritas numa ação coletiva institucional, formada na síntese entre as práticas gestora, docente, discente e epistemológica (SOUZA, 2006), desenvolvem currículos compreendidos não apenas como planos, programas, pistas de corrida para os aprendentes (PACHECO, 2005), mas como projetos formativos constantemente reinventados por aqueles que

os praticam, se configurando, pois, como “processo através do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam” (MACEDO; OLIVEIRA; MANHÃES; ALVES, 2011, p. 41).

Assim, o professor em sua atuação profissional ao realizar o que é específico de sua atuação, qual seja o ensino que se estabelece em relação dialética com a aprendizagem, se configurando isso como sua prática docente (MELO; ALMEIDA, 2014), não só implementa um currículo, mas o produz em sala de aula. Com isso, não desejamos dizer que está apenas sob a responsabilidade do professor a produção do currículo, uma vez que entendemos que as políticas educacionais e curriculares agem na definição da prática curricular, mas evidenciar que enxergamos o professor como intelectual que atua na redefinição do currículo praticado em sua sala de aula.

Entretanto, é possível perceber em diversas investigações (MELO, 2019; MORAIS, 2013; MARQUES, 2017) que o currículo das escolas e, nomeadamente, as práticas curriculares dos professores estão cada vez mais sofrendo as regulações impostas por novos arranjos políticos, materializados nas relações estabelecidas entre os setores público e privado.

Baseada em princípios de corresponsabilização público-privada pela melhoria da oferta de qualidade da educação pública, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco vem permitindo nos últimos anos a participação de empresas no financiamento de suas escolas, movimento que está se expandindo também nos municípios, a exemplo de Caruaru, a partir da implementação de escolas municipais de tempo integral seguindo o modelo das escolas estaduais. Associado a isso, vemos ser recorrente a compra de programas pelo sistema público de educação pernambucano, seja programas de formação de professores, seja de metodologias de ensino ou programas

de avaliação externa, que vem negociando suas demandas (LACLAU, 2011) com as demandas da gestão pública da educação. Diante disso, as escolas e as práticas curriculares dos professores parecem estar sendo submetidas a processos de intervenção de caráter pedagógico e de gestão de segmentos privados alinhados a uma lógica de administração empresarial.

Assim, estamos diante de um processo que busca colocar a escola e sua gestão pública num lugar de ausência, onde falta conhecimento, recursos, professores qualificados, onde os alunos não aprendem, ou seja, num lugar de ineficácia em que a solução seria introduzir “pacotes” de metodologias, modelos de gestão e ensino ditados por aqueles que são exteriores a escola. Desconsiderando o poder de agência dos professores, a inserção crescente de grupos privados nos sistemas educacionais, vem tratando esses profissionais como técnicos responsáveis pela aplicação de seus modelos de escola, sendo inclusive culpabilizados pelo sucesso ou fracasso do empreendimento.

Diante dessa problemática, definimos como objetivo deste artigo analisar como são produzidas as práticas curriculares de professores da educação básica diante da função reguladora das políticas de avaliação. Para atender a tal empreendimento mobilizamos a Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2000) numa pesquisa que teve como foco as práticas vistas em termos de possibilidade de construção de políticas.

Nessa direção, analisamos as práticas curriculares de professoras pertencentes aos primeiros anos do ensino fundamental da rede municipal de Caruaru, através da realização de entrevistas semi-estruturadas, bem como a partir da observação das práticas dessas professoras, em vinculação com os textos das políticas.

Assim, analisando as entrevistas, os textos das políticas e as observações a partir do referencial da Teoria do Discurso, tivemos

a pretensão de adentrar nos sentidos inscritos nesses discursos, entendendo que eles estão inseridos em um contexto histórico e social que demarcou a produção discursiva, como também demarcou a materialização das práticas curriculares e das políticas por elas sinalizadas.

Dessa maneira, entendemos que “a teoria do discurso não se limita somente a reaver e reconstruir os significados destas práticas, mas ao fazê-lo, analisa o meio pelo qual forças políticas e atores sociais constroem significados, inseridos em estruturas sociais incompletas e indecíveis” (ARAÚJO, 2015, p. 93). Estivemos, portanto, interessadas em entender como as práticas curriculares das professoras foram produzidas e transformadas dentro de uma estrutura social demarcada, sem ter a pretensão de realizar generalizações universais.

Diante disso, as significações evidenciadas pelas entrevistas, pelos textos das políticas e pelas observações não foram analisadas a partir de um sentido último e conciliado, mas como uma tentativa parcial de fechamento, uma vez que “não há centro estrutural capaz de deter as substituições, o que torna a pluralidade de sentidos possível, justamente porque o fechamento final é impossível” (LOPES, 2014, p. 49). Ou seja, ao analisarmos nossos dados, fixamos apenas parcialmente os sentidos que estes produziram, já que os sentidos sempre podem ser outros. Inscrevemos, então, os sentidos em sua condição contingencial.

A teoria do discurso enquanto método: discurso como texto, fala e prática

Nesta pesquisa, adotamos, em consonância com a natureza do objeto do estudo, o percurso teórico metodológico baseado na Te-

oria do Discurso de Laclau e Mouffe (2000), partindo do entendimento que “o sentido dos eventos sociais não está dado em sua pura ocorrência, em sua positividade, ou ainda que o sentido dos objetos do mundo físico não lhes é inerente” (BURITY, 1997, p. 4). Nessa direção, compreendemos que a realidade social é discursiva e que os sentidos atribuídos aos objetos ou situações da realidade são sempre contingentes, ou seja, não são fixos ou previamente dados.

Isso implica dizer que não pretendemos com a pesquisa definir de uma vez por todas como se produzem as práticas curriculares de professores, mas evidenciar as articulações entre diferentes demandas de diferentes grupos políticos que, diante de um contexto, elas são capazes de fabricar. Assim, não há um sentido inerente as práticas curriculares, elas são produzidas contextualmente, por sujeitos inscritos na zona da instabilidade, num espaço de significação, negociação, tradução (FRANGELLA, 2013).

É preciso dizer ainda, que ao tratar de discurso, não estamos nos referindo apenas a fala ou a escrita, dialogando com Laclau e Mouffe (2000) compreendemos que “esta totalidad que incluye dentro de sí a lo lingüístico y lo extralingüístico, es lo que llamamos discurso [...] el habla y la escritura son tan sólo componentes internos de las totalidades discursivas” (p. 114). Portanto, demonstramos a possibilidade de investigar práticas curriculares sob o viés discursivo, uma vez que percebendo o discurso como totalidade significativa, incluímos as práticas como um de seus elementos.

Mobilizando então, a Teoria do Discurso, realizamos nossa coleta de dados no município de Caruaru, agreste pernambucano, tendo como sujeitos seis professoras dos anos iniciais do Ensino fundamental pertencentes à rede municipal de ensino. Enquanto instrumentos de coleta de dados, realizamos entrevistas onde buscamos entender como as professoras construíram e deram sentido (DAN-

TAS; GONDIM, 2004) aos currículos que estavam sendo praticados nesse contexto.

Nessas entrevistas, inicialmente as professoras apresentaram enquanto recorrência discursiva o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Sistema Educacional Família e Escola (SEFE), o Programa Nacional do Livro e Material didático (PNLD), a política de ciclos, como políticas e/ou programas que agiam sobre suas práticas curriculares. Entretanto, no momento de realização das observações, outras políticas e/ou programas se tornaram recorrentes, enquanto algumas permaneceram. A mudança de gestão no município de Caruaru sinalizou para a emergência de outras políticas e/ou programas, tais como o Instituto de Qualidade de Ensino (IQE), assumido pela Secretaria de Educação a partir do segundo semestre de 2017, política de avaliação externa que, durante as observações, se fez recorrente junto com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

Produção das práticas curriculares das professoras diante da função reguladora das políticas de avaliação

Produção das práticas curriculares em meio ao processo de transição de políticas

Ao partirmos da compreensão da impossibilidade de fixar definitivamente como se produzem as práticas curriculares das professoras investigadas, tendo em vista que essas práticas são fabricadas contextualmente, evidenciamos que inicialmente as professoras sinalizaram para uma ausência de políticas na regulação de suas práticas. Essa possível ausência de políticas pode ser explicada pela mudança de gestão municipal, responsável por provocar a descontinuidade de

políticas e/ou programas que estavam em andamento nos anos anteriores. Assim, esse cenário de descontinuidade já identificado em outras pesquisas (BALL, 2001; ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013), as quais demonstram que a ascensão de novas políticas é promovida graças às críticas e ridicularização das políticas antecessoras, vistas como ineficientes, materializou-se no contexto local produzindo uma organização curricular temporária.

Desse modo, as professoras fabricaram suas práticas curriculares a partir das demandas que identificaram em suas salas de aula. Isso significou dizer que praticaram um currículo criado em meio ao que elas consideravam como “ausência” de políticas orientadoras, muito embora sentissem falta de um projeto educativo assumido pelo município, como podemos visualizar no extrato abaixo:

Não, algum programa não, tem não, nenhum. A gente tá um pouco assim, eu posso dizer assim um pouco solto de orientação, a gente mesmo que pesquisa, vai atrás. Não houve nenhuma formação ainda, até agora tá um pouco solto, tem nenhum programa não (Professora Estephane).

Diante dessa realidade, as professoras criaram suas práticas curriculares de acordo com as marcas pessoais e profissionais impressas em suas subjetividades, de acordo com o que consideravam que era preciso ensinar aos seus alunos. Mas essas subjetividades que praticavam o currículo eram marcadas também por políticas do passado, aquelas que estiveram presentes nos anos anteriores de sua atuação na docência. Assim, as políticas foram substituídas por novas, mas sua presença nos cotidianos ainda podia ser sentida.

Essa presença de políticas anteriores se constituiu, pois, como recorrência nos discursos das professoras, uma vez que essas, ao mesmo tempo em que reconheciam a ausência de políticas agindo nesse ano nas escolas, se remetiam às influências de políticas ante-

riores sob suas práticas curriculares. Dessa maneira, “entendemos que as políticas não mudam todas as circunstâncias, mas podem mudar algumas nas quais trabalhamos” (MELLO, 2011, p. 168), mesmo que elas não mais estejam em atuação no chão da escola.

Dessa maneira, identificamos como domínio comum nos discursos das professoras a presença do programa SEFE (Sistema Educacional Família e Escola), assumido pelo município de Caruaru em anos anteriores, o qual fornecia material didático pedagógico para os alunos e formação aos professores. Assim, as professoras mencionaram o SEFE como política que ainda influenciava no processo de produção de suas práticas curriculares, especificamente no que se referia ao planejamento e à decisão de quais conhecimentos ensinar.

Olha, eu pego o que se tem pra trabalhar que é o SEFE e o Girassol, então eu tento casar um com o outro, ver os conteúdos que podem ser trabalhados pra não ficar um tão distante do outro. Aí eu vou analisando o livro direitinho, por exemplo: padrão silábico P, tem no livro Girassol na página 80, aí lá no SEFE eu vou procurar, que o SEFE é bem contextualizado, ele trabalha realmente aquela questão integrado, que muitas vezes a gente nem consegue identificar qual é o assunto que tá sendo trabalhado lá, por nós estarmos ainda na questão fragmentação. Eu tento relacionar dessa forma, o que vem, o que eu acredito ser necessário pesquisar, eu vou pesquisar e trago atividades que possam estar relacionados. (Professora Luisa).

A assunção desse programa, em anos anteriores, pelo município evidenciou os novos arranjos políticos marcados pelas relações público-privadas, demonstrando que mesmo após sua “retirada” do município, continuava a exercer influências na produção das práticas curriculares das professoras. Influências essas que se articulavam ao PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), política nacional que objetivava assegurar a alfabetização de todas as crianças até o fim do 3º do ensino fundamental.

Contudo, assim como o SEFE, o PNAIC não se encontrava mais em atuação no município de Caruaru, o primeiro diante das mudanças de gestão municipal, conforme já discutimos, e o segundo diante das mudanças de gestão nacional. Mesmo com a ausência dos processos de formação orientados pelo PNAIC, as professoras consideravam que suas práticas curriculares também eram produzidas tendo essa política como referência.

[...] eu aprendi muito no PNAIC, principalmente, a trabalhar com a ludicidade, a trabalhar com jogos. Eu gostei bastante! Eu fiz até meu TCC da pós em relação ao PNAIC, quais eram as contribuições que as formações davam as professoras alfabetizadoras. E eu gostei bastante do trabalho, foi positivo (Professora Luisa).

[...] No PNAIC se trazia planos, principalmente, de Português que é linguagem, se trazia ou apresentava o que se pretende trabalhar. Então, a partir daquilo eu pego e aí eu vou ver a realidade das crianças, aí a partir daquela realidade inicial das crianças, eu vou estabelecendo aquilo que vai ser trabalhado ao longo do ano (Professora Estephane).

Percebemos, então, que o PNAIC como uma proposta de currículo orientada a partir de “direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica” (BRASIL, 2012, p. 31), se articulou ao SEFE no processo de produção das práticas curriculares das professoras, que ainda considerou as subjetividades das mesmas e o que elas entendiam como necessário ensinar. Assim, a política ao propiciar o encontro de professores e a partilha de suas experiências, bem como de novas atividades que podiam ser utilizadas na alfabetização e letramento de crianças e jovens, também possibilitou às professoras recriarem o currículo que praticavam a partir de como vivenciaram e interpretaram essa política.

Importante salientar, no entanto, que a política de ciclos instituída em todo o país, também se configurou enquanto elemento

de influência na produção das práticas curriculares dessas professoras. Com o sistema de ciclos, se fez necessário produzir práticas curriculares baseadas numa outra forma de avaliar que não mais correspondia a avaliar o sujeito em um determinado período, mas que se configurasse como uma avaliação realizada continuamente e considerando o tempo de aprendizagem de cada aluno. “Nesse tipo de avaliação, o professor assume o papel de gestor da aprendizagem, acompanhando e registrando o percurso avaliativo do aprendiz nas atividades” (SILVA, 2014, p. 34). Assim, as professoras precisaram produzir suas práticas curriculares numa lógica de avaliação que não se baseava na retenção da criança em um determinado ano de escolaridade.

Dessa forma, as professoras também produziram suas práticas curriculares considerando a proposta de ciclos, mas articularam essa proposta com o que exigia as provas de avaliação externa.

[...] E outra questão que influencia muito, não esquecendo, de avaliação, é essas provas que vem, essas provas de âmbito nacional que vem, que agora o município trabalha com IQE. Então, vem o IQE, e vem também o SAEB, o Provinha Brasil também que influencia também no sentido de eles quererem mais assim, como é que eu posso dizer? Uma avaliação no ranking, uma avaliação em massa, de acompanhar a porcentagem das crianças que já conseguem ler, estão letradas, alfabetizadas. Então, isso influencia muito porque assim, nós somos cobradas com relação a isso [...] (Professora Estephane).

Essa articulação, no entanto, pareceu colocar à disposição elementos contraditórios, uma vez que a proposta de ciclos propunha um respeito à heterogeneidade dos alunos a partir de uma avaliação não classificatória e seletiva, enquanto que a proposta seguida pelas avaliações externas correspondia a uma concepção clássica de homogeneização dos alunos que estão no mesmo nível de ensino.

Contudo, consideramos, dentro de nossa perspectiva teórica-metodológica, a possibilidade da contradição como caráter discursivo do social, pois

[...] en la medida en que las relaciones sociales se construyen discursivamente, la contradicción pasa a ser posible. Se la clásica noción de “objeto real” excluye la posibilidad de la contradicción, el carácter discursivo de lo social pasa a hacerla posible, ya que puede existir una relación de contradicción entre dos objetos de discurso (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 187).

Assim, diante do caráter discursivo do social, ou seja, do caráter discursivo das práticas curriculares, vimos no processo de produção do currículo praticado pelas professoras, a articulação entre objetos discursivos contraditórios, os quais tiveram suas identidades modificadas a partir dessa articulação realizada. “Assim, defendo uma concepção de identidade entendendo-a como um híbrido que se constitui em diferentes momentos de identificação, numa temporalidade dupla que gera processos de identificação ambivalente” (FRANGELLA, 2013, p. 581).

Inscritas na articulação entre demandas contraditórias, as práticas curriculares investigadas evidenciaram, portanto, o elemento de regulação das políticas de avaliação, através, por exemplo, da ênfase dada na produção discursiva das professoras às questões relacionadas à Linguagem.

Porque antes tinha um sistema de regionais, que eram as coordenadoras que vinham da Secretaria pra ver como estavam as turmas, então a gente precisava ter esse retrato da turma, como uma antiga coordenadora falava. Quantos estão pré-silábicos, silábicos, alfabéticos, silábico-alfabéticos? Aí nós fazemos isso, e a partir daí eu pesquisei, eu tenho até um caderno que tem alguns textos que a

partir da criança tá num nível silábico, “– Quais são as atividades que eu posso trazer pra contribuir pra que eles saiam dessa fase e vá pra outra?”. Então eu tento trabalhar dessa forma (Professora Luisa).

Essas avaliações externas exerceram pressão, portanto, nas políticas desenvolvidas a nível local, produzindo, pois, uma demanda por parte da Secretaria de atingir os números exigidos por essas avaliações, bem como foram responsáveis por um processo de regulação das práticas curriculares. Percebemos, então, que as práticas curriculares dos professores, mesmo que estes não percebam claramente, são marcadas pelas relações estabelecidas com as políticas curriculares e com suas subjetividades. Dessa maneira, compreendemos que

[...] o modo como os professores elaboram e desenvolvem avaliação não é uma construção apenas deles, ou constituída apenas por elementos do tempo e espaço atuais, mas, uma construção que se dá a partir do imbricamento dos vários contextos de influência que estão presentes na sala de aula, sendo também uma construção de vários sujeitos que não se dá separada da forma como historicamente as práticas avaliativas foram elaboradas e desenvolvidas, ou ainda, como historicamente a docência se posicionou diante destas práticas (GONÇALVES, 2017, p. 138).

Importante salientar, no entanto, que os processos de significação que envolveram os movimentos de produção das práticas curriculares das professoras em questão ocorreram dentro de um contexto social e político que permitiu que articulações fossem realizadas entre as demandas do SEFE, PNAIC, PNLD (representado pelos livros didáticos que eram utilizados durante a elaboração do planejamento), política de ciclos, políticas de avaliação externa, e as

subjetividades das professoras. Contudo, essa cadeia equivalencial construída a partir dessas demandas foi desestabilizada a partir do momento em que outras políticas passaram a ser assumidas tanto em nível nacional, como a BNCC, quanto em nível local, como a política de educação de tempo integral que vem sendo expandida em todo território pernambucano.

Assim, com a desestabilização, foram incorporadas novas demandas, e o que estava para além da fronteira que demarcava a cadeia equivalencial passou a questionar sua estabilidade (LACLAU, 2012). Dessa forma, quando realizamos as observações do processo de produção das práticas curriculares, outras articulações políticas foram realizadas, sendo responsáveis pela produção de novas maneiras de praticar o currículo, mas também pela manutenção de outras. Considerando, portanto, que “a história não é unificada através de uma série de etapas coerentes, dominadas por uma lógica teleológica, mas é uma série de rupturas que não têm uma linha de continuidade” (LACLAU, 2012, p. 36), apresentamos, a seguir, a análise das práticas curriculares, inscritas na possibilidade de mudança histórica radical.

Produção das práticas curriculares em meio a implementação da política de educação de tempo integral

Após esse período de transição marcado por mudanças de políticas a serem assumidas no município, Caruaru passou a implementar em algumas de suas escolas a proposta de educação integral, responsável por introduzir novas demandas às práticas curriculares dos professores.

Desse modo, a política de educação de tempo integral em Pernambuco foi favorecida pela formação do chamado Procentro, res-

ponsável pela implantação das escolas *charter* no Brasil, baseadas em um modelo de gestão compartilhada entre os setores público e privado e que, por isso, não sofrem as mesmas regulamentações que a maioria das escolas públicas.

Por sua concepção, as escolas *charter*, bastante comuns nos Estados Unidos, constituem-se em instrumento que possibilita ao Estado driblar, de certa maneira, a legislação oficial, em especial a Constituição Federal, no que diz respeito ao seu modelo de gestão que admite o estabelecimento de parcerias entre o poder público e a iniciativa privada, permitindo outras formas de contratação e de administração de recursos humanos (MARQUES, 2017, p. 26)

Em Pernambuco, o Procentro se articulou ainda com o ICE¹ (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação), que passou a exercer bastante influência na Secretaria de Educação do Estado. Uma influência que começou a se estender nas secretarias municipais de educação, chegando ao município de Caruaru em sua proposta de educação em tempo integral.

O ICE foi, dessa forma, a organização em que a Secretaria de Educação de Caruaru se baseou na implementação de escolas em tempo integral no município, estando presente, portanto, na escola em que realizamos as observações das práticas curriculares. O Instituto foi ainda uma recorrência nos discursos dos professores da escola, o que veio nos demonstrar seu papel na fabricação de práticas

¹ “O ICE é uma entidade privada, sem fins lucrativos, que visa a melhoria da educação pública em nível médio em Pernambuco e no Brasil. Atua por meio da mobilização da sociedade e da classe empresarial e fundamenta-se na ética da corresponsabilidade e busca soluções educacionais inovadoras e replicáveis, que sejam capazes de formar jovens autônomos, solidários e competentes, preparados para o mercado de trabalho e para a vida. O Instituto realiza ações diretas ou em parceria com outras organizações, interagindo com órgãos do setor público da área de educação e afins” (MAGALHÃES *apud* MARQUES, 2017, p. 27).

curriculares dos professores, conforme pode ser observado em uma conversa estabelecida entre Valéria e a professora Monalisa na sala dos professores:

Monalisa mostra um material didático antigo a uma pessoa da coordenação da escola que adentra a sala dos professores:

– Eu vou fazer isso aqui com as palavrinhas. (Monalisa ao se referir a um material de alfabetização baseado na junção de sílabas para formação de palavras, tais como PA-TO, BO-LA)

– Pois esconde isso do ICE, porque se eles verem uma coisa dessas... (Valéria fala ao ver o material didático que Monalisa está mostrando). (Diário de Campo).

Esse extrato de conversa entre as professoras nos indicou quais relações a prática curricular estava estabelecendo com as políticas e/ou programas em curso na escola, em específico com o ICE, demonstrando que as escolhas dos métodos de ensino realizadas diariamente pelos professores estavam sendo influenciados pelo modelo pedagógico proposto pelo Instituto. Mas também indicou percursos de fugas discursivas evidenciados a partir do dizer de Valéria, quando esta não repreendeu a utilização do método de ensino da colega, nem a incentivou a modificá-lo por ele não corresponder à proposta do ICE. Valéria apenas sinalizou a possibilidade da subversão da proposta a partir da utilização do método sem o conhecimento do ICE.

Encontramos, aqui, o paradoxo que produz o conjunto da ação social, onde há liberdade para a fabricação de práticas curriculares que não se pretendem constituir enquanto ordem estrutural objetiva, mas que ao mesmo tempo, enquanto ação social, tende à eliminação das próprias condições de liberdade (LACLAU, 2000).

Podemos identificar, então, uma tentativa de controle das práticas curriculares pelo modelo de escola proposto pelo ICE, que bus-

cou saturar os demais projetos contextuais de produção de currículo da escola em questão. Com isso, consideramos que “há, no currículo, como em toda prática de significação, um desejo de controle, uma redução de uma infinidade de sentidos àqueles tornados possíveis pelos jogos de poder” (MACEDO, 2015, p. 903), mas que fracassa, uma vez que nenhum controle satura tudo. Isso porque, existe sempre algo que escapa e produz um exterior que é excesso, um exterior que foge do controle e se torna a possibilidade de dizer e fazer algo inscrito na imprevisibilidade do cotidiano escolar.

Isso, no entanto, não seria o mesmo que afirmar que as políticas seriam dispensáveis, tendo em vista sua incapacidade de regulação total das práticas, mas, sim, que apesar da necessária regulação, há sempre outros sentidos que escapam a essa regulação e que também podem fazer parte do processo de fabricação das práticas curriculares. Consideramos, portanto, que o texto político “só é lido por um leitor que interage, interfere no próprio texto e compartilha sentidos com ele” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 259).

Diante deste cenário, as observações das práticas curriculares das professoras demonstraram a tentativa de articulação entre as exigências dessa nova política assumida pela Secretaria Municipal de Educação, as demandas de uma escola que se torna de tempo integral, bem como as teorias pedagógicas que fundamentam suas práticas curriculares e que são igualmente responsáveis pelas decisões que tomava ao praticar um currículo. Dessa maneira, as decisões curriculares das professoras “só podem ser tomadas em um contexto e situação específicos e só provam sua veracidade na ordem em que se constituem. Não se podem extrair, dessas decisões, fundamentos gerais a serem aplicados sem alterações a outros contextos” (LOPES, 2014, p. 50). Nessa direção, compreendemos, junto com a Teoria do Discurso, que o ser de suas práticas curricu-

lares é dependente dessas articulações realizadas, sendo, portanto, contingentes.

Articulações estas que antes eram realizadas a partir do SEFE, do PNAIC, do livro didático, da política de ciclos e da teoria pedagógica que orientava na altura as práticas curriculares das professoras, mas que foram modificadas devido às alterações contextuais a que Lopes (2014) se refere. Assim, mais recentemente, essas articulações se configuraram, para além daquelas que já mencionamos, com o IQE (Instituto Qualidade no Ensino), parceiro do ICE, este primeiro responsável pelas avaliações externas de português e matemática realizadas na escola, e pelo envio de material didático incorporado nas práticas curriculares dos professores.

Em conversa na sala dos professores enquanto Valéria realiza o planeamento de suas aulas, ela me mostra o material do IQE:

– Você usa esse material do IQE e o livro didático também? (Eu pergunto)

– É, mas o material do IQE é a base e o livro didático é o complemento (Valéria responde mostrando o material correspondente ao 1º semestre letivo)

– Você segue essa ordem? (Eu pergunto ao ver que as sequências didáticas apresentam numeração)

– Elas (as sequências didáticas) são feitas de acordo com a sugestão do IQE. (Valéria) (Diário de Campo).

Associado, então, às inovações pedagógicas propostas pelo ICE através da “Escola da Escolha”, entrou em articulação na feitura das práticas curriculares de Valéria um programa que, para além de promover avaliações do desenvolvimento dos alunos, distribuía material didático com a intenção de fazer os alunos alcançarem os índices de aprendizagem propostos pelas próprias avaliações. Essa

articulação nos evidenciou também a forma como na educação brasileira vem sendo incorporado um indicador de qualidade baseado na aferição da capacidade cognitiva dos estudantes através de testes padronizados (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Dessa forma, consideramos que o ponto nodal que condensou as demandas do ICE e do IQE na produção de políticas curriculares no contexto caruaruense, diz respeito à tentativa de conter a tradução de todo texto, de conter a heterogeneidade de respostas frente ao texto, incorporando na escola uma única forma de lê-lo. Contudo, “se há tentativa de controle e violência, há o *texto em excesso*” (CUNHA; LOPES, 2017, p. 32) que nenhuma política ou programa pode subjugar, o que pôde ser visto nas fugas discursivas produzidas na produção das práticas curriculares das professoras.

“Nova” organização curricular e seus impactos na produção das práticas curriculares

Diante desse cenário, foi possível ainda identificar algumas mudanças referentes à organização curricular da escola, a qual também sofreu influências das políticas de educação de tempo integral e de avaliação externa. Assim, a organização curricular da escola observada passou a incorporar – além das disciplinas clássicas como Português, Matemática, História, Geografia, Artes, Ensino Religioso – disciplinas que antes eram destinadas apenas aos anos finais do ensino fundamental, como Educação Física, adicionando ainda disciplinas eletivas com temáticas propostas pelos professores, e uma disciplina destinada exclusivamente para ensinar os alunos a estudarem, denominada Estudo Orientado. Ou seja, apesar dessas inclusões a forma de organização do conteúdo continuou seguindo um modelo linear disciplinar em que “[...] os conteúdos do currículo

estão isolados uns dos outros, sem qualquer relação (reflexo de outras separações e hierarquizações no mundo da produção, especialmente a que separa o trabalho manual do intelectual)” (SANTOMÉ, 1998, p. 104).

O que a “Escola da Escolha” assumiu foi uma perspectiva de educação de tempo integral em que não houve mudança no sentido de tempo, ele ainda é visto enquanto *Kronos*, o tempo do relógio “que estrutura e organiza o trabalho pedagógico em um programa de ensino e em um calendário” (THIESEN, 2011, p. 260). O tempo continua a ser racionalizado e relacionado ao tempo da fábrica: onde os alunos aprendem a seguir as rotinas cotidianas que não os interessam, dentro de longas horas; em que eles realizam suas atividades individualmente; são avaliados por elas e aprendem a se submeter às autoridades, em um jogo de peças definidas entre os que sabem (professores) e os que não sabem (alunos) (ENGUITA, 1990).

Contudo, “o que se encontra sedimentado é sempre decorrente da decisão por uma alternativa, decorrente de um ato de poder e não de uma suposta racionalidade obrigatória” (LOPES, 2015, p. 450), implicando dizer que a escola de tempo integral materializada não é a única possível. Ao contrário disso, ela é a representação de uma escolha e a negação de outras formas de educação integral.

A disciplina de Estudo Orientado tampouco rompeu com esse sentido, uma vez que ao ter como objetivo o ensino das crianças quanto à organização do estudo diário, acabou por se materializar como disciplina que buscava ensinar as crianças como estudar para atender às exigências das disciplinas clássicas e das avaliações externas. O que foi possível perceber quando as professoras utilizavam, em algumas ocasiões, o horário da aula para ensinar conteúdos ligados à Matemática e ao Português, conteúdos esses exigidos nas avaliações realizadas pelo IQE.

Na observação da aula de Estudo Orientado², disciplina que Valéria ministrava em outro 5º ano que não correspondia a sua turma, ela inicia informando as crianças que mudará, nesse dia, o foco do que será ensinado:

– Vocês sabem que começamos a fazer algumas atividades pensando nas avaliações externas que vocês já fizeram e nas que vocês ainda vão fazer (...) Vamos usar algumas aulas de Estudo Orientado para essas atividades, de acordo com as necessidades. Notei que alguns de vocês estão com dificuldade em leitura e escrita (...) Então, em algumas aulas de Estudo Orientado, nós vamos focar nessas necessidades para quando chegar as avaliações externas vocês estejam craques. (diz Valéria ao iniciar a aula se referindo às avaliações do IQE) (Diário de Campo).

A produção da prática curricular, nesse momento, se deu a partir do processo de interlocução e articulação entre as demandas do IQE, do ICE e as necessidades da turma, o que para nós implicou em uma nova síntese em que a recomposição dos fragmentos foi contingencial (BURITY, 1997).

Assim, apesar dos documentos da “Escola da Escolha” sinalizarem para a centralidade do protagonismo dos alunos – sendo esta uma demanda do ICE possibilitada, dentre outras formas, com a vivência do Estudo Orientado que criava as condições para que as crianças se responsabilizassem por sua organização de estudo –, demandas de outros grupos também entraram em cena e fabricaram uma cadeia equivalencial que resultou na prática curricular da professora.

Desse modo, as demandas das avaliações externas do IQE produziram uma prática curricular inscrita em uma prática discursiva que, ao mesmo tempo, em que considerava as exigências do ICE

² Valéria, enquanto professora de referência da turma do 5º ano D, era responsável pelas disciplinas de Português, Matemática, Geografia e História nessa turma. Ela ainda era responsável pelo ensino da disciplina de Estudo Orientado no 5º ano C, e de uma disciplina eletiva, que dividia com outro professor, onde alunos dos 4º e 5º anos puderam se inscrever e cursar.

representado no modelo da “Escola da Escolha”, considerava igualmente as exigências do IQE representadas nas avaliações, estas que usualmente serviam como medida de avaliação do trabalho dos professores da escola.

Esta cadeia equivalencial, contudo, depende inteiramente do contexto em que foi produzida, sendo, como colocamos anteriormente, contingencial, em outras palavras, de caráter provisório. Nessa direção, a produção das práticas curriculares das professoras se constituíram discursivamente possíveis dentro de uma cadeia de efeitos equivalenciais que não tiveram a pretensão de que sua universalidade pudesse operar para além do contexto de sua emergência (LACLAU, 2011).

A organização das aulas das professoras também representou essa articulação entre demandas. Enquanto buscavam considerar as exigências do ICE previstas nos documentos no que dizia respeito, por exemplo, à ordenação da sequência de atividades diárias, também buscavam atender às demandas do IQE representadas por suas avaliações externas e que se referiam às suas próprias demandas e da escola.

Assim, vemos que os professores vêm sofrendo interferências na realização de seu trabalho, rendendo-se a uma “cultura de avaliação que se instala no contexto institucional, a partir de uma política configurada e implementada pelos órgãos centrais da administração educacional” (REAL, 2006, p. 6). Dessa forma, entendendo a prática avaliativa enquanto prática social, evidenciamos que ela não se restringe às exigências realizadas em nível local, na escola, mas se configura igualmente enquanto resultado das intenções e determinações das políticas (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018).

Contudo, consideramos que essas regulações externas não determinam as práticas curriculares dos professores, que também são

compostas por práticas avaliativas. Há sempre algo que escapa, uma vez que “nenhum projeto consegue dar unidade plena ao social” (BURRITY, 1997, p. 12). A disseminação do social, inscrita nas formas que as professoras produziram as ações articulatórias entre políticas de avaliação externa e de educação de tempo integral, serão evidenciadas no item seguinte.

Produção das práticas curriculares inscritas nas relações entre os professores e o poder de regulação das avaliações externas

Diante do processo em que os professores de cada ano deveriam sugerir os livros, na escola observada, os professores se associaram apenas com aqueles colegas que atuavam no mesmo ano. Assim, a imagem que visualizamos durante o período de escolha foi a de uma biblioteca cheia de professores sentados nas mesas em grupos de, mais ou menos, quatro³ docentes, analisando os livros que correspondiam ao seu ano de atuação. Apesar de em algumas ocasiões ser perceptível o intercâmbio vertical, entre os professores de diferentes anos, na análise das coleções, esta permaneceu mais circunscrita ao grupo de professores pertencentes ao mesmo ano de escolaridade.

As quatro professoras dos 5º anos se sentaram em uma mesa na biblioteca e começaram a analisar os livros, separando aqueles que achavam mais interessantes daqueles que descartariam:

- Esse aqui é primeiro (opção) e esse aqui é segundo. Concordam? (Diz Valéria sobre o livro de História)
- Não achei esse aqui contextualizado. (Aponta Valéria para outro livro)

³ Nesta escola, em cada ano de escolaridade existiam entre três ou quatro turmas.

– Então descarta. (Rogéria)

Valéria analisa os índices dos livros e depois as páginas:

– Esses aqui não, né? Gostou desse? Gostou desse? (Pergunta Rogéria, ao que as outras professoras acenam negativamente com a cabeça)

– Entre esse e esse, eu prefiro esse. (Diz Valéria apontando para livros de Matemática)

A coordenadora da escola entra na biblioteca e entrega as fichas em que as professoras deveriam sinalizar as coleções escolhidas:

– Por que não fazem os livros como as avaliações externas? Com umas questões massa... (Questiona Valéria)

– É, de acordo com o que é cobrado, né? (Responde Rogéria) (Diário de Campo 28/08/2018).

Interessante observar o modo como a escolha dos livros didáticos esteve relacionada com as avaliações externas. No extrato acima, as professoras analisam os livros em diálogo, quando uma delas nota a desconexão entre o tratamento dado ao conteúdo por essas avaliações e o material que estava analisando. Nas falas de Valéria e Rogéria, identificamos as relações que as professoras em seu cotidiano estabeleceram com as políticas, relações que menos se aproximaram de uma aplicação direta das normativas presentes nessas políticas, e mais com o que Correia e Matos (2001) denominaram de *bricolage* contextualizada e ao que Laclau (2011) chamou de articulação de demandas que criaram entre si um certo grau de solidariedade. Assim, na escolha dos livros didáticos, as professoras articularam suas demandas com as de suas colegas de trabalho, mas também as demandas da política de avaliação externa que estavam sendo implementadas no município, especificamente do IQE.

Dessa forma, a política assumida pelo município para implementação da escola de tempo integral contribuiu para a construção da cadeia equivalencial, que balizou o processo de escolha dos livros, cadeia equivalencial esta que buscava compatibilizar diferentes ordens normativas, as condições objetivas do exercício profissional das professoras sobre o que consideravam ser um bom material didático.

Entre essas diferentes ordens normativas, importante destacar a capacidade reguladora da avaliação, demonstrada a partir das demandas representadas pelo IQE, responsável pela tentativa de controle das práticas desenvolvidas pelos professores (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018). Assim, percebemos a intervenção do IQE nas práticas curriculares das professoras, que solicitava que estas realizassem adequações na atividade docente, o que resultou na reestruturação do trabalho em função dos objetivos das avaliações externas, baseada em ações articulatórias que forjavam ainda o trabalho colaborativo entre os professores.

O caráter regulador da avaliação também esteve evidenciado no texto legal do ICE, que fundamenta o modelo de Escola da Escola, sob o qual a escola observada estava assente. De acordo com a política de educação de tempo integral, a avaliação externa igualmente deveria ter papel de destaque na constituição de uma escola que tinha como foco o protagonismo dos estudantes. Em uma das passagens dos textos analisados, o ICE chegou a imprimir a compreensão de que esse tipo de avaliação

[...] traz aos educadores informações e indicadores imprescindíveis para a continuidade do projeto escolar. Subsidiaria e influencia a tomada de decisão sobre o processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de cada turma de estudantes, do conjunto de turmas da escola, do conjunto de escolas integrantes

do projeto por coordenadorias ou por secretarias. (ICE, 2015, p. 11).

Mas, para além de subsidiar as professoras com informações que indicariam o nível de aprendizagem de seus alunos, a política de avaliação externa também se concretizou enquanto avaliação dessas professoras, funcionando como reguladora da ação pedagógica. Percebemos, desse modo, que “embora as políticas de acesso à educação tenham mudado, e que a democratização do ensino tenha aberto as portas da escola básica, outorgando supostamente a todos a oportunidade de acesso, as práticas de classificação e mensuração, que visam excluir, parecem inarredáveis do contexto escolar” (GONÇALVES *et al.*, 2016, p. 140).

Assim, na conversa estabelecida entre Valéria e Rogéria, elas demonstraram a importância da escolha dos livros se basearem na sua qualidade, mas também da relevância deles incorporarem elementos constituintes da avaliação externa, ou como sinalizou Rogéria, de incorporarem o que é “cobrado” por esse tipo de avaliação. Elas consideraram que, eventualmente, os livros escolhidos se constituiriam como um referencial curricular comum das professoras, “razão pela qual ele(s) pode(m) reduzir a ansiedade que sempre acompanha a realização das provas globais de avaliação onde [...] os próprios avaliadores são suscetíveis de ser avaliados pela avaliação de que eles são responsáveis” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 155).

A demonstração de que os professores que avaliam são suscetíveis eles próprios à avaliação de sua atuação profissional pôde ser observada em um dos momentos em que estivemos acompanhando as professoras nos períodos que permaneciam na sala dos professores. Conforme vínhamos discutindo, o IQE se constituiu como uma das políticas que compuseram a cadeia equivalencial que formou a produção da prática curricular das professoras, articulado com prá-

ticas colaborativas, algumas delas suscitadas pela necessidade de aumentar as notas das avaliações impostas pelo IQE.

Uma professora chega na sala dos professores para entregar os resultados da última avaliação do IQE realizada em meados de Junho de 2018:

– Eu quero saber que questão é essa que nenhum aluno meu acertou, porque não é possível... É porque meu material ta na sala. (Questiona Valéria ao receber os resultados de sua turma)

– Ela (a coordenadora) mandou marcar os resultados abaixo de 40. (Diz a professora que entregou os resultados)

– Eu acho muito estranho esse resultado. (Valéria ainda inquieta ao analisar seus números)

– Deu muito resultado baixo. (Conforta a professora que entregou os resultados)

– Melhor a gente trabalhar com a produção textual nos aulões. (Sugere a professora Patrícia, do 5º ano B)

– Muito difícil trabalhar produção textual no aulão. (Pondera Valéria) Eu to passada com esse meu resultado (Continua Valéria)

– Matemática foi melhor que Português. (Diz Patrícia, enquanto a discussão sobre os resultados da avaliação externa continua por um tempo) (Diário de Campo, 20/08/2018).

Nesse extrato, pudemos perceber a reação das professoras, especificamente dos 5º anos, frente aos baixos resultados da avaliação externa do IQE, política esta assumida pelo município de Caruaru em meados de 2017, mas só posta em ação em 2018. Também pudemos identificar a menção a uma prática curricular denominada de “aulão” e que, como sugeriu uma das professoras, deveria ser modificada frente aos baixos resultados alcançados nas avaliações.

Os chamados “aulões” fizeram parte de um projeto pensado e proposto por professoras dos 5º anos, e tinha por objetivo a organização de aulas de Português e Matemática ministradas por professores convidados, pertencentes a outras instituições, tendo como foco as habilidades requeridas pelo IQE. Arquetizados à semelhança dos “aulões pré-vestibulares”, onde professores de diversas áreas do conhecimento dão aulas a um quantitativo grande de alunos com conteúdos baseados nas provas dos vestibulares, fornecendo truques de como interpretar e responder as questões ali presentes, os “aulões” propostos nesse projeto incluíram apenas as duas disciplinas exigidas nas avaliações externas do IQE, embora também tivessem sido vivenciados com um número grande de alunos⁴ e, igualmente, buscasse fornecer ferramentas para que as crianças conseguissem responder às provas.

Partindo da compreensão de que as políticas e as práticas avaliativas “incidem diretamente não apenas sobre o aluno, mas, principalmente, sobre o trabalho dos professores” (GONÇALVES *et al.*, 2016, pp. 140-141), percebemos como normativas de avaliação se relacionaram diretamente ao currículo-ensino-aprendizagem, incidindo na forma como o currículo foi praticado pelas professoras. Existe, pois, uma exigência cada vez maior do Estado sob o trabalho do professor, corporificada através das avaliações externas (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018), que tem resultado na desvalorização do trabalho cotidiano realizado nas escolas.

Assim, a presença dos “aulões” representaram uma visão reductora de educação escolar, onde se deu importância à transferência do conhecimento pelo professor aos alunos provocando respostas

⁴ As turmas foram organizadas da seguinte maneira: as turmas dos 5º anos A e B formaram um grupo que assistiu ao “aulão” em um determinado momento do dia, enquanto as turmas do 5º ano C e D formaram outro grupo, que também assistiu ao “aulão” no mesmo dia, mas em período diferente.

precisas e inequívocas (MENDES, 2001). A partir desse projeto proposto pelas professoras, foi ainda possível identificar como os indicadores externos de qualidade do trabalho desenvolvido pela escola podem regular as práticas curriculares.

Necessário salientar que a proposição de projetos como resultado das avaliações externas está previsto nos textos do ICE, onde afirmam que ela

[...] deve ser “indutora” de mudanças, ao originar expectativas por parte das escolas avaliadas e ao possibilitar a análise de resultados e a interpretação do significado pedagógico desses resultados pelos educadores de cada escola e pelos especialistas que estão na secretaria de educação, nas coordenadorias ou nas equipes que assessoram a implementação de projetos nas escolas. (ICE, 2015, p. 12).

Assim, de acordo com o ICE, a avaliação externa deve propor mudanças nas práticas curriculares, tal como solicitou a professora Patrícia a Valéria ao analisar os resultados da última prova do IQE. Entretanto, nada se disse nesses documentos sobre a necessidade desses projetos serem elaborados no conjunto dos professores. Essa necessidade foi sentida e atendida, portanto, pelos próprios professores dessa escola, especificamente pelas professoras do 5º ano que produziram uma prática coletiva balcanizada e confortável.

Não obstante, ao atentarmos que “as orientações curriculares obrigatórias também afectam as relações que os docentes mantêm com os seus colegas” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 69), percebemos que apesar do ICE e do IQE não mencionarem o trabalho colaborativo, as exigências realizadas por essas duas políticas às professoras fizeram com que a preocupação em comum por atendê-las se materializasse em uma prática curricular produzida a partir das re-

lações estabelecidas entre os pares. Desse modo, consideramos ser preciso “entender o modo como o ambiente dos docentes influencia as suas práticas educativas” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 63).

A preocupação pelo atendimento das exigências das políticas também foi responsável pela proposição de outro projeto que tinha como objetivo a preparação das crianças para as provas de avaliação externa. Formulado igualmente pelas professoras em colaboração, o projeto consistia na elaboração de simulados que deveriam conter questões de avaliações passadas do IQE.

Foi interessante notar como, sem se propor a isso, as políticas contribuíram para a constituição de um contexto em que a formação do trabalho em conjunto foi possível. Assim, na cadeia equivalencial, que fundamentou as práticas curriculares das professoras, construída com as demandas das políticas, também foram incorporadas as demandas produzidas na relação das professoras com seus pares.

Em um momento na sala dos professores, Valéria e Rogéria começam a discutir sobre os simulados que intencionam aplicar em suas respectivas turmas:

– Olha aqui tem porcentagem, eu ainda não dei porcentagem. (Diz Valéria sobre uma questão de avaliações passadas do IQE)

– Pois é, eu também não. (Afirma Rogéria)

– É isso que to falando, ta na hora da gente começar a falar aos poucos sobre isso. (Diz Valéria se dirigindo a Rogéria, mas depois continua se dirigindo as outras professoras do 5º ano)... Vocês sugerem alguma data para o simulado? Decidimos o dia e o professor fica livre para aplicar de manhã ou de tarde. (Valéria)

Ao ver que as professoras não estavam se decidindo sobre a data, Valéria diz:

– Então, quarta dia 5. Ta decidido! A maioria concordou. (Valéria)

- Maioria não, que eu e nem ela concordamos. (Diz Rogéria apontando para a professora Patrícia)
- Aplicamos Português e Matemática? Eu acho que não dá tempo, porque a intenção não é avaliar, é ensinar, corrigir coletivamente. Demora muito. (Analisa Valéria)
- Então só aplica Português e depois Matemática. (Rogéria) (Diário de Campo).

Outro aspecto importante a se evidenciar diz respeito ao hiato, observado pelas professoras Valéria e Rogéria, entre os conteúdos presentes das provas do IQE e os que já haviam sido trabalhados em suas respectivas turmas. Para Valéria, se fazia necessário, conforme visto no extrato acima, discutir essa distância com as professoras para que fosse possível diminuí-las. Isso implicou perceber que a produção das práticas curriculares não podia ser entendida “fora dos constrangimentos estabelecidos pelas relações de poder reestruturadas, redistribuídas e recriadas pelas políticas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 261), mas também não podia ser entendida fora das relações de troca estabelecidas pelas professoras no processo de decisão de que conteúdos deveriam ser trabalhados.

O projeto do simulado pretendeu, portanto, criar aproximações entre as avaliações externas e as práticas das professoras. Entretanto, associado a isso, as professoras, interpeladas pelas práticas das colegas, interpretaram o texto político do IQE e buscaram hegemonizar uma leitura desse texto, segundo a qual as avaliações também eram lugares de ensino e aprendizagem. Assim, consideramos junto com Lopes e Macedo (2011), que “os praticantes do currículo trazem histórias, experiências, valores e propósitos a partir dos quais leem textos políticos e isso também implica lutas por hegemonizar determinadas leituras” (p. 260), o que significa dizer que a indeterminação

do texto político possibilitou que, na leitura do IQE realizada pelas professoras fossem produzidas práticas curriculares coletivas.

Considerações finais

Procuramos, nesta pesquisa, analisar como são produzidas as práticas curriculares de professores da educação básica diante da função reguladora das políticas de avaliação, o que nos permitiu revelar a produção de práticas articulatórias entre as subjetividades das professoras e as demandas das políticas assumidas no contexto investigado. Assim, as professoras participantes da pesquisa tomaram por referência as políticas, mas negociaram as demandas delas com seus interesses pessoais, o que resultou em algumas ocasiões em fugas discursivas responsáveis pela produção da prática curricular inscrita nas brechas da estrutura.

Apesar de não permitirem que sua autoridade pedagógica fosse de todo questionada, evidenciamos o forte poder de regulação das políticas de avaliação externa que incidiram sob as práticas das professoras. Para elas, decidir o que ensinar na perspectiva do poder de agência do professor também incluía pensar sobre as exigências dessas avaliações.

Nesse contexto, formado por discursos mais centralizadores, em que sentidos da necessidade de uma base curricular começaram a ser recorrentes nos textos das políticas locais as articulações realizadas na recriação das práticas curriculares decorreram a partir de demandas de políticas complementares, pelo menos após o processo de transição da gestão municipal. Assim, nos textos legais das políticas assumidas localmente se fazia menção à importância de se instituir nas escolas instrumentos de avaliação externa que possibilitariam a regulação da proposta de escola anunciada e a reprodução

dessa proposta para outras instituições. Dessa forma, não havendo tanta heterogeneidade entre as políticas, prevaleceu certa unidade contingencial sobre às particularidades.

Associado à centralidade, histórica e contingencial, que a avaliação veio adquirindo nos sistemas educativos, vimos também que as relações entre os diferentes membros desses sistemas passaram a se organizar em torno dela. Evidenciamos, na produção das práticas curriculares, o reordenamento, adaptação e reinvenção, principalmente do planejamento das professoras, que passou a prever atividades que tinham por objetivo o atendimento das exigências das políticas de avaliações externas. Identificamos que através desse reordenamento, as professoras produziram relações com os pares, que resultaram na proposição de projetos e atividades que buscavam ter por referência essas exigências.

A produção de fugas discursivas se evidenciou aqui, a partir da compreensão de que essas políticas de avaliação não previram a proposição de um trabalho colaborativo. Sinalizamos, dessa maneira, que inscritas em processos de regulação, as professoras criaram formas de atender às demandas do controle do Estado a partir da produção de certo interacionismo profissional.

Em outras palavras, revelamos que as práticas curriculares das professoras não se submeteram de uma vez por todas aos mandos das políticas, elas não abriram mão de sua autoridade pedagógica construída ao longo de seus anos de atuação. Apesar de compreenderem que precisavam atingir os resultados esperados das avaliações externas, as professoras mobilizaram seus saberes acadêmicos e profissionais para produzirem suas práticas curriculares mesmo diante da fragilidade da autonomia de que dispunham.

Referências

ALMEIDA, L.; LEITE, C.; SANTIAGO, E. Um olhar sobre as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Revista Lusófona de Educação**, Porto, Portugal, v. 23, p. 119-135, 2013.

ARAÚJO, K. C. L. C. **O debate da política curricular para a formação de professores e os sentidos do estágio supervisionado (1996-2006): demandas, antagonismos e hegemonia.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife, 2015.

BALL, S. A sociedade global, consumo e política educacional. *In*: SILVA, L. H. (org.). **A escol cidadã no contexto da globalização.** Porto Alegre/RS: Vozes, 2001. p. 121-137.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1.** Brasília: MEC/SEB, 2012.

BURITY, J. **Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau.** Recife: Fundaj, 1997. p. 1-21.

CORREIA, J. A.; MATOS, M. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores.** Porto: Edições ASA, 2001.

CUNHA, E. V. R.; LOPES, A. C. Base nacional comum curricular no Brasil: regularidade na dispersão. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 2, p. 23-35, 2017.

DANTAS, M. T.; GONDIM, M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa.

Revista Paidéia, p. 139-152, 2004.

ENGUITA, F. **La cara oculta de la escuela: Educación y trabajo en el capitalismo.**

Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1990.

FRANGELLA, R. C.. “Essa é sua pasta e sua turma” – inserção de professoras na rede pública de ensino e suas implicações curriculares. **Revista e-Curriculum**, v. 2, n. 11, p. 573-593, 2013.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

GONÇALVES, C. L.; ALMEIDA, L. A. A.; LEITE, C. Práticas avaliativas e profissionalização nos cotidianos – uma análise de produções acadêmicas. **Revista Teias**, v. 19, n. 54, p. 2019-225, 2018.

GONÇALVES, C. L. **Práticas avaliativas de estudantes-professoras: desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo a partir dos contextos de influência presentes no cotidiano escolar.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, UFPE – CAA, Caruaru, 2017.

GONÇALVES, C. L. *et al.* Especificidades da avaliação da aprendizagem: uma análise das produções acadêmicas em diferentes espaços discursivos. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 1, p. 139-154, 2016.

ICE – INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Instrumentos e Rotinas.** 2015. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/documents/21013/0/7-MP+INSTRUMENTOS+E+ROTINAS/4b97fcc6-1cdb-4cd0-a281-92c953777180>. Acesso em: 31 jul. 2017.

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

LACLAU, E.; MOUFFE, C. Posmarxismo sin pedido de disculpas. *In*: LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000. p. 111-145.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista**: hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Letra e, 1987.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.

LOPES, A. C. Ainda é possível um currículo político? *In*: LOPES, A. C.; ALBA, A. (orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez., 2015.

MACEDO, E. *et al.* (Orgs.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Saray. **Tempo escolar estendido**: Análise do Programa de Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) Gestão Geraldo Alckmin (2011-2017). 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2017.

MELLO, J. Políticas de currículo: sentidos produzidos em escolas de formação de professores. *In*: LOPES, A.; DIAS, R.; ABREU, R. (Orgs.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

MELO; Maria Julia C. de; ALMEIDA, Lucinalva A. A. de. Estágio supervisionado e prática docente: Sentidos das produções discursivas da ANPEd, BDTD e EPENN. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, 2014, pp. 34-51.

MELO. Maria Julia C. de. **Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, 2019.

MORAIS, Edima V. de. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco: Uma análise do Programa de Educação Integral**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, UFPE-CAA, Caruaru, 2013.

PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

REAL, G. C. M. A avaliação como um processo formativo e os seus possíveis impactos no ensino superior. *In*: ENDIPE, 13. Recife, 2006. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2006.

SANTOMÉ, J. T. Organização relevante dos conteúdos nos currículos. *In*: SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 95-128.

SILVA, N. N. T. **O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, UFPE – CAA, Caruaru, 2014.

SILVA, Maria Angélica da; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. A produção discursiva curricular no terreno da formação docente: sentidos em disputa. **Revista FAFIRE**, Recife, v. 6, nº 2, jul./dez. 2013, p. 98-107.

SOUZA, J. F. **Prática pedagógica e formação de professores: Ensaio para concorrer ao cargo de professor.** UFPE, Recife, 2006.

THIESEN, J. S. Tempos e espaços na organização curricular: Uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 241-260, 2011.

Recebido em: 20.09.2019

Aceito em: 13.11.2019

SENTIDOS DO DISCURSO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: UMA QUESTÃO DE JUSTIÇA CURRICULAR

SANTA MÓNICA JULIÃO MUGIME

Doutora em Educação/Currículo pela Universidade Pedagógica em parceria com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto em Portugal. Investigadora Assistente na Academia de Ciências Policiais de Moçambique. E-mail:smugime@yahoo.com.br
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0580-6778>

CARLINDA LEITE

Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e Membro da Direção do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE). CIIE/FPCEUP – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro da A3ES (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior).
E-mail:carlinda@fpce.up.pt – ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9960-2519>

RESUMO

Tendo por foco o Sistema Educativo Moçambicano e o desafio democrático da educação, o estudo que se apresenta analisa o sentido do discurso das políticas educativas sobre a democratização da educação em Moçambique. Assumindo que a democratização da instituição escolar e dos currículos, em Moçambique, depende da forma como as políticas educativas garantem a igualdade de oportunidades e o respeito pela participação de todos os intervenientes dos processos educativos, reconhece-se que estas condições são fundamentais para que seja concretizada a democratização da educação em Moçambique. Para o efeito, recorreu-se a pesquisa bibliográfica e documental. Da análise das políticas que orientam o Sistema de Educação em Moçambique, constatou-se que existe um discurso de democratização quando, de forma recorrente, apontam para as questões do direito à educação, educação para todos, educação inclusiva, entre outros aspetos. Porém, muito há que ser feito ainda, quer em termos de se conseguir que garanta a igualdade de oportunidades e de participação de todos nos processos educativos, quer em termos de, através da educação e dos currículos escolares, se conseguir que a escola seja um veículo promotor da justiça social. Por isso, urgem

investigações que permitam analisar o desfasamento entre os discursos políticos enunciados e as suas concretizações, bem como razões que o possam justificar.

Palavras-chave: políticas educativas; democratização da educação; justiça curricular.

GUIDELINES OF THE EDUCATIONAL POLICY IN MOZAMBIQUE AND THE EDUCATION DEMOCRATIZATION: AN ISSUE OF CURRICULAR JUSTICE

ABSTRACT

With a focus on the Mozambican Education System and the democratic challenge of education, the article analyzes the meaning of the discourse of educational policies on the democratization of education in Mozambique. Assuming that the democratization of the school institution and of curricula in Mozambique depend on how educational policies guarantee equal opportunities and respect for the participation of all those involved in educational processes, it is recognized that these conditions are fundamental for the democratization of education in Mozambique. For this purpose, we used bibliographical and documentary research. From the analysis of the policies that guide the Education System in Mozambique, we verified that there is a discourse of democratization when, on a recurring basis, they point to the issues of the right to education, education for all, inclusive education, among other aspects. However, a great deal has to be done either in terms of securing equal opportunities and participation by all in educational processes, or in terms of, through education and school curricula, vehicle of social justice. For this reason, research is needed to analyze the discrepancy between the political speeches enunciated and their achievements, as well as reasons that can justify it.

Keywords: educational policies; democratization of education; curricular justice.

SENTIDOS DEL DISCURSO DE POLÍTICA EDUCATIVA SOBRE LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN MOZAMBIQUE: UN PROBLEMA DE JUSTICIA CURRICULAR

RESUMEN

El artículo presenta un estudio que se centra en el Sistema Educativo de Mozambique y el desafío democrático de la educación. Con este fin, analiza el significado del discurso de la política educativa sobre la democratización de la educación en Mozambique. Asumiendo que la democratización de la institución escolar y de los planes de estudio en Mozambique depende de la forma en que las políticas educativas garanticen la igualdad de oportunidades y el respeto a la participación de todos los actores en los procesos educativos, se reconoce que estas condiciones son fundamentales para que se cumplan la democratización de la educación en Mozambique. Para el estudio, se utilizó la investigación bibliográfica y documental. Del análisis de las políticas que guían el Sistema Educativo en Mozambique, se encontró que existe un discurso de democratización cuando, de manera recurrente, señalan las cuestiones del derecho a la educación, educación para todos, educación inclusiva, entre otros aspectos. Sin embargo, queda mucho por hacer, tanto en términos de lograr la igualdad de oportunidades y participación para todos en los procesos educativos, como en términos de hacer de la educación una escuela a través de la educación y los planes de estudio, vehículo de promoción de la justicia social. Por lo tanto, se necesitan investigaciones para analizar el desajuste entre los discursos políticos enunciados y su concreción, así como las razones que pueden justificarlo.

Palabras clave: políticas educativas; democratización de la educación; justicia curricular.

Introdução

Clama-se hoje nas abordagens sobre Educação/Currículo por uma escola democrática, reflexiva e libertadora, capaz de promover a igualdade de condições de acesso à educação e de sucesso para

todos, independentemente do sexo, género, classe social, raça, etc. (LEITE & FERNANDES, 2012). Estudos que apontam para uma educação ou escola democrática (BEANE & APPLE, 2000; DUBET, 2004) reconhecem a importância que pode ter para a sua concretização o recurso, nos processos educativos, a estratégias de participação de todos, bem como serem reconhecidas e positivamente trabalhadas as diferenças socioculturais dos alunos que compõem a população escolar. Neste sentido, são veiculadas ideias que perfilham que uma educação para todos, inclusiva e democrática, implica a criação de condições para que os alunos tomem consciência das suas experiências e culturas de origem e das que caracterizam as de outros de si diferentes (LEITE, 2002; CRAHAY, 2000), admitindo que todos devem ter as mesmas oportunidades.

É neste âmbito que, tendo em atenção os sentidos do discurso das políticas educativas, elegeu-se como foco de análise o modo como as políticas educativas perspetivam as questões de uma educação democrática em Moçambique. Encoraja-nos o fato de os atuais debates sobre a educação realçarem a importância de se criarem condições que permitam promover a “justiça social”¹ e “justiça curricular”² (CONNELL, 1999; SANTOMÉ, 2013), num processo que

¹ O conceito de justiça social que Connell (1999) busca, ao discutir a questão de escolas e justiça social, refere-se à necessidade de distribuição igual de acesso à educação, ou seja, dos beneficiários da educação enquanto um bem público, tendo em conta o nível de desenvolvimento de cada país. Este autor conceptualiza este conceito ao referenciar a questão do insucesso escolar, considerando o número de jovens que abandonam a educação secundária e superior. No entanto, no nosso caso, recorremos a este conceito para justificar as desigualdades que possam advir do facto de os currículos escolares não respeitarem as diferenças dos diversos grupos que constituem o universo da escola moçambicana.

² Justiça curricular, na ótica de Santomé (2013, p. 10), seria um currículo que, ao ser elaborado, toma em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais. Justiça curricular implica, pois, considerar as necessidades do presente para, em seguida, analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino-aprendizagem com os quais se pretende educar as novas gerações e prepará-las para a vida.

se pretende de uma “educação democrática e libertadora” (FREIRE, 1982; APLE, 2000; BEANE & APPLE, 2000) que garanta a participação de todos, independentemente das especificidades e da diversidade das características dos envolvidos nos espaços escolares (LEITE, 2002; NAGDA, GURIN, & LOPEZ, 2003).

Alimenta-nos a ideia de que, em Moçambique, os planos curriculares, os programas de ensino e as estratégias metodológicas são definidas ao nível central e implementados ao nível da escola pelos professores, e entendemos que uma educação democrática passa pela atenção que é dada às especificidades culturais e sociais e pelas condições que são criadas no sentido da concretização do discurso das políticas educativas a partir da lógica do discurso curricular.

A análise do ponto de vista teórico fundamenta-se na teoria do *discurso pedagógico* de Bernstein (1993) e de *dispositivo pedagógico*, a qual, na lógica de Cortesão e Stoer (2003) e de Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004), designam por *dispositivo de diferenciação pedagógica*, segundo a regra de *recontextualização pedagógica*. O conceito de recontextualização pedagógica foi adotado por Bernstein (1993) para explicar a necessidade de uma mudança na prática educativa, ao considerar o discurso pedagógico como meio para ouvir outras vozes. Este autor entendia que as formas de interacção entre os diferentes grupos sociais, médios ou superiores, não eram acessíveis face às diferenças de ordem cultural que determinam sistemas de linguagem diferenciados, que designa por *códigos*³.

A partir do fundamento de que existem vozes ausentes do discurso pedagógico, Bernstein admite o princípio de recontextualização

³ Na teoria de Bernstein (1993), código refere-se ao conjunto de princípios ou regras de aquisição tácita que integra significados relevantes num sistema de interações. Este conceito é inseparável do conceito de comunicação legítima e ilegítima e pressupõe uma hierarquia de formas de comunicação. O código é o regulador das relações entre os contextos e dentro de um mesmo contexto.

do discurso pedagógico como fundamental para a recolocação dessas vozes, isto é, o princípio recontextualizador tem como intenção “recolocar, reenfocar e relacionar” seletivamente outros discursos para construir a sua própria ordem e os seus próprios ordenamentos (BERNSTEIN, 1993, p. 189). O autor teoriza dois campos pedagógicos, o *Campo Pedagógico* e o *Campo Oficial*, que constituem o que ele designa por o “Quê” e o “Como” do discurso pedagógico, sendo que o “Quê” simboliza o sentido das disciplinas curriculares (como Física, História ou Inglês), daquilo que é expressivo (as artes) e daquilo que é manual (trabalhos manuais), e o “Como” induz-nos para a recontextualização das teorias sociais (BERNSTEIN, 1993, p. 196). Assim, conceptualiza o discurso pedagógico como “comunicação especializada, mediante a qual se realiza a transmissão, aquisição e diferenciação”. Trata-se, pois, de um princípio para se apropriar de outros discursos. Na ótica de Bernstein (1993), o Campo Oficial abrange as instâncias estatais que elaboram e implementam as políticas educativas e o Campo Pedagógico está ligado aos *media* da educação (audiovisuais, jornais) e às casas editoras, incluindo os seus leitores e os consultores, as faculdades e os departamentos de educação das universidades e dos politécnicos, as instituições e fundações ligadas à pesquisa e divulgação educacionais.

É por entendermos que o modelo de discurso pedagógico e dispositivo pedagógico busca explicar as modalidades de produção, reprodução e recontextualização do discurso pedagógico nos processos educativos que o consideramos adequado neste artigo, uma vez que procuramos perceber como é que os discursos sobre a democratização da educação na escola moçambicana veiculados pelas políticas educativas se refletem na prática pedagógica e curricular.

Este modelo de Bernstein (1993) encoraja-nos porque busca a escola como estrutura de organização e da prática interativa, onde o

currículo, a prática pedagógica e as formas de avaliação devem ser considerados aspectos cruciais de professores e alunos em contexto de classe. Ou seja, a maior preocupação deve ser com aquilo que se passa no meio escolar, a conversação, os valores e os códigos de conduta. Neste sentido, Bernstein (1993) problematiza as práticas culturais e os valores culturais do grupo dominado, entendendo que eles não estão representadas no discurso pedagógico ou aparecem de uma forma deformada.

Tendo estes aspetos por referência, a reflexão a que este artigo se reporta foi orientada pela seguinte pergunta de pesquisa: como é que as formas e sentidos de democratização da educação na escola moçambicana, veiculadas nos discursos das políticas educativas, se refletem na prática pedagógica e curricular? O nosso argumento é de que, embora as políticas educativas veiculem discursos atinentes à democratização do ensino na escola moçambicana, essas mesmas questões constituem ainda um desafio na prática pedagógica e curricular. Assim, o estudo a que se refere este artigo teve como objetivo geral analisar o modo como questões de democratização da educação são veiculadas nos discursos das políticas educativas e curricular.

Para além da introdução e dos procedimentos metodológicos, apresentamos uma breve caracterização da história de educação em Moçambique e as concepções de educação democrática e de justiça curricular que orientam a análise dos discursos políticos veiculados pelos documentos orientadores do Sistema Educativo neste país, na perspetiva de dar resposta à nossa pergunta de pesquisa. Por fim, expomos as nossas considerações finais e as referências bibliográficas usadas na construção deste artigo.

Procedimentos metodológicos

A metodologia usada foi qualitativa e de natureza exploratória. Para a recolha de dados recorreu-se a pesquisa bibliográfica que suporta a fundamentação das posições expressas e a análise de documentos que permitiram obter dados relativos aos discursos que enunciam as políticas que orientam o Sistema de Educação em Moçambique. Como referem Quivy & Campenhoudt (2008), o investigador/a em ciências sociais recolhe dados para estudá-los por si próprio/a ou para examinar a forma como os acontecimentos são expostos, ou ainda para fazer uma análise sociológica, ou porque espera encontrar neles informações úteis, relacionadas com o seu objeto de estudo. Os referidos documentos podem ser manuscritos, impressos ou audiovisuais, oficiais ou privados, pessoais ou provenientes de um organismo. No caso deste estudo, tratou-se de documentos escritos.

A pesquisa bibliográfica permitiu o apoio de autores que, no âmbito dos estudos sobre educação, se situam num enfoque crítico e pós-crítico e cujas reflexões incidem sobre educação democrática, justiça social, ou seja, autores que perspetivam uma educação que positivamente responda às questões da igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos representados na instituição escolar.

A pesquisa documental seguiu os seguintes passos: 1) identificação e selecção dos documentos oficiais que orientam o Sistema Educativo Moçambicano: Lei nº 6/92, de 6 de maio; Resolução nº 8/95, de 22 de agosto, que aprova a Política Nacional da Educação; Plano Estratégico da Educação 2012-2016 (PEE); Plano Curricular do Ensino Básico – 2004 (PCEB); Plano Curricular do Ensino Secundário Geral – PCEG (2008); 2) Leitura atenta e marcação das passagens no texto que veiculam um discurso de democratização da

educação, tendo em conta as dimensões e as categorias definidas; 3) Transcrição de excertos do texto do documento e lançamento na matriz de análise respeitando as dimensões e categorias de análise; 4) Interpretação, tomando em consideração os aspetos teóricos que orientaram o estudo.

Para a análise dos dados, foi seguida a técnica de análise do conteúdo (BARDIN, 2011; KRIPPENDORFF, 2004), uma metodologia que permite interpretar de forma sistemática o conteúdo da mensagem, seja textual, gráfica ou discursiva. No caso deste estudo procurou-se agrupar os excertos seleccionados dos documentos identificados de acordo com o conteúdo dos mesmos.

Foram definidas as seguintes categorias de análise: discursos sobre democratização de educação nas políticas educativas; sentidos ou formas de democratização; modo como o discurso da democratização se reflete no currículo.

Breve caracterização da história de educação em Moçambique

As mudanças políticas e sócio-culturais ocorridas em Moçambique, resultantes do processo da dominação colonial e, mais tarde, do processo de Luta pela Libertação Nacional e a Proclamação da Independência, ocupam um lugar primordial para o entendimento do Sistema Educativo moçambicano e do processo de construção curricular que se seguiu (MUGIME, 2017). Não resta dúvida que a constituição do Estado Colonial e todo o conjunto de objetivos que o norteavam se refletiram na estruturação de uma educação e ensino em Moçambique que respondesse às estratégias da política colonial, resultando daí currículos desfasados da realidade sócio-cultural local moçambicana. Tratava-se, pois, de uma educação e de um ensino baseados nos princípios de discriminação racial que puseram

em causa os princípios de uma educação democrática e inclusiva (MUGIME, 2017).

A este propósito, Mondlane (1995) refere a existência de duas categorias de ensino escolar durante o período colonial: por um lado, as escolas das missões Católicas Romanas, cuja função principal era a de educar os africanos dando a instrução primária e, por outro lado, as escolas governamentais, mais sofisticadas e destinadas aos brancos, aos asiáticos e aos assimilados. As escolas para os africanos compreendiam o ensino rudimentar, o ensino primário, enquanto as escolas para os europeus, os assimilados e os asiáticos compreendiam o ensino primário, o ensino liceal, este último com três ciclos, sendo que o terceiro ciclo destinava-se à preparação dos alunos para as Universidades Portuguesas. Outros autores fazem alusão à educação colonial baseada na discriminação, como Mazula (1995), Gómez (1999), Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005).

Esta situação revela claramente a ausência, no Moçambique colonial, de uma democratização da educação, já que a política colonial em si era incentivadora das desigualdades sociais, sobretudo da desigualdade de oportunidades entre a população local e a população colona. Com a assinatura dos Acordos de Lusaka, em setembro de 1974, e a constituição do Governo de Transição foram introduzidas algumas alterações dignas de realce no Sistema de Educação. Mais tarde, a Proclamação da Independência de Moçambique em 1975, a edificação de um Estado Socialista e a ideia de criação de um “Homem Novo” ditaram, por sua vez, novas transformações no Sistema Educativo moçambicano, com realce para a aprovação do Sistema Nacional de Educação pela Lei nº 4/83, de 23 de março, revogada mais tarde pela Lei nº 6/92, de 6 de maio (MUGIME, 2017).

Neste período, as concepções sobre educação assumem duas vertentes. Por um lado, a concepção socialista da educação que, to-

mando em consideração os fins que almejava, induz a acreditar na ideia de democratização da educação no sentido de que a educação assumia um papel estratégico para o desenvolvimento de Moçambique. Como foi referido por Machel (1982, p. 6), “a escola deixou de ser um privilégio para ser uma conquista popular”.

Ainda de acordo com Machel (1982, p. 13) “a batalha da educação é da responsabilidade de todos e primeiramente dos pais”. A nosso ver, está subjacente aqui a ideia de participação de todos nos processos educativos, o que nos leva a acreditar em tendências para a democratização da educação neste período. Por outro lado, expressões como “Educação tarefa de todos nós” (MACHEL, 1982, p. 19) revelam claramente a conceção de uma educação social-democrática em Moçambique. Há que acrescentar a essa tendência a ideia de ligação escola/comunidade, que constituía outro desafio para tornar a educação um espaço de envolvimento de todos. Todavia, embora as perspectivas de educação fossem orientadas nesta linha de democratização no contexto socialista da sociedade, consideramos que os currículos escolares se apresentavam homogeneizadores no sentido de que ignoravam a realidade sociocultural dos alunos, de modo que tal democratização da educação não era efetiva, ou seja, não há uma coerência entre os discursos e a prática curricular.

De 1990 em diante, vários acontecimentos ao nível nacional e internacional contribuíram para novas posturas face à educação em Moçambique, com destaque para a promulgação da nova Constituição da República de Moçambique – a Constituição de 1990 – e, ao nível internacional, entre outros acontecimentos, a Declaração sobre a Educação Para Todos, resultante da Conferência de Jomtien, em 1990. Desde então, o Sistema Educativo Moçambicano é desafiado a seguir os rumos de uma educação que se pretende que seja próxima do que vai acontecendo ao nível mundial, como são

os casos da educação inclusiva e de uma educação orientada para a multiculturalidade e para a interculturalidade, entre outros. Estes desafios refletiram-se na última transformação curricular, que procurou seguir, na sua filosofia, os princípios de uma educação democrática, trazendo inovações de que são exemplo o currículo local, o ensino bilingue, entre outros novos conceitos que abrem a possibilidade da participação da comunidade em processos educativos. No entanto, estes elementos não são refletidos na prática curricular, permanecendo uma espécie de *injustiça curricular* (CONNELL, 1999; SANTOMÉ, 2013).

As concepções sobre educação democrática

A educação enquanto fator de democratização das sociedades tem sido questionada, sobretudo, quando os currículos escolares continuam a constituir um meio de perpetuação das desigualdades sociais entre os diferentes grupos sociais a quem a educação serve os seus interesses. A falta de resposta às diferenças socioculturais pela escola ou pela educação, a que Santomé (2001) designa por “disfunções dos sistemas educativos”, encontra as suas origens, ou seja, a sua razão de ser, no facto de os atuais Sistemas Educativos se mostrarem distantes da realidade sócio-cultural dos alunos, em relação ao que eles aprendem, associado ainda à existência de Sistemas Educativos que se revelam autênticos homogeneizadores das várias culturas.

Os alicerces de uma educação democrática encontram-se, explícitos ou implicitamente, na Declaração Universal dos Direitos dos Homens, proclamada pela Assembleia Geral da Nações Unidas (ONU) em 1948, ao determinar que “todas as pessoas têm direito à educação” no Artigo n.º 26; na Declaração Mundial sobre Educação

Para Todos, resultante da Conferência de Jomtien de 1990, realizado na Tailândia de 5 a 9 de março, veio a crescer atenção sobre a igualdade de oportunidades na educação, em oposição à problemática das desigualdades sociais que caracterizam o ambiente das escolas por meio de currículos orientados para a homogeneização cultural.

Atenção especial é também dada ao Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (DELORS et al., 2010) ao trazer o conceito de educação ao longo da vida como princípio básico definido pela UNESCO e fundamentado nos quatro pilares sobre o processo de ensino-aprendizagem: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. Ainda o mesmo relatório defende que todas “as oportunidades oferecidas pela sociedade devem ser aproveitadas pela educação”.

As concepções sobre uma educação democrática aparecem também veiculadas nas teorias críticas e pós-críticas do currículo, onde as ideias de emancipação e de libertação (FREIRE, 1982; APPLE, 2000; BEANE & APPLE, 2000) encontram a sua justificação.

Em Moçambique, e como se depreende da análise da história da educação ora referenciada, a ideia da democratização da educação é posterior ao período colonial por ser nesta altura que a educação aparece como lugar de todos e para todos e como meio para o desenvolvimento social, económico e político do país. Esta ideia conviveu com o período em que a FRELIMO, no seu III congresso, decretou a educação como *arma para o povo tomar o poder*, concebendo que era através da educação que se devia construir um “Homem Novo”, como foi afirmado por Machel (1982, p. 4):

É pela educação que o povo moçambicano se apropria e se apropriará dos instrumentos necessários para conhecer, analisar, apreender e compreender o mundo e o poder de transformar a natureza em seu benefício. É a

educação o instrumento principal para formar o Homem Novo, o Homem liberto das ideias velhas, da mentalidade adulterada pela ideologia colonial-capitalista e tribal-feudal. O Homem formado na prática socialista.

No entanto, esta tendência de democratização da educação em Moçambique, no sentido socialista, não se efetivou no seu sentido amplo, já que, do ponto de vista curricular, o desafio da democratização era evidente. Convocando Beane & Apple (2000, p. 22-28), vale a pena lembrar que “a democracia, como princípio fundamental das relações sociais e políticas, é a base através da qual governamo-nos a nós próprios”, ou seja, pressupõe que cada pessoa tenha competência para agir corretamente na sociedade e assumir essa responsabilidade. Ainda na ótica destes autores, este conceito induz-nos à problemática dos direitos do indivíduo em relação aos interesses da sociedade em geral, admitindo que este conceito comporta, em si, vários sentidos, como o de suporte do movimento de defesa dos direitos civis, de maiores privilégios eleitorais e de proteção do direito da liberdade de expressão, entre outros.

Na perspectiva educacional ou escolar, este conceito aborda a escola como um espaço de manutenção das condições essenciais para a democracia, isto é, como espaço para a livre circulação de ideias, apoiado na crença da capacidade individual e coletiva para a resolução dos problemas e no uso da reflexão e da análise crítica para avaliar opiniões, problemas, planos de ação, que têm como meta o bem-estar dos outros e o bem comum, assim como a dignidade e os direitos dos indivíduos e das minorias étnicas (BEANE & APPLE, 2000).

Como pode depreender-se, o conceito de educação democrática é, em si, complexo. No entanto, apesar dessa complexidade que lhe é atribuída, quando se trata das questões educacionais, há que reconhecer a importância de criar condições para que as institui-

ções educativas vivenciem a democracia, uma vez que, ela se mostra fundamental para se estar atento ao coletivo, eliminando as desigualdades sociais, ao mesmo tempo que abre a possibilidade para o questionamento das diferenças culturais, e da sua valorização pelos Sistemas Educativos.

Acreditamos que uma educação democrática é também aquela que cria oportunidades para que todos os jovens se tornem membros do público e que contribuam para o bem-estar de todos (BEANE & APPLE, 2000, p. 29). Consideramos ainda que o caráter democrático de qualquer sistema educacional é crucial quando pensada numa educação onde a justiça social se impõe como elemento fundamental, no sentido de que todos os grupos sociais se sintam representados na escola.

Deste ponto de vista, pensamos que os sistemas educativos, ao assumirem-se como democráticos, devem desempenhar um papel importante ao nível do acesso, permanência e gestão dos processos educativos. É assim que se consideram as políticas educativas como instrumentos fundamentais para a promoção de uma educação democrática que se funda na justiça social. Como refere Carvalho (2012, p. 7),

[...] o desafio de se constituir uma educação democrática parte da necessidade de a escola promover no aluno a tomada de consciência do seu histórico, a partir das experiências vividas no seu meio social, pois é a partir desta tomada de consciência que os alunos dão conta da sua identidade pessoal e cultural enquanto indivíduos e também enquanto coletividade.

A educação, ao assumir-se como democrática, deve oferecer um ensino baseado no diálogo crítico, o que se opõe ao ensino de caráter homogeneizador e de aceitação passiva do que está instituí-

do (CANDAU, 2005; MACEDO, 2006). Uma educação democrática é também humanizadora no sentido de que promove uma relação sadia entre os intervenientes nos processos educativos (professores, alunos, comunidade e o currículo), ou seja, trata-se de uma educação envolvente onde todos têm espaço para interagir com vista à resolução de problemas (CARVALHO, 2012).

Tendo em atenção estes aspetos, aderimos à proposta de educação democrática que hoje se defende por considera-la uma possibilidade de concretizar uma escola representativa e integradora que abra espaço para as “vozes” que não se ouvem nos espaços escolares (BERNSTEIN, 1993). Por outro lado, ainda no quadro da procura de meios que permitam concretizar vivências da democracia, é preciso ter em consideração a importância que o currículo assume na sua materialização para a prática de uma educação fundada nos princípios de “justiça social” (CONNELL, 1999).

Escola democrática *versus* justiça curricular

Os modelos de educação democrática que se caracterizam por uma participação da sociedade na construção curricular implicam a criação de condições que permitam aos currículos serem justos, isto é, implicam uma atenção acrescida quer aos processos de seleção dos conteúdos a serem lecionados, quer aos valores a serem transmitidos e vividos, e que se deseja venham a contribuir para a formação de indivíduos que se identifiquem com o mundo onde estão inseridos, mas também com o mundo dos outros, através de um olhar crítico da realidade. É este processo que torna a “democracia dialogante” (SANTOMÉ, 2001).

A democracia dialogante, na conceção deste autor, seria aquela que “pressupõe apenas que o diálogo num espaço público pro-

porcione uma forma de viver juntamente ao outro numa relação de tolerância mútua, seja esse outro um indivíduo ou uma comunidade mundial” (SANTOMÉ, 2001, p. 79). Por isso, a ideia de uma democracia dialogante orienta-nos no sentido de que a educação se torne em espaço de convivência no qual os aspetos que caracterizam os vários grupos sociais não constituam motivos de exclusão, mas sim fatores de riqueza para os processos de ensino-aprendizagem (LEITE, 2002; MUGIME & LEITE, 2015). É a partir desta apreciação que consideramos pertinente refletir sobre a democratização da educação. Como referem Beane & Apple (2000, p. 31),

[...] as escolas democráticas são o resultado de tentativas explícitas de os educadores colocarem em prática os consensos e as oportunidades que darão vida à democracia e abarcam duas linhas de trabalho, uma que consiste na criação de estruturas e processos democráticos através das quais se guiará a vida escolar, a outra traduz-se na construção de um currículo que faculta as experiências democráticas aos jovens.

Em termos de características, a escola democrática é descrita como aquela que promove a participação de todos os envolvidos na tomada de decisões, tanto no que respeita a questões administrativas, como na conceção de políticas, isto é, aquela que pressupõe a participação ativa de alunos, professores, pais, familiares e todos os outros intervenientes. Outro aspeto que caracteriza as escolas democráticas é o que contempla a diversidade de comunidades de aprendizagem como elemento fundamental para trazer as *vozes silenciadas* que se encontram aquém da cultura hegemónica. Em síntese, numa escola democrática há espaço para cooperação, colaboração entre os alunos, e é criado e vivido um ambiente educativo que respeita e valoriza a diversidade.

Na análise e posição que aqui estamos a sustentar não pode ser ignorado que a concretização de uma escola democrática depende, em parte, do tipo de currículos escolares que orientam os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação, e da forma como estes são (re)contextualizados. No entender dos autores que temos vindo a convocar, esse currículo deve transmitir lições significativas sobre justiça, poder, dignidade e valor próprio, favorecendo quer o acesso a uma gama ampla de informações, quer o direito daqueles que possuem opiniões diferentes a serem ouvidos, pois tem subjacente a ideia de “currículo como uma construção social” (GOODSON, 2001) e como um “projeto” (PACHECO, 2005; SACRISTÁN, 2000) que ganha sentido à medida que vai sendo concretizado na relação direta com as situações reais.

Por outro lado, há que reconhecer, no currículo que é democrático, o facto de ele dar atenção à formação de jovens para que estes desenvolvam uma atitude crítica em relação à sua própria realidade. Ademais, um currículo democrático cria oportunidades para a exploração de questões de imaginação e é organizado em função de problemas de aprendizagem, ou seja, segue uma aprendizagem orientada para a resolução de problemas (BEANE & APPLE, 2000).

Ainda em defesa de uma justiça curricular, Santomé (2013) defende uma educação crítica e libertadora, na qual os objetivos, os conteúdos, os materiais curriculares, as metodologias didáticas e os modelos de organização escolar respeitem as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade. Um currículo justo seria, ao mesmo tempo, aquele que valoriza as interações pessoais na escola e na sala de aula, assim como aquele que recorre a modelos de participação e a estratégias de avaliação que diagnosticam os problemas sobre as dificuldades de cada estudante. Justiça curricular implica, por isso, considerar as necessidades do presente

para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem com as quais se pretende educar as novas gerações e prepará-las para a vida, acrescenta este autor (SANTOMÉ, 2013).

Refletindo ainda sobre questões de justiça curricular, é preciso ter em consideração os seguintes três princípios a que se refere Connell (1999): (i) os interesses dos menos favorecidos, no sentido de que a educação deve servir os interesses dos grupos menos favorecidos da sociedade; (ii) o princípio sobre a participação e escolarização comum; (iii) e a produção histórica de igualdade. Como é evidente, os aspetos a que temos vindo a fazer referência em relação à escola democrática e de currículo democrático têm, na sua matriz, os princípios a que Connell (1999) se refere e que nos orientam para a materialização da educação e do ensino fundados nos valores de participação e de emancipação, no sentido de que a educação seja reflexiva e libertadora, e capaz de promover uma comunicação intercultural. Reforçamos que é nesta base que consideramos que a diversidade cultural da sociedade moçambicana, quer étnica, quer linguística, quer ainda religiosa, são aspetos a valorizar no processo de democratização da educação e da escola moçambicana e na procura da promoção da justiça social e curricular em Moçambique.

Os discursos sobre democratização da educação nas políticas educativas moçambicanas: sentidos ou formas de democratização

Como atrás referimos, orientadas pelas concepções de educação democrática, de escola democrática e de justiça curricular, e reconhecendo a sua importância para a escola moçambicana, fizemos uma análise dos discursos que são veiculados pelas políticas educativas em relação à democratização da educação em Moçam-

bique. Consideramos que a análise destes documentos constitui um bom indicador para compreendermos as tendências das políticas educativas em Moçambique relativamente à questão da democratização da educação, ou seja, ela permite dar resposta à pergunta de pesquisa que formulámos para a investigação e que implica conhecer os aspetos de democratização da educação presentes nos discursos das políticas educativas que orientam o Sistema Educativo moçambicano.

Para o efeito e como referimos acima, foram seleccionados os seguintes documentos oficiais que orientam o Sistema Educativo em Moçambique: Lei nº 6/92, de 6 de maio; Resolução nº 8/95, de 22 de agosto, que aprova a Política Nacional da Educação; Plano Estratégico da Educação 2012-2016 (PEE); Plano Curricular do Ensino Básico – 2004 (PCEB); Plano Curricular do Ensino Secundário Geral-PCESG (2008);

A análise da Lei nº 6/92, de 6 de maio sobre o Sistema Nacional de Educação (SNE) revela uma orientação democrática ao estabelecer como princípios gerais a questão da educação como direito e dever de todos os cidadãos, assim como a necessidade da ligação entre escola e comunidade, isto é, contempla aspetos de uma educação orientada pelos princípios que atrás explicitámos relativos à presença e à participação coletiva. Ainda na mesma lei, nos seus objetivos gerais, na alínea b), é estabelecida a necessidade da garantia de ensino básico para todos os cidadãos e, no acesso à formação profissional, a promoção das línguas nacionais. No entanto, uma análise dos princípios gerais, pedagógicos e dos objetivos do SNE expressos nesta lei leva-nos a deduzir que o discurso de democratização da educação resume-se às questões de acesso à escolaridade para todos e à participação da comunidade na vida da escola, isto é, não são definidas condições para a concretização de uma participação

curricular que contemple a presença da diversidade de aspetos que enformam a população escolar.

Uma análise do discurso veiculado pela Resolução nº 8/95, de 22 de Agosto, que aprova a Política Nacional da Educação, permite concluir que se trata de um discurso favorável à democratização da educação moçambicana, ao realçar a necessidade de assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes, o que revela a importância atribuída à ampliação do acesso da população a uma educação de qualidade e que promova habilidades, atitudes e valores em função dos interesses da sociedade, sem cair em erros do que aconteceu em alguns países com a massificação do ensino.

Por sua vez, o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB, 2004), de uma forma geral, contempla também na sua filosofia um discurso que aponta para uma educação e uma escola orientada para os princípios de democratização, tal como revela uma análise aos objetivos deste plano, nomeadamente, quando preconiza “a necessidade de dar à criança, ao jovem e aos adultos, a oportunidade de apreciar a sua cultura, incluindo a língua, as tradições e padrões de comportamento”. De igual modo, reconhece “a necessidade de os/as encorajar a refletir e desenvolver o sentido de autonomia e de auto estima”.

Ainda no contexto de desenvolvimento de uma educação democrática, o PCEB (2004) avança com

[...] a formação de indivíduos que saibam questionar as suas realidades, as da sua comunidade e as dos outros, por meio do reconhecimento da diversidade cultural do país e do espírito de tolerância, aceitação e de solidariedade em relação aos membros de grupos distintos dos seus.

Associado a estes aspetos, é de realçar as inovações que este Plano Curricular apresenta e de que são exemplo o ensino básico

integrado, o currículo local, a promoção semi-automática, a introdução de línguas moçambicanas no ensino, a educação moral e cívica e a educação musical como elementos essenciais para o sentido de democratização da educação.

O Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG, 2008) não foge a esta característica de um discurso democrático. Esse enunciado está presente nos princípios orientadores que enuncia e de que é exemplo a questão da educação inclusiva consubstanciada na igualdade de oportunidades para todos os alunos e que se prevê vir a ser objetivada através da prática educativa na vida da escola e da comunidade. O mesmo Plano evidencia, nos objetivos do Ensino Secundário Geral e nos valores a desenvolver nos jovens ao nível deste ciclo, “os valores de paz, da tolerância, do reconhecimento pela diversidade cultural, linguística, religiosa, política e social, o desenvolvimento de valores sobre os Direitos Humanos, a igualdade, a liberdade, a justiça, a humildade, a solidariedade, o amor à pátria” que, no nosso entender, refletem princípios de uma educação que se pretende democrática e libertadora. Outros aspetos importantes a ter em atenção neste documento são a ideia de currículo integrado, de currículo local e a transversalidade dos conteúdos, apresentadas como inovações curriculares ao nível do Ensino Secundário Geral.

O Plano Estratégico da Educação (PEE, 2012) veicula, por sua vez, discursos atinentes à democratização da educação e da escola em Moçambique quando elenca, nas suas prioridades, a necessidade de assegurar a inclusão e a equidade no acesso e a intervenção que permita a retenção na escola, evitando o elevado número de desistências em relação à frequência escolar. Expressa ainda o desejo de se conseguir a melhoria da aprendizagem dos alunos e a garantia de uma boa governação do sistema. No que respeita à visão e missão da educação, elas exprimem-se na ideia de que “a formação deve

estar voltada para cultivar, desde cedo, nas escolas pré-primárias e primárias, entre outras, a educação cívica, ética, moral, patriótica e a educação para uma cultura de paz e as regras de bom comportamento, amor ao próximo”, para além da prioridade que atribui às agendas internacionais, como a da Educação Para Todos. Por outro lado, ao nível interno, privilegia a participação das famílias e comunidades, bem como o envolvimento da sociedade civil e privada.

Apesar da presença de discursos favoráveis ao desenvolvimento de uma educação democrática em Moçambique, não há uma correspondência entre os discursos veiculados nestes documentos das políticas educativas moçambicanas e os processos que seriam necessários para a sua implementação. Os currículos assumem-se ainda como nacionais, lineares e “hegemónicos”, isto é, há falta ainda de uma “justiça curricular” no sentido em que é considerada por Santomé (2013, p. 10):

Justiça curricular, deveria ser concretizada através de um currículo que, ao ser elaborado, toma em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais. Justiça curricular implica considerar as necessidades do presente para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino-aprendizagem com os quais se pretende educar as novas gerações e prepará-los para a vida.

Em síntese, a análise dos documentos referidos indica que, ao nível da enunciação das políticas que orientam o Sistema de Educação em Moçambique, existe um discurso de democratização, mas aquilo a que se assiste nos quotidianos mostra que ele urge ser concretizado nos espaços escolares.

Considerações finais

Em conformidade com a pergunta que norteou a pesquisa e que nos levou a analisar os principais documentos que veiculam o discurso político que orienta o Sistema de Educação em Moçambique, podemos considerar que a intenção de democratização da escola moçambicana é posterior ao período colonial vivido em Moçambique.

O discurso sobre uma educação que se oriente pelos princípios de democratização na sua forma e sentido socialista passaram a ser veiculados logo após a proclamação da independência nacional. Como foi expresso, a concepção “Samoriana” da educação orientava a escola moçambicana nesse sentido. Este discurso continua a caracterizar as atuais políticas que orientam o sistema educativo no país, como tivemos oportunidade de referir ao longo deste artigo. Todavia, apesar de os discursos apontarem para uma tendência ou filosofia da democratização da educação em Moçambique, muito há a ser feito ainda, quer em termos de se conseguir que garanta a igualdade de oportunidades e de participação de todos nos processos educativos, quer em termos de, através da educação e dos currículos escolares, se conseguir que a escola seja um veículo promotor da justiça social. Por isso, urge investigações que permitam analisar o desfazamento entre os discursos políticos enunciados e as suas concretizações, bem como razões que o possam justificar.

Referências

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000. p. 59-92.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique**. Maputo: Plural Editores, 1990.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEANE, J. A.; APPLE, M. Em defesa de escolas democráticas. In: APPLE, M. W.; BEANE, J. A. (Orgs.). **Escolas democráticas**. Porto: Porto Editora, 2000.

BERNSTEIN, B. **La estrutura del discurso pedagógico**. Madrid: Ediciones Morata, S.L, 1993.

CANDAU, V. **Multiculturalismo e direitos humanos**, 2005. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/multiculturalismo.html>,> Acesso em: 15 mar 2018.

CARVALHO, L. S. O capital cultural na construção de uma educação democrática reflexiva e libertadora. **Revista Thema**, v. 9, n. 2, p. 1-16, dez. 2012.

CASTIANO, J. P.; NGOENHA, S. F.; BERTHOUD, G. **A longa marcha duma educação para todos em Moçambique**. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.

CONNELL, R.W. **Escuelas e justicia social**. 2. ed.. Madrid: Morata Editor, 1999

CRAHAY, M. **L'école peut-elle être juste et efficace?: De l'égalité des chances et l'égalité des acquis**. Bruxelles: De Boeck, 2000.

CORTESÃO, L.; STOER, S. R. A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo, Cortez Editora, 2003. p. 189-207.

DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Paris: UNESCO, 2010.

DUBET, F. **L'école des chances**: qu'est-ce qu'une école juste? Paris: Éditions du Seuil, 2004.

GÓMEZ, M. B. **Educação moçambicana**: história de um processo 1962-1984. Maputo: Livraria Universitária, 1999.

GOODSON, I. F. **O currículo em mudanças**: estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora, 2001.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

KRIPPENDORFF, K. **Content analysis**: an introduction to its methodology. London: SAGE Publications, 2004.

LEITE, C. M. F. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

_____. **Para uma escola curricularmente inteligente**. 1. ed. Porto: Edições ASA, 2003.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Curricular studies and their relation with the political agenda for education. **Transnational Curriculum Inquiry**, v. 9, n. 2, p. 35-49, 2012.

MACEDO, E. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 327-356, 2006.

MACHEL, S. M. **Organizar a sociedade para vencer o subdesenvolvimento**. Maputo: Tip Notícias, 1982.

MAZULA, B. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique 1975-1985**. Maputo: Edições Afrontamento, 1995.

MOÇAMBIQUE. Assembleia Popular (AP). **Lei nº 4/83 de 23 de março de 1983**. Boletim da República, Maputo: nº 12, 1983. I Série.

_____. Assembleia da República (AR). **Lei nº 6/92, de 6 de maio de 1996**. Boletim da República, Maputo: v.104, nº 19, p. 8. 1992. I Série.

_____. Assembleia da República (AR). **Resolução nº 8/95 de 22 de agosto**. Boletim da República. Maputo. nº 41, 1995. I Série.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE). **Plano Curricular do Ensino Básico**. Maputo: INDE & MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE). **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG)**. Maputo: INDE & MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação (MINED), Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE). **Plano Estratégico de Educação 2012-2016**. Maputo: INDE & MINED, 2012.

MONDLANE, E. **Lutar por Moçambique**. 1. ed. Maputo, Coleção Nosso Chão, 1995.

MUGIME, S. M. **Currículo, cultura e multiculturalidade no Ensino Secundário Geral do Segundo Ciclo em Moçambique**: os discursos de timbila e da poesia no ensino de História. Tese (Doutoramento em Educação/Currículo) – Escola Doutoral da Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia da Universidade Pedagógica, UP, 2017.

MUGIME, S. M.; LEITE, C. A atenção às multiculturalidades nas políticas educacionais em Moçambique. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 5, p.76-97, 2015.

NAGDA, B; GURIN, P.; LOPEZ, G. Transformative pedagogy for democracy and social justice. **Race, Ethnicity and Education**, v. 6, n. 2, p. 165-191, 2003.

PACHECO, J. A. **Estudos curriculares**: para uma compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.

QUIVY, R.; CAMPENHOUD, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**: trajectos. Lisboa: Gradiva, 2008.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artimed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo da Tróia da educação. São Paulo, Penso Editora, 2013.

_____. A construção da escola pública como instituição democrática: poder e participação da comunidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 51-80, jan./jun. 2001.

STOER, S. R.; MAGALHÃES, A. M.; RODRIGUES, D. **Os lugares da exclusão social**: um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

UNESCO. **Declaración Mundial sobre Educación Para Todos**. Secretaria del Foro Consultivo Internacional sobre educación para todos. Sp. France, 1994. Disponível em: <http://www.unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 20 mai. 2015.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos adoptada e proclamada pela Resolução 217 A (III)** Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 22 jul. 2018.

Recebido em: 22.09.2019

Aceito em: 05.12.2019

DISCURSOS SOBRE CURRÍCULO, LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÕES POLÍTICAS, TENSÕES E APROXIMAÇÕES¹

JADE JULIANE DIAS MOTA

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – Proped da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: jade.juliane@yahoo.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2543-3422>

RITA DE CÁSSIA PRAZERES FRANGELLA²

Doutora em Educação. Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação – Proped – da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
E-mail: rcfrangella@gmail.com – ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6392-4591>

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir os sentidos de currículo, leitura e escrita que perpassam diferentes políticas e se enredam na significação que trazem para pensar alfabetização e educação infantil. Analisa-se a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e suas proposições para alfabetização e Educação Infantil. A partir da ideia de currículo como disputas de sentidos e constante prática de significação, argumenta-se acerca da contrariedade a uma ideia de base, de um currículo único, dada a impossibilidade de controle das práticas e de fixação de sentidos. É destacada a articulação dessa política com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e com a Lei 12.796/2013 referente à obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 anos, entendendo que a articulação dessas políticas produz discursos para a alfabetização. A demanda pela alfabetização então, acaba por produzir sentidos de leitura e escrita para a Educação Infantil que se interpelam de maneira ambivalente. Assim, focaliza-se a necessidade de se pensar a centralidade da linguagem escrita presente no texto da BNCC para a Educação Infantil, de modo a refutar uma ideia de aligeiramento das práticas referentes à alfabetização, ao mesmo tempo, sem renunciar ao contato com a leitura e com a escrita das crianças de 0 a 6 anos.

Palavras-chave: Políticas curriculares. Educação Infantil. Leitura e escrita. Alfabetização. Discurso

¹ Pesquisa contou com apoio do CNPq, FAPERJ

² Cientista do Nosso Estado FAPERJ; Bolsista de Produtividade CNPq.

DISCOURSES ON CURRICULUM, READING AND WRITING IN CHILD EDUCATION: POLICY JOINTS, TENSIONS AND APPROACHES

ABSTRACT

This paper aims to discuss the meanings of curriculum, reading and writing that permeate different policies and are entangled in the meaning they bring to thinking literacy and early childhood education. The Common National Curriculum Base for Early Childhood Education and its propositions for literacy and early childhood education are analyzed. From the idea of curriculum as disputes of meanings and constant practice of meaning, it is argued against the contradiction to a basic idea of a single curriculum, given the impossibility of controlling practices and fixing meanings. The articulation of this policy with the National Pact for Literacy at the Right Age and Law 12.796 / 2013 on the compulsory enrollment of 4-year-old children is emphasized, understanding that the articulation of these policies produces discourses for literacy. The demand for literacy then ends up producing meanings of reading and writing for kindergarten that are ambivalently challenged. Thus, it focuses on the need to think about the centrality of the written language present in the text of the BNCC for Early Childhood Education, in order to refute an idea of easing the practices related to literacy, at the same time, without renouncing the contact with reading. and with the writing of children from 0 to 6 years.

Keywords: Curriculum policies. Child education. Reading and writing. Literacy. Discourse.

DISCURSOS SOBRE CURRÍCULUM, LECTURA Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: ARTICULACIONES POLÍTICAS, TENSIONES Y APROXIMACIONES

RESUMEN

Este documento tiene como objetivo discutir los significados del currículum, la lectura y la escritura que impregnan diferentes políticas y están enredados en el significado que le dan al pensamiento, la alfabetización y la educación de la primera infancia. Se analizan la Base Curricular Nacional Común para la Educación de la Primera Infancia y sus propuestas para la alfabetización y la educación de la primera infancia. Desde la idea del currículo como disputas de significados y práctica constante de significado, se argumenta en contra de la contradicción a una idea básica de un currículo único, dada la imposibilidad de controlar las prácticas y fijar significados. Se enfatiza la articulación de esta política con el Pacto Nacional de Alfabetización en la Edad Adecuada y la Ley 12.796 / 2013 sobre la inscripción obligatoria de niños de 4 años, entendiendo que la articulación de estas políticas produce discursos para la alfabetización. La demanda de alfabetización termina produciendo significados de lectura y escritura para la educación de la primera infancia que son desafiados de manera ambivalente. Por lo tanto, se centra en la necesidad de pensar en la centralidad del lenguaje escrito presente en el texto del BNCC para la Educación de la Primera Infancia, a fin de refutar la idea de facilitar las prácticas relacionadas con la alfabetización, al mismo tiempo, sin renunciar al contacto con la lectura. y con la escritura de niños de 0 a 6 años.

Palabras clave: Políticas curriculares. Educación Infantil. Lectura y escritura. Alfabetización. Discurso

Introdução

Discutir a presença de um currículo nacional para Educação Infantil chamando a atenção para o que se refere à leitura e a escrita nos permite interpretar os movimentos da política que vão sendo

produzidos em prol da legitimidade de um determinado discurso. Assim, temos como objetivo nesse artigo discutir as articulações curriculares que produzem sentidos para leitura, escrita, currículo e educação infantil. Elegemos nessa discussão focalizar a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil/ BNCC (2018), o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa/ PNAIC (2012) e a Lei 12.796/2013 que institui a obrigatoriedade da matrícula das crianças de quatro anos na Educação Infantil. Propomo-nos a observar como diferentes políticas se enredam e produzem sentidos para a leitura e para a escrita, numa leitura entrecruzada, analisando-os como movimentos que se articulam e interpelam.

Desse modo, compreendemos que a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2018) é um documento produzido em meio uma rede de articulações que poderiam também ser trazidos para essa discussão. Buscamos discutir o modo como as mudanças na configuração dessas políticas dão margem para uma leitura dessas produções não como movimentos isolados, mas que se colocam em negociação a todo momento, ancoradas na compreensão de que os textos curriculares são produzidos num processo político em que diversas representações são hibridizadas, onde as políticas são consideradas textos coletivos e produto de acordos e de hegemonias contingentes. Neste sentido, ancorarmo-nos nessa perspectiva não é negar uma estrutura, mas sim, compreender que esta é uma “estrutura desestruturada”, formada por acordos provisórios e que a não fixação de um fundamento específico para uma política curricular, não é lida como a ausência de teorias, tomada de decisões, discussões ou de minimamente uma organização. Tal perspectiva se dá em diálogo com aportes pós-estruturais e pós-coloniais que nos permitem inferir currículo como produção politico-discursiva, como enunciação cultural. (Frangella, 2016)

Negociando políticas e produzindo discursos sobre leitura e escrita

No ano de 2014 é regulamentado o Plano Nacional de Educação (PNE), que a tem vigência de 10 anos e que abrange 20 metas de educação, sendo 4 delas fazem alusão à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principalmente indicando-a como estratégia para que se alcance os objetivos delineados. A meta 5, especificamente, tem como objetivo: alfabetizar todas as crianças até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental e, para isso, conta com algumas estratégias que são estruturadas no documento do PNE. Dentre elas, destacamos:

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças (MEC/SASE, 2014);

Destacamos o PNE como parte de movimentos que fortalecem de um discurso acerca de um ideal de alfabetização que abrangeria todo o país e que produz sentidos também para Educação Infantil (o que já é perceptível desde a criação do Pacto Nacional para a Alfabetização da Idade Certa /PNAIC). Em consonância com os objetivos presentes nas metas do PNE, a Base Nacional Comum Curricular (2018) que vinha traçando caminhos que se alinhavam a essas, traz consigo uma discussão que viria reconfigurar os sentidos de alfabetização que o PNAIC (2012) já discutia e que gerava tensões no campo.

Uma perspectiva que permeia o documento do PNAIC se baseava em um processo de alfabetização que tinha como viés a concepção de ciclos e de letramento. Desse modo, a aquisição da leitura

e da escrita não se daria de maneira mecânica e nem se basearia apenas no ato de aprender a ler e escrever o código escrito. Pensar a alfabetização a partir de uma perspectiva de letramento proporia então práticas de leitura e escrita que não limitariam algum tempo específico nem para início, nem para término, visto que isso se daria ao longo da vida a partir do sentido que seria atribuído ao ato de ler/escrever (AXER, 2018). O fato de se estabelecer uma data limite para o término deste processo produz sentidos outros em uma perspectiva de ciclos que, por sua vez, entendemos como um paradoxo nesta questão, dada a fixação do tempo certo.

O manual do PNAIC (2012) menciona que estar alfabetizado significa compreender e saber fazer uso do código escrito de maneira autônoma, de modo a produzir e interagir através deste. No que se refere ao tempo certo, o documento questiona se existe uma idade apropriada para a alfabetização das crianças, e em seguida responde:

Sim, a criança deverá estar alfabetizada ao final do ciclo de alfabetização do ensino fundamental, que, nos termos da Lei nº 11.274/2006 (que ampliou o ensino fundamental obrigatório para 9 anos, com início aos 6 anos de idade), se dá a partir dos 8 anos de idade. As crianças têm direito de se apropriar do sistema alfabético de escrita e, de forma autônoma, de participar de situações de leitura e escrita. Aquelas que não sabem ler e escrever textos com autonomia têm dificuldades para dar continuidade ao processo de escolarização e de participar de várias situações extraescolares (PNAIC, 2012).

Em contrapartida, a ideia de ciclos proposta pelo pacto explicita que:

O ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é um tempo sequencial de três anos (600

dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Ao final do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, textos para atender a diferentes propósitos. Considerando a complexidade de tais aprendizagens, concebe-se que o tempo de 600 dias letivos é um período necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita; necessário, também, à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares, obrigatórios, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (PNAIC, 2012).

Frangella (2018) chama atenção para o paradoxo da proposição de trabalhar numa perspectiva de ciclos, defendendo a alfabetização na perspectiva do letramento, ao mesmo tempo que se institui uma noção de terminalidade do processo em uma determinada idade. Assim, o “direito à aprendizagem” ao ser enquadrado num período marcado de tempo, pode se confundir por vezes com um “dever”. É importante destacar que ter indicativos que orientem o trabalho com a alfabetização e um planejamento para o mesmo não é uma marca negativa, uma vez que a partir do momento em que professores e pesquisadores da área se propõem a pensar, questionar e analisar aspectos referentes à este tema, estes estão resignificando e produzindo sentidos que vão para além do que está posto nos do-

cumentos do PNAIC, ainda que possamos perceber uma tentativa de fixação para tal ou de entendê-lo como um currículo único para a alfabetização (MOTA, 2016).

Assim, no ano de 2015, à medida que a Base Nacional Comum Curricular é apresentada para discussão, o PNAIC vai sendo ressignificado mediante às modificações que tangem não apenas a alfabetização, mas em vistas dos efeitos que a BNCC produz e que reverberam também no trabalho com a Educação Infantil. A partir do entendimento da Base como estratégia política para o cumprimento de determinadas metas – como a meta 5 – observamos que o PNAIC se alinha com esse intuito e, em articulação com tais movimentos, a lei que torna obrigatória a matrícula das crianças de 4 anos de idade na pré-escola passa a ser ressignificada. Assim, entendemos estes movimentos como enredados, articulando e negociando sentidos que permitem a emergência de um discurso sobre a alfabetização que impregna a significação de leitura e a escrita na Educação Infantil.

Quando a Base Nacional Comum Curricular em sua segunda versão (2016), passa a instituir a alfabetização como processo a ser concluído até o segundo ano do Ensino Fundamental, aos 7 anos de idade, reduzindo o que vinha sendo entendido como ciclo de alfabetização³, os sentidos de leitura e escrita em sua relação com alfabetização na Educação Infantil ganham força.

³ Definição de ciclo de alfabetização disponível no Glossário Ceale (UFMG): Utiliza-se na Educação Brasileira a palavra ciclo para designar cada um dos níveis em que se divide o tempo no ensino público. A nova lógica temporal instituída pelos ciclos, em contraposição ao antigo sistema seriado, orienta-se pelas necessidades de aprendizagem de educando e, conseqüentemente, o tempo escolar passa a ser organizado em fluxos mais flexíveis, mais longos e mais adequados às metas propostas pelo currículo escolar. Nesse sentido, o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é compreendido como um tempo sequencial de três anos, ou seja, sem interrupções por considerar, pela complexidade da alfabetização, que raramente as crianças conseguem construir todos os saberes fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabetiza em apenas um ano letivo. Logo, institui-se como um período com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir conhecimentos de forma contínua e progressiva, ao longo de três anos (SILVA, s/d.). Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ciclo-de-alfabetizacao>. Acesso em 06/08/2019.

As questões relativas à questão da leitura e escrita na EI são mote de ações não apenas nesse context, movidas pela BNCC ou PNAIC – há uma trajetória a ser reconhecida de discussões acerca da temática. Podemos citar o “Programa Currículo em Movimento”, de 2010, que pretendia articular discussões sobre currículo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, evidenciou uma preocupação com a leitura e com a escrita quando esta passou a ser discutida como um “direito” da primeira infância (BAPTISTA, 2010).

Em 2013, o MEC considerou a urgência de se ter um posicionamento quanto ao que se referia a linguagem escrita na Educação Infantil e aprova o projeto “Leitura e escrita na Educação infantil”

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação – COEDI/SEB/MEC, por meio de Termo de Cooperação Técnica entre MEC e UFMG, aprovaram o projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil (PROJETO LEITURA E ESCRITA, s/d – *online*⁴).

Ao ser divulgado em 2016 como possibilidade de um curso de extensão desenvolvido por grupos de pesquisa/pesquisadoras da Infância, literatura infantil e alfabetização, o projeto continha oito cadernos de formação com eixos temáticos que abordavam questões referentes a teorias e práticas para o trabalho docente na Educação Infantil. O material disponibilizado em PDF é destinado a formação de professores de pré-escola e coordenadores pedagógicos. Os cadernos da formação são intitulados como: Ser docente na Educação Infantil; Entre o ensinar e o aprender; Ser criança na Educação

⁴ Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/>. Acesso em 27/07/2019.

Infantil: Infância e linguagem; Linguagem oral e Linguagem escrita na Educação infantil: práticas e interações; Bebês como leitores e autores; As crianças como leitoras e autoras; Currículo: Currículo e linguagem na Educação Infantil; Livros infantis: Acervos, espaços e mediações; Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola.

Figura 1 – Capas dos cadernos do Projeto Leitura e Escrita (2017).



Fonte: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/> Acesso em julho/2019.

Figura 2 – Figura do documento de apresentação do Projeto Leitura e Escrita (2017)



Fonte: <http://www.projetoleturaescrita.com.br/publicacoes/colecao/> Acesso em julho/2019.

Quando apresentado no Rio de Janeiro dentro de uma das edições do Fórum de Educação Infantil na Universidade Federal do Rio de Janeiro- no ano de 2017 -que teve a presença de professores e estudantes de Pedagogia, bem como coordenadores pedagógicos de Municípios do Rio de Janeiro, o curso é anunciado intencionando o diálogo com redes municipais. Entretanto, em 2017, o Ministério de Educação desloca o projeto colocando-o como parte integrante do PNAIC, o que desconfigurava a lógica de extensão apresentada no Fórum e passando a depreender de um sentido de Pacto pela Alfabetização com a Educação Infantil, também quando esse passa a abranger crianças de 0 a 6 anos. Desta forma, a Educa-

ção Infantil também pactua com a idade certa para a alfabetização? De que maneira?

Ainda que o PNAIC-EI afirme seu caráter diferenciado da estrutura destinada ao Ensino Fundamental e, de fato, assuma uma postura que se propõe a observar a criança em suas especificidades, o fato de se propor que a Educação Infantil “pactue” com a alfabetização não pode ser encarado de maneira reduzida. Isto é, a preocupação com a inserção das crianças menores no processo de alfabetização e os sentidos que vão sendo produzidos mediante estas articulações, possibilitam uma leitura de antecipação da alfabetização.

Reduzir o ciclo de alfabetização, como proposto na BNCC, para dois anos e inserir crianças de 0 a 6 na noção de pacto não é lido por nós como produções isoladas. A articulação entre BNCC e PNAIC é evidenciada não apenas para autores que se opõem a uma noção de currículo único e com os quais dialogamos, mas também pelos próprios sujeitos que participam da produção dessas políticas.

Para endossar esse questionamento, trago a fala da representante do MEC Aricélia Ribeiro do Nascimento, numa palestra no III Seminário Estadual do PNAIC – UFRJ, cujo tema era a relação do PNAIC e a Base Nacional Comum Curricular. A palestrante afirmou a esse respeito: “O PNAIC entre o ciclo de alfabetização e a Base Nacional – eu diria que não tem o entre, não vejo o entre. A Base contém o PNAIC”. Ao fazer essa afirmação, fica claro como a intenção de centralização curricular constitui o PNAIC e que este está articulado a outras políticas concomitantes e constituintes a ele (AXER, 2018, p.98).

Nesse sentido, como imbricados e em constante negociação, destacamos que a reconfiguração do acesso à Educação Infantil, em termos de obrigatoriedade, infere também mudanças nas configura-

rações da política. Neste caso, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), torna obrigatória a educação básica e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Dessa forma, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 – que observamos imbricada nessa rede de articulações – institui a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 anos na Educação Infantil.

O fato de se instituir uma obrigatoriedade para a matrícula das crianças se constitui outro paradoxo: por um lado, reconhece o direito da criança a EI e a própria EI como etapa da Educação Básica, contudo, também caminha de modo a se parear com a demanda pela alfabetização, fazendo com que sentidos do “ler e escrever” como aquisição de um código sejam consolidados cada vez mais cedo. Carga horária, formação docente, quantidade de creches e escolas necessárias para atender as crianças menores são questões que perpassam esta obrigatoriedade e que são minimizadas quando se enfatiza a necessidade de trabalho com a leitura e com a escrita. A questão da qualidade nesse trabalho com a Educação Infantil, que estaria ligada à possibilidades de experiências múltiplas acaba sendo esvaziada de uma noção de alteridade quando a infância é posta como um dispositivo de poder (CAMÕES, 2019).

Sobre a lei 12.796/2013 é importante destacar que a garantia de acesso das crianças menores quando há a obrigatoriedade de matrícula aos 4 anos é um avanço no que diz respeito ao efetivo reconhecimento da Educação Infantil como etapa da Educação Básica. Contudo, essas articulações por sua vez, também reforçam a construção de um discurso para a infância que perpassa o sentido de controle do processo educacional para atingir um determinado fim, no caso, a alfabetização.

As articulações da Base Nacional Comum Curricular com um Pacto pela Alfabetização na Idade Certa e a lei de obrigatoriedade de matrícula para crianças de 4 anos não são mensuráveis, mas podem ser lidas no movimento da própria produção curricular, visto que, assim, é possível se estabelecer uma relação entre uma data para a entrada na escola e uma data limite para ser alfabetizado.

A maneira como os acordos são feitos para atender essas diferentes demandas nunca é dada de maneira simples e homogênea. De acordo com Lopes (2015), ainda que se tomem decisões, estas não são absolutas, mas sim consensos conflituosos. “A política é construída por articulações de demandas. Há equivalências entre demandas frente a um exterior representado como ameaça ao entendimento dessas mesmas demandas” (p. 448). A decisão política depende de um ato de construção que seja capaz de subverter a própria estrutura. Este ato de tomada de decisões é sempre contingente, dependente de condições de formulação da decisão, reprimindo outras tantas possibilidades de objetivação.

Afirmar que existe um contexto discursivo que sustenta a argumentação da BNCC e as demais políticas citadas, permite que se interprete o documento em suas múltiplas articulações, entretanto faz-se necessário mencionar que isto não significa que estas políticas são “mais do mesmo”. As negociações feitas aqui e expressas na imagem abaixo, explicitam o comprometimento com outras maneiras de compreensão das significações, para além do que se encontra estabilizado, entendendo que estas auxiliam na produção do jogo político. Isso permite considerar outras produções, demandas e amplia a necessária luta pela construção do que se tem compreendido como currículo para a Educação Infantil.

Figura 3 – Articulações político-curriculares



Fonte: MOTA, 2019.

Assim, aproximamo-nos da ideia de fronteira não como embaite, mas sim pensando que as diferenças permeiam um espaço de negociação que envolve relações de poder e que produz sentidos. Essas conexões são constantemente borradas e imbricadas entre si. Desse modo, a obrigatoriedade de matrícula na EI, o PNAIC e a BNCC fortalecem um discurso para a Educação Infantil que mais aproxima do que afasta de uma noção de alfabetização precoce como “antídoto” para o fracasso escolar. É importante destacar a não necessidade de se optar por uma coisa ou por outra no que tange a ideia de trabalhar com a leitura e com a escrita na Educação Infantil, mas compreender a possibilidade de considerar estes espaços fronteirícios de produção curricular é adentrar num trabalho que se permita conviver em meio a essas traduções que não estão postas, que não são fixas e que dividem múltiplos espaços simultaneamente.

Sustentar um discurso de que a BNCC defende uma concepção e aqui se defende outra, é recair em polarizações, o que não caberia num diálogo com os referenciais teóricos com os quais esse texto dialoga. Uma vez que também consideramos a importância da linguagem escrita na Educação Infantil e a necessidade desta etapa como constituinte da Educação Básica, uma maneira de tensionar estas questões é pensar como isso se afasta de uma perspectiva democrática quando problematizamos essas tessituras.

“Arrumando as gavetas”? Possibilidades de significação e a infância em caixinhas...

(...) Quando você acorda de manhã, as traquinagens e má-criações com as quais foi dormir foram dobradas até ficarem bem pequenas e guardadas no fim da pilha da sua mente; na parte de cima, bem arejados, estão espalhados seus pensamentos mais bonitos, prontinhos pra você usar” (BARRIE, J. M., 2012 p. 36)

Organização curricular, centralidade da linguagem escrita, articulação entre as políticas em prol da sustentação de um discurso para a leitura e a escrita na Educação Infantil são fatores que perpassam uma ideia de conhecimento a ser apreendido e utilizado pelas crianças que no caso, teriam participação neste processo quando “damos voz” a este sujeito e quando respeitamos as especificidades que circundam uma “cultura da infância”. Entretanto, trabalhar em uma perspectiva da diferença e da infância a partir de uma lógica de alteridade, significa compreender que este sujeito é um Outro legítimo e produtor de suas próprias significações. Desse modo: “Pensar uma educação na perspectiva da diferença implica fugir de uma ordem binária, na proposição de uma nova discursividade que não assuma uma infância pronta, opondo-se a ideia de “natureza infantil” (CAMÕES, 2019, p.47).

Na história de Peter Pan é mencionado o momento em que a mãe dos irmãos Darling organiza os pensamentos de seus filhos em gavetas para que estes possam ser usados no dia seguinte à noite de sono. Na pilha de suas mentes, são descartados os que não acrescentam e selecionados os pensamentos que seriam importantes e úteis para serem usados. O que me toca neste trecho e me ajuda a problematizar tanto uma ideia de infância subalternizada (ABRAMOWICZ e CRUZ, 2015), quanto a ideia de centralização curricular e da concepção de linguagem escrita problematizada, é a concepção de infância como passível de ser controlada, bem como suas vivências e a própria aprendizagem. A possibilidade de “engavetar” os pensamentos, classificando-os em pertinentes ou não, me remete a tentativa de controle do adulto acerca das experiências e, por conseguinte, do que é considerado válido a partir de uma noção utilitarista do conhecimento.

Tomar a infância como uma relação que envolve disputas de poder não é anulada nesse sentido, mas sim, destaca-se aqui o fato de conceber essa vertente mobiliza a problematização do modo como os discursos para e da infância são produzidos em prol de um ideal de educação para as crianças menores. Isto é, um discurso que se propõe a construir um olhar para as crianças, acaba por embasar uma noção ocular de que este ser pode ser compreendido com um objeto estático de estudo e que tem uma cultura própria e menor. Assim, políticas curriculares para esta etapa poderiam organizar de maneira sistematizada o que deve e pode ser aprendido ou não por eles, ou seja, é possível engavetar. Pensar a partir de uma perspectiva de currículo que o compreende como enunciação cultural, desestabiliza esse discurso quando não compreende a cultura como algo delimitado, fixo, posto que, os próprios sujeitos que a compõem estão em constante processo de subjetivação, borramento de fronteiras e de

deslocamento (BHABHA, 2013). Além disso, não há cultura menor/maior/real, o que há são fluxos culturais constantes e que trazem as marcas do diálogo com a diferença.

Dialogar com a noção de infância como possibilidade de significação da e pelas próprias crianças e não como um período temporal e estanque não pressupõe desconsiderar determinados aspectos inerentes a esta fase. A brincadeira, o lúdico e as potencialidades de imaginação são fatores que compõem esta noção, contudo, não podem ser compreendidos em um sentido único, visto que qualquer forma de essencialismo esvazia a ideia de sujeito que se constitui em processos de identificação. Não propondo uma polarização entre o adulto e a criança, mas entendendo que estas relações se constituem mutuamente, a necessidade de pensar a alteridade nestes movimentos se evidencia quando um indivíduo só é legitimado a partir do momento em que o outro o considera como tal. Corazza (2017) elucida esta questão tecendo narrativas que problematizam a invenção de uma infância:

Este tal Indivíduo era um cara muito exibido, metido à besta, chato e irritante – “um mala sem alça”, como se diz hoje, e ainda “de papelão, na chuva, no meio da rua”, – que começou a prestar atenção nas novas gentes: não uma atenção desleixada qualquer, mas uma atenção sem limites, que ambicionava dar-lhes uma “vida própria” (ele que criou esta expressão, como sentido que queria), para fazê-las – como ele dizia – “existir” em separado das gentes grandes, em um mundo específico e autônomo, só delas! (CORAZZA, 2017, p. 163).

Esse Indivíduo com I maiúsculo citado pela autora carrega uma marca que compõe um sentido de infância que passa a ser instituída em um dado momento e assim, ser delimitada e prevista.

De volta ao diálogo com Peter Pan observando a chamada “Terra do Nunca”, conhecida como lugar onde as crianças não crescem, embebida de fantasias e possibilidades, a Terra do Nunca é lida muitas vezes como um local específico onde se encontraria todo o imaginário infantil. Entretanto, a partir de uma noção de que a infância, bem como o currículo, são produções discursivas, esta ideia também é posta em xeque quando consideramos as infinitas possibilidades de significação que a permeiam.

[...], mas olhe o que acontece quando eles tentam fazer um mapa da mente de uma criança, que, além de ser confusa, dá voltas sem parar. (...) Seria o mapa uma velha bem baixinha com um nariz de gavião. Seria um mapa fácil se só tivesse isso; mas também tem o primeiro dia de aula, as rezas, os pais, o laguinho, as lições de costura, os assassinatos, os enforcamentos, os verbos transitivos diretos, o dia que tem sobremesa de chocolate, os primeiros suspensórios, o diga trinta e três, uma moeda se você arrancar seu dente sozinho, e por aí vai; (...) é tudo muito confuso, principalmente porque nada para quieto (BARRIE, 2012, p.37).

A tentativa de seleção de conhecimentos específicos e de fixação de conteúdos sempre será falha dentro de uma lógica onde a criança é sujeito da enunciação, ou seja, que também significa se colocando em constante movimento. Conceber um “mapa da mente” infere um sentido de fixação do que é esperado e do que se deve ou não pensar, bem como da forma a qual estes pensamentos são mapeados para serem colocados em gavetas. Essa tentativa de controle da infância pautada numa ideia de sujeito único, de tentar determinar a priori o que é e pode ser vivido como experiência é subvertida nessa própria possibilidade de produção das crianças. Na casa onde

os meninos perdidos – da história de Peter – moram, há uma árvore chamada “árvore do nunca”. Essa árvore é serrada todos os dias:

Na hora do chá, ela já cresceu o suficiente para servir de mesa e, depois do chá, é cortada de novo para abrir espaço às brincadeiras. Em torno da árvore crescem cogumelos usados como bancos. Quando os Meninos Perdidos querem pescar, simplesmente cavam buracos no chão (MANGUEL & GUADALUPI, 2003, p. 308)

Essa possibilidade de transitar, inferir sentidos a sua própria maneira às coisas, aos espaços e relações, desestabiliza o sentido único para a infância e potencializa o argumento que contraria a visão dessa etapa como passível de ações que podem ser previstas e subsidiadas por conhecimentos considerados válidos. A imprevisibilidade e impossibilidade de controle da significação das crianças sobre tudo o que permeia suas experiências se evidencia quando a lógica de um significado específico para as coisas é constantemente rompida, como uma árvore passa a ser banco e ainda assim cresce novamente com possibilidades de ser tantas outras coisas, quando a ação de pescar não se restringe a um lugar específico e quando todos esses são sentidos se deslocam e produzem outros novos, o que acontece constantemente.

Desta maneira, a BNCC para a Educação Infantil pode ser lida como esta tentativa de engavetamento, uma tentativa de agrupar experiências e conhecimentos em caixinhas, partindo de uma noção de estruturação que, por sua vez, desconsideram a imprevisibilidade desta constante produção de sentidos.

Uma pista sobre esta ideia de “filtro” que se articula com uma noção de centralidade de determinados conhecimentos, também tem a ver com a questão da divulgação daquilo que é posto como meio de acesso do documento para os professores.

Figura 4 – Site da BNCC, possibilidades de visualização do documento.



Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em julho/2019

No site da Base Nacional Comum Curricular há três diferentes possibilidades de visualização do documento e de seus objetivos específicos, sendo estes: BNCC para navegação, BNCC em PDF e BNCC em planilhas. No que tange a Educação Infantil, dividida em campos de experiências, objetivos de aprendizagem e transição, onde há pequenos trechos sobre o que é a EI na BNCC e o que é a EI no contexto da educação básica, tentam sintetizar o que está presente na versão do documento em PDF. Ainda há que se ressaltar estas diferenciações de formas de visualização não são o foco da discussão, trazemos este aspecto como algo que também chama a atenção para a questão do conhecimento discutido aqui, visto que, mediante a tentativa de compilamento destas informações, que por sua vez já são posta de forma reducionista em minha leitura, emer-

gem sentidos de mais valia para determinados objetivos em detrimento de outros.

A BNCC em planilhas traz consigo uma marca de possibilidade de “filtro” para as informações que se quer acessar. Há a opção de escolher a faixa etária que se quer ler e o campo de experiência especificamente, contudo, o arquivo se intitula como “material suplementar para o redator de currículo” onde também tem a nomeação de “não faz parte da BNCC”. Compreendo a tentativa de evidênciação do que *não é*, como movimento que me permite ler esta marca como algo que é reafirmado através de sua negação. Assim, o que é posto como “não faz parte da BNCC” é colocado ali por quê? “Ele me diz isto, mas o que é que ele quer?” (CONRAD, 1925, *apud* BHABHA, 2013, p.205).

Por se basear nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o texto da BNCC se propõe a promover um trabalho pautado nas interações e brincadeiras, organizando tempo, espaço e materiais. Objetivos de aprendizagem e campos de experiência nos mobilizam a ler a BNCC como documento que tenta fixar conhecimentos específicos para a Educação Infantil. Desse modo a problematização acerca do que é considerado válido como conhecimento nesta etapa é colocada em xeque e nos incita no cruzamento que propomos com as discussões acerca da alfabetização, uma vez que observamos como essa questão se apresenta com destaque nas proposições.

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil em sua defesa por oportunidades de construção do conhecimento como fruto da experiência das crianças, a partir dos campos de experiências propostos, se afasta da noção de experiência como acontecimento, como movimento que se coloca na impossibilidade de previsão e de linearidade e de estruturação a qual nos coadunamos.

Operamos com uma concepção de currículo a partir de uma disputa de sentidos, onde significações do que vem a ser conhecimento, expectativa, aprendizagem, formação, avaliação, dentre tantos outros termos que transitam neste movimento, se interpelam na arena política em uma luta pela hegemonização de um dado sentido para eles. Alinhamo-nos a ideia de experiência de autores que se aproximam de perspectivas pós-fundacionistas e pós-estruturais, como Derrida (2001), defendendo a impossibilidade de previsão, mensuração ou mesmo sistematização apriorística de tal feito.

Entender a experiência como algo que nos mobiliza, que é constante deslocamento e significação, desestabiliza uma noção de fixação de um dado sentido e de apreensão de algo ou alguma coisa; “Uma experiência que, segundo Skliar, não se estrutura e nem se faz explicativa, não é duradoura, tampouco apaziguadora, e neste processo em que desobedece e é desobedecida, abre brecha para a produção de um sentido” (CAMÕES, 2019, p.89).

Um ação que pode ser prevista, um conhecimento a ser medido, são maneiras de conceber a experiência como aquilo que pode ser quantificado e estruturado. Isto é, a possibilidade que é aberta quando coloca-se a experiência desse modo no texto da BNCC, remete a uma ideia de “coisificação. Contudo, se não compreendemos o currículo como seleção de conteúdos estanques e com estrutura pré-estabelecida, tampouco o sujeito a partir de uma identidade fixa, posto que se constitui por constantes processos de identificação, a experiência por si só já é um ato subversivo de produção de sentidos. Nesse sentido, a noção de currículo como experiência, a partir da ideia de acontecimento, em diálogo com Derrida, rechaça uma lógica que compreende a infância como período linear onde é possível separar modos de aprendizagem e conceber conhecimentos específicos de maneira homogênea.

Macedo (2018) questiona: “Se “A base é a base” o currículo o que é? Essas articulações desdobram sentidos para o currículo que remontam perspectivas instrumentais e o reduzem a seleção e organização de conhecimentos, o que se afasta das perspectivas que defendemos, de movimentos de significação, como enunciações culturais na e com a diferença, o que nos faz questionar o comum que num deslizamento de significação se desdobra numa homogeneização, o que solapa a ideia de constante disputas por significações. Quando há uma defesa pela universalidade de um conhecimento comum, não só as especificidades são deixadas de lado, mas há, muitas das vezes, um silenciamento das disputas que ocorrem em um mesmo campo específico. Há também uma aposta na transparência do conhecimento, dado/consolidado e portanto essencial, mas para quem? Para todos, indistintamente, indiferentemente... uma apagamento das diferenças.

Desse modo, dialogar com a perspectiva de currículo como acontecimento que se faz na experiência, subverte a própria lógica da BNCC, bem como a maneira como ela se estrutura, sobretudo, na defesa de uma Educação Infantil a partir de campos de experiências e objetivos específicos.

Um dos aspectos que constitui a BNCC para a Educação Infantil é a transição para o Ensino Fundamental. Mencionada no documento como “elemento balizador e indicativo” (BRASIL, 2018, p.53), este aspecto apresenta uma síntese das aprendizagens a serem garantidas as crianças e daí desenvolvidas na Educação Infantil.

Ao conceber uma síntese do que deve ser apreendido nos campos de experiência, ainda que o documento reafirme que não se trata de condição para o avanço nas séries posteriores, interpretamos esta condensação como uma tradução do que é considerado “essencial” para que a Educação Infantil possa realizar a transição para o Ensino

Fundamental e podemos considerar um dos aspectos que fortalece o discurso de preparação.

Assim, quando problematizamos as práticas na pré-escola a partir do escopo “escolarizante” que elas vêm tomando, compreende-se a ideia de preparação para o processo de alfabetização. Estas práticas se inserem nesse movimento que tem o tempo como balizador do currículo e da aprendizagem sistemática da leitura e da escrita como garantia de sucesso nos anos posteriores. No documento, justifica-se a presença deste ponto alegando que fora construído a fim de contribuir com mudanças “garantindo **integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças**, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa.” (BRASIL, 2018, p. 53). Entretanto, ainda que seja mencionada a importância de diálogo entre professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o compartilhamento de portfólios e atividades e materiais de uma etapa para outra, o que de fato é de grande valia para este processo de transição; infere sentidos de responsabilização da Educação Infantil no que tange à aprendizagem da leitura e da escrita.

Sentidos de currículo postos em questão - à guisa de conclusão

“[...]”, mas nem sequer os pássaros, mesmo se levassem mapas e os consultassem nas esquinas onde ventava mais, teriam conseguido encontrar o lugar com estas instruções” (BARRIE, 2012, p. 71).

Chegar à Terra do Nunca então, ainda que se tivessem orientações específicas, seria impossível. Da mesma maneira, consideramos a tentativa de ter um currículo único para a Educação Infantil, um currículo que tenta consolidar um trabalho com a leitura e com a

escrita como conhecimento essencializado, que se coloca em articulação com outras políticas para sustentar um ideal de alfabetização, será sempre fadada ao fracasso (LOPES E MACEDO, 2011). À medida que estes discursos são evidenciados seja no PNAIC, seja a partir da leitura da obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 anos como possibilidade de aceleração do processo de alfabetização, seja da centralidade da linguagem escrita posta na BNCC, estratégias discursivas são produzidas a partir de uma noção de diferimento; ou seja, ainda que se tente perpetuar uma ideia de leitura e escrita cada vez mais cedo na EI, este discurso quando repetido se coloca de maneira diferente, em uma noção de iterabilidade.

Mesmo que articulados em prol de um ideal específico, cada vez que esses discursos são repetidos, eles não são mais do mesmo, mas sim algo que *nunca* é igual diante desta repetição, uma vez que quando repetido, se performatiza numa noção de iteração (DRUMMOND, 2019). Desse modo, romper com a concepção de original auxilia no entendimento de que estas articulações são constantemente significação e diferimento. Ainda que carreguem uma marca de algo que lhe é comum, não há discursos que não sejam hibridizados, visto que eles se dão como negociação e interpelação. Cada vez que se tenta manter uma “tradição”- o que em diálogo com Bhabha entendemos como um em outros discursos que estão em disputa – acerca do que é inerente à alfabetização, a Educação Infantil e ao currículo, a repetição deste movimento que tenta preservar um sentido original já o faz de maneira diferente, de modo a performatizá-lo. Isto significa que, ao passo que quando tenta ser fidedigno a um determinado sentido, sentidos outros são produzidos que reverberam em novos discursos acerca daquela questão.

A visão de que a Educação Infantil é um período marcado pela brincadeira e pela interação; a noção de alfabetização como processo

discursivo; a Educação Infantil como preparação para a alfabetização; a alfabetização como aquisição do código escrito, o currículo a partir de uma noção de experiência; a experiência como acontecimento, entre muitos outros discursos que circundam estas temáticas, ainda que pareçam por vezes, construir binarismos, ao contrário, evidenciam a noção de ambivalência e disputa pela significação. O que há são constantes processos de negociação que se articulam dentro dessas políticas e que mediante aos arranjos que estas propõem, produzem estratégias de fixação para estancar estes binarismos.

“[...] Peter gostava muito de novidade, e a brincadeira que o fascinava num instante de repente parava de interessá-lo. Por isso, sempre havia a possibilidade de que, da próxima vez que você caísse, ele fosse deixá-lo despençar até lá embaixo” (BARRIE, 2012, p.72).

É a imprevisibilidade que permeia a produção curricular que se reafirma em sua constante possibilidade de ressignificação. Quando se considera a Educação Infantil, a infância e a alfabetização como impossíveis de serem reduzidas a um sentido original, determinado à priori, único, uma ideia de Base Nacional Comum Curricular é desestabilizada e não obstante, a noção de leitura e escrita como processo linear temporal e fixado aprioristicamente é subvertida a partir de uma lógica de discurso e constante produção de sentidos.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J. Cartografias em Educação Infantil: o espaço da diáspora. In: FARIA, A.G, *et al* (Orgs.). **Infâncias e Pós-colonialismo**: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras. Campinas: Leitura Crítica – ALB, 2015.

AXER, Bonnie. **Todos precisam saber ler e escrever**: uma reflexão sobre a Rede de Equivalências da Alfabetização na idade certa. 241f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2018

BAPTISTA, M. C.. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. **Anais do I Seminário Nacional**: Currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.

BARRIE, J. M. **Peter Pan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BHABHA, H. **O local de cultura**. 2ª edição. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 17/07/2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 27/07/2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa** – Manual. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos

profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 5 abr. 2013.

CAMÕES, Maria Clara L. S. **O currículo como um projeto de infância**: afinal o que as crianças têm a dizer? 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019

CORAZZA, S. M.. Pensamento da diferença em educação: era uma vez... Quer que eu conte outra vez? As gentes pequenas e os indivíduos. In: Anete Abramowicz; Gabriela Tebet. (Org.). **Infância & pós-estruturalismo**. 1ed.São Paulo: Porto de Ideias, v. 1, p. 157-183, 2017.

DRUMMOND, Rosalva. **Do Direito à Educação aos Direitos de Aprendizagem**: a escola sob judice. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019

DERRIDA, J.. **Gramatologia**. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FRANGELLA, R.C.P.. **Políticas de Currículo e Alfabetização**: Negociações para além de um Pacto. Projeto de Pesquisa. 2015.

_____. **Políticas Curriculares, Coordenação Pedagógica & escolar**: desvios, passagens e negociações. Curitiba: Editora CRV, 2016a

_____. Currículo como local da cultura: por outras enunciações curriculares. In: FRANGELLA, **Currículo, formação e avaliação**: redes de pesquisa em negociação. Curitiba: Editora CRV, 2016b.

FRANGELLA, R. C. P.. **Políticas de Currículo e Infância**: entre paradoxos e antíteses, renegociando o(s) pacto(s). Projeto de Pesquisa. 2018.

GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A.. **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita.** São Paulo: Cortez, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos.** Linhas Críticas (UnB), v. 21, p. 445-466, 2015.

LOPES, Alice & MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MANGUEL, Alberto. **Dicionário de lugares imaginários** / Alberto Manguel, Gianni Guadalupi; ilustrações de Graham Greenfield e Eric Beddows; mapas e plantas de James Cook; tradução de Pedro Maia Soares. – São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MOTA, J. J. Dias. Alfabetização como paradigma e paradoxo: refletindo acerca dos sentidos de leitura e escrita no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: **III Congresso Nacional de Educação**, 2016, Natal – Rio Grande do Norte. III Congresso Nacional de Educação, 2016.

MOTA, Jade Juliane Dias. **Base Nacional Comum Curricular: Discutindo sentidos de leitura e escrita na Educação Infantil.** 2019. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

PROJETO LEITURA E ESCRITA. **Posicionamento do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil em relação à terceira versão da BNCC.** Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/projeto-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-critica-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em 07/08/2019.

Recebido em: 06.11.2019

Aceito em: 29.11.2019

PASSOS EM DIREÇÃO A UMA PERSPECTIVA PÓS-COLONIAL DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS, PLANEJAMENTO E PRÁTICAS

JANSSEN FELIPE DA SILVA

Professor Associado II do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – CAA/UFPE. Coordenador do Instituto de Estudos da América Latina da UFPE. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da UFPE. Coordenador do Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade em Educação. E-mail: janssenfelipe@hotmail.com – ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8113-3478>

DENISE XAVIER TORRES

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Lotada na Unidade de Educação do Campo – UAEDUC, do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – CDSA. E-mail: dniseduca77@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5665-9993>

RESUMO

O presente artigo apresenta uma discussão acerca dos elementos que compõem o que denominamos de Perspectiva Pós-Colonial de Avaliação da Aprendizagem. O texto aqui apresentado é resultado da pesquisa intitulada “Concepções de Avaliação da Aprendizagem de Professoras que atuam em escolas situadas em áreas rurais”. Diante dos dados advindos deste estudo, tanto teóricos quanto empíricos, construímos os apontamentos que dão corpo a este artigo. Desta forma, como objetivo para este texto, nos propomos a identificar e caracterizar os estruturantes da avaliação da aprendizagem numa perspectiva pós-colonial. A partir destas considerações iniciais, destacamos que utilizamos como lentes teóricas os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos (MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2005), por compreendermos que eles nos oferecem subsídios teóricos à análise do processo de inferiorização de determinados conhecimentos em detrimento de outros, criando uma lógica de produção e de validação de verdades assentada numa geopolítica do conhecimento eurocêntrica. Nessa direção, o currículo e a avaliação foram e são espaços privilegiados para as disputas epistêmicas no campo da educação escolar. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem é um dos mecanismos responsáveis pela organização do trabalho pedagógico, bem

como uma das formas de evidenciar que conhecimentos são considerados como válidos (GIMENO-SACRISTÁN, 1998), bem como de como esses conhecimentos sustentam as bases da proposta de educação e de sociedade que se pretende disseminar. Assim, torna-se urgente compreender lógicas outras para pensar, organizar e praticar tanto o currículo quanto a avaliação.

Palavras-chave: Currículo. Avaliação da Aprendizagem. Estudos Pós-Coloniais.

STEPS TOWARDS A POST-COLONIAL LEARNING ASSESSMENT PERSPECTIVE: FUNDAMENTALS, PLANNING, AND PRACTICES

ABSTRACT

This article presents a discussion about the elements that make up what we call the Post-Colonial Perspective of Learning Assessment. The text presented here is the result of research entitled “Learning Assessment Conceptions of Teachers who Work in Rural Schools”. From the data of this study, both theoretical and empirical, we built the notes that embody this article. Thus, as objective for this text, we propose to identify and characterize the structuring of learning assessment in a postcolonial perspective. Given these initial considerations, we point out that we use the Latin American Postcolonial Studies as theoretical lenses (MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2005), as we understand that they offer us support to the analysis of the process of inferiorization of certain knowledge to the detriment of others, creating a logic of truth production and validation based on a geopolitic of knowledge eurocentric. In this sense, curriculum and assessment have been and are privileged spaces for epistemic disputes in the field of school education. In this sense, the assessment of learning is one of the mechanisms responsible for the organization of pedagogical work, as well as one of the ways to show what knowledge is considered valid (GIMENO-SACRISTÁN, 1998), as well as how this knowledge supports the foundations of the proposed education and society that is intended to be disseminated. Thus, it becomes urgent to understand other logics to think, organize and practice both curriculum and assessment.

Keywords: Curriculum. Learning Assessment. Postcolonial Studies.

PASOS HACIA UNA PERSPECTIVA DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE POST-COLONIAL: FUNDAMENTOS, PLANIFICACIÓN Y PRACTICES

RESUMEN

Este artículo presenta una discusión sobre los elementos que componen lo que llamamos la Evaluación de la perspectiva de aprendizaje post-colonial. El texto presentado aquí es el resultado de una investigación titulada “Concepciones de evaluación del aprendizaje de los maestros que trabajan en escuelas rurales”. Dados los datos de este estudio, tanto teóricos como empíricos, creamos las notas que encarnan este artículo. Por lo tanto, como objetivo para este texto, proponemos identificar y caracterizar la estructuración de la evaluación del aprendizaje en una perspectiva postcolonial. A partir de estas consideraciones iniciales, señalamos que utilizamos como lentes teóricos los Estudios Poscoloniales Latinoamericanos (MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2005), porque entendemos que nos ofrecen apoyo teórico para el análisis del proceso de inferiorización de ciertos conocimientos en detrimento de otros, creando una lógica de producción y validación de la verdad basada en una geopolítica del conocimiento eurocéntrico. En este sentido, el currículo y la evaluación han sido y son espacios privilegiados para disputas epistémicas en el campo de la educación escolar. En este sentido, la evaluación del aprendizaje es uno de los mecanismos responsables de la organización del trabajo pedagógico, así como una de las formas de mostrar que el conocimiento se considera válido (GIMENO-SACRISTÁN, 1998), y también cómo este conocimiento apoya la base de la propuesta de educación y sociedad a difundir. Por lo tanto, es urgente comprender otras lógicas para pensar, organizar y practicar tanto el plan de estudios como la evaluación.

Palabras clave: Currículum. Evaluación del aprendizaje. Estudios poscoloniales.

Introdução

O enredo oficial que narra nossas histórias toma como ponto zero a chegada dos portugueses à América. As alegorias desse enre-

do mostram como fomos rendidos e salvos da condição animalesca, mostra como nos tornamos homens e mulheres a partir da redenção ao modelo de existência trazido nas caravelas, como nossas terras se tornaram produtivas, como temos a agradecer aos céus pelos ventos que fatalmente trouxeram as caravelas até nós. Esse enredo nos mostra o quanto precisávamos evoluir para chegar a condição de humanos, mas, sobretudo, ele nos ensinou como reconhecer qual era o modelo de ser humano que realmente servia para habitar nesse mundo.

A mesma leitura, do mesmo enredo e das mesmas alegorias podem revelar que não fomos rendidos e sim sequestrados. Não fomos salvos, e sim aprisionados. Não éramos animais, mas compreendíamos a vida a partir das relações com a natureza. Nossas terras não eram improdutivas, produziam aquilo que era necessário para à vida. É imprescindível compreender que a narrativa privilegiou aqueles que se autodenominaram sujeitos enunciadores de verdades, ou como bem explicita o provérbio africano: Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçadas continuarão glorificando o caçador. O enredo que nos mostra o modelo de humanidade europeu trazido nas caravelas privilegia o colonizador. Este é o mesmo enredo que ensina que nem todos podem ocupar papel de destaque na narrativa desse enredo, logo, silenciá-los é a primeira tarefa do enredo da colonização.

A partir da negação do outro, a lógica colonial fincou suas raízes naquele solo que considerou ser a extensão de terras europeias. Segregou tudo e todos à condição do não-ser, não-saber, não-existir, não-produzir, não-conhecer. Criou e estabeleceu os parâmetros que sustentaram essa segregação, “descobrimo” aqui mais que terras e “índios”, mas, sobretudo, sequestrando de nós todos os enredos e outras possibilidades de narrarmos e produzirmos nossa existência.

Não obstante, tais “verdades” acabaram por produzir uma grosseira classificação da produção do trabalho, da epistemologia, da cultura, da organização política, da espiritualidade, dos territórios, entre tantas outras distinções. Logo, esse dualismo se sustentou validando um sujeito, um território e uma episteme como enunciadores de verdades, enquanto que os demais sujeitos, territórios e epistemes são postos à margem do modelo de referência. Podemos situar o nascedouro dessa lógica de exploração na criação da ideia de América, a partir do enredo de seu “descobrimento”. Suas alegorias dão conta de sustentar os processos de negação dos outros modos de vida aqui encontrados, convencendo-nos e tornando não só necessária, como também consentida sua extinção.

Assim, olhar para os cenários que hoje temos e compreender as narrativas sobre da educação requer que nos posicionemos mais atentos à distinção que criou e sustentou a polarização entre os que produzem e os que consomem conhecimento. Não obstante, tal divisão acabou por produzir uma grosseira classificação da produção do trabalho, da epistemologia, da cultura, da organização política, da espiritualidade, territorial, entre tantas outras distinções. Logo, esse dualismo se sustentou validando um sujeito, um território e uma episteme como enunciadores de verdades, enquanto que os demais sujeitos, territórios e epistemes são postos a margem do modelo de referência.

Desta forma, é pertinente destacar que o conjunto de estudos que tomam como princípio o questionamento à subalternização e ao silenciamento causados pelo processo de colonização é denominado de Estudos Pós-Coloniais. Estes, assinalam a necessidade de por “em questão a metodologia da comparação e o tipo de narrativa histórica da sociologia moderna que coloca tudo o que está fora da Europa Ocidental, isto é, ‘o resto do mundo’, como um ‘ainda não

existente” (ARAUJO, 2010, p. 225). Os Estudos Pós-Coloniais colocam em pauta a urgência da compreensão de outras narrativas. Incita-nos a mudar das aprendizagens coloniais, hegemônicas e hierárquicas para as aprendizagens decoloniais, contra-hegemônicas e interculturais que nos conduzem a conhecimentos plurais, específicos e diferenciados.

No caminho da superação das posturas homogeneizantes disseminadas para os coletivos subalternizados pela lógica colonial, a perspectiva pós-colonial da avaliação da aprendizagem delimita um conjunto de proposições político-pedagógicas que apontam para *formas outras* de se pensar a educação e seus processos pedagógicos, logo, processos avaliativos. Dentre os mecanismos de acompanhamento dos resultados dos processos educacionais, a avaliação da aprendizagem é uma das ferramentas capazes de atender e acompanhar individualmente os sujeitos, ajustando as práticas educativas às necessidades emergentes, regulando e aperfeiçoando os processos de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se mister compreender como se sustentam as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem, partindo da necessidade de uma retradução do próprio sentido da avaliação para o processo de escolarização. Ao adotar a postura pós-colonial, as dimensões dos fundamentos, do planejamento e da própria prática avaliativa não pertencem mais ao plano das determinações gerais e imutáveis de um dado objeto, mas passam a ser compreendidos no sentido de uma das possíveis interpretações que embasam a explicação dada. Grosso modo, não ocorre, em nenhum dos eixos que sustentam a perspectiva pós-colonial de avaliação da aprendizagem, a pretendida exposição de leis gerais apresentando assim proposições situadas em posicionamentos políticos de matriz intercultural, logo *pluriculturais e pluriversais*.

À título de organização, este artigo encontra-se dividido em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção apresenta um panorama dos Estudos Pós-Coloniais Latinoamericanos e dos conceitos que utilizamos como lentes de análise para a construção da perspectiva de avaliação pós-colonial.

A partir das lentes dos Estudos Pós-Coloniais, delineamos três eixos que sustentam a perspectiva pós-colonial de avaliação da aprendizagem, a saber: *fundamentos, planejamento e práticas*. Estes eixos irão compor as demais seções deste artigo. A saber: **Fundamentos da Perspectiva Pós-Colonial de Avaliação**, consideramos os seguintes estruturantes: concepção de sociedade; concepção de ser humano; concepção de cultura; concepção de conhecimento; concepção de ensino; concepção de aprendizagem; concepção de avaliação; e princípios da avaliação. **Planejamento da Avaliação da Aprendizagem na Perspectiva Pós-Colonial**, são considerados como estruturantes: concepção de planejamento; momentos e lugares do planejamento; sujeitos do planejamento; finalidades; registro; e validação do planejamento. Por fim, a quarta seção, que traz os elementos que caracterizam a **Prática avaliativa na Perspectiva Pós-Colonial**, tem como estruturantes: características; sujeitos e objetos; momentos; tipos; instrumentos; e validação dos conteúdos.

Estudos pós-coloniais latinoamericanos como lente de análise para compreender o currículo e a avaliação

Dentre as vertentes dos Estudos Pós-Coloniais, uma delas nos oferece subsídios para compreendermos o processo de colonização ao qual, especificamente, foi submetida a América Latina, indagando as bases que sustentaram/sustentam o processo de dominação política, econômica, cultural e epistêmica ocorrido desde o século

XV. O próprio termo “América Latina” é uma denominação imposta e difundida pelo processo de dominação colonial, que desconsiderou Abya Yala – tierra en plena madurez (WALSH, 2008), denominação adotada pelos povos que já habitavam essa região. Os Estudos Pós-Coloniais reivindicam a retomada de Abya Yala enquanto posicionamento político e enquanto locus de enunciação.

É pertinente compreender ainda que o termo “pós” não remete-se a uma dimensão temporal e sim a um posicionamento epistêmico que questiona e propõe outros lugares de enunciado, evidenciando que muitos conhecimentos foram silenciados em nome de uma única forma de verdade, a verdade moderna-colonial. Desta forma, tomamos os Estudos Pós-Coloniais como possibilidade teórico-epistêmica de compreensão dos mecanismos de subalternização e de silenciamento que mantiveram/mantêm a lógica de dominação entre povos, subjugando e excluindo aqueles que não se enquadram no padrão político-econômico-sociocultural dominante.

A distinção, leia-se também lógica de segregação, coloca à margem os costumes e conhecimentos que inviabilizam a normalidade do modelo hegemônico. Instaure a dominação política apoiando-se nas ideias de redenção, salvação e conversão, utilizando o enredo salvacionista da exploração da terra e do ser humano. Da mesma forma sustenta a dominação epistêmica, estabelecendo como padrão de controle a racionalidade científica.

A lógica colonial estabelece suas fronteiras, os sujeitos e lugares de sua produção, bem como suas formas de validação. O homem racional produz conhecimento a partir da linearidade e da não-contestação, atendendo ao modelo de racionalidade europeu-patriarcal-branco-cristão-urbano. Nesse modelo reside uma das principais formas de negação dos sujeitos, dos territórios e das epistemes não pertencentes ao modelo de referência.

Ao longo dos anos, essa relação entre o eu de referência e o outro como o modelo de não-ser naturalizou as formas excludentes e violentas de dominação entre os povos. Com o contínuo processo de expansão colonial, surge então a necessidade de criar um modelo de sociedade produtiva, pacífica e subalterna (QUIJANO, 2005). A violência física foi um dos primeiros passos no processo de silenciamento e ocultação dos povos que se opuseram ao modelo de sociedade que começava a se erguer, configurando o que Maldonado-Torres (2007) descreve como colonialismo.

Na América Latina, adotado para gerir o “paraíso”, o colonialismo se traduziu nas relações de dominação política e econômica de nações que se consideraram donas de outras nações. Inicialmente, a extinção a partir da violência física garantiu a manutenção do poder de dominação, pois para aqueles que se opuseram a implantação do colonialismo lhes foi reservado a sentença de morte, seja ela a morte física, seja ela a morte a partir da ocultação e do esquecimento. Nessa direção,

[...]a vasta e plural história de identidades e memórias (seus nomes mais famosos, maias, astecas, incas, são conhecidos por todos) do mundo conquistado foi deliberadamente destruída e sobre toda a população sobrevivente foi imposta uma única identidade, racial, colonial e derogatória, “índios”. Assim, além da destruição de seu mundo histórico-cultural prévio, foi imposta a esses povos a ideia de raça e uma identidade racial, como emblema de seu novo lugar no universo do poder. E pior, durante quinhentos anos lhes foi ensinado a olhar-se com os olhos do dominador (QUIJANO, 2005, p. 17).

O extermínio, bem como o silenciamento dos povos que não se adequaram ao modelo de paraíso visto nas miragens de Colombo e

de Cabral, buscou consentimento em duas alegorias desse enredo: a racialização e a racionalização (QUIJANO, 2005). Essas alegorias sustentaram e justificam as distinções que se fizeram necessárias para resguardar os lugares, sujeitos e epistemes que se autodenominaram como referência. A partir da ideia de raça e de razão, fundam-se as bases para a exploração da vida humana, sobretudo, para a negação de muitas formas de vida.

A primeira alegoria, a racialização, institui a representação da hierarquia racial, condicionando a validação do modelo de referência aos parâmetros europeus de homem, cor, cultura e localização geopolítica. Ao inventar o modelo de referência, a Europa se inventa, toma seus padrões como modelos de validação, logo, dita os parâmetros de classificação. Classifica-se como o ponto zero, encarna o modelo de referência, de forma que:

[...] la “racialización” de las relaciones de poder entre las nuevas identidades sociales y geo-culturales, fue el sustento y la referencia legitimatoria fundamental del carácter eurocentrado del patrón de poder, material e intersubjetivo. Es decir, de su colonialidad. Se convirtió, así, en el más específico de los elementos del patrón mundial de poder capitalista eurocentrado y colonial/moderno y pervadió cada una de las áreas de la existencia social del patrón de poder mundial, eurocentrado, colonial/moderno (QUIJANO, 2000, p. 374).

Ao adotar uma classificação baseada na ideia de raça, se adota também a divisão do trabalho e a justificação da exploração material e subjetiva do outro. A racialização atende ao modelo de mercado que começa a se consolidar, instituindo o padrão mundial de poder que ditaria os centros de referência e as margens, bem como em que princípios se sustentariam as relações entre esses lugares.

Apesar do colonialismo, enquanto processo de conquista/invasão, ser uma prática bastante antiga é na colonização da América que se produz a ideia de raça como padrão de classificação e justificação da dominação de um povo ou nação sobre outro. Quijano (2005, p. 19) assevera que “não se tratava de qualquer colonialismo, mas de um muito particular e específico: ocorria no contexto da vitória militar, política e religioso-cultural dos cristãos da contra-reforma sobre os muçulmanos e judeus do sul da Ibéria e da Europa”, distinguindo raças superiores e inferiores, bem como a ideia de hierarquização das “novas” identidades sociais e geo-culturais.

Não muito distante, podemos observar as heranças dessa classificação na constituição do Brasil, dentre tantos outros países da América-Latina. Com uma larga trajetória de controle das relações de trabalho, o colonialismo fez do nosso país um dos maiores adeptos da escravidão, bem como um dos maiores exterminadores de populações indígenas da América, culminando numa marcha contínua de preservação da classificação racial.

A alegoria desenvolvimentista da racialização necessitou de uma explicação lógica para sua justificação e se ancorou na racionalização como alegoria complementar. A validade do enredo da classificação social e a necessidade de mantê-la em uma hierarquia ganha força na ideia de racionalidade, sobretudo, no modelo de racionalidade europeu. Ao considerar um modelo único de produzir conhecimento, estabeleceram também os lugares e sujeitos produtores dessa racionalidade.

A negação/ocultação/silenciamento/exterminio de outras epistemes se fez necessária para garantia das relações de exploração, designando os mecanismos de controle da produção da existência. Para Quijano (2000, p. 343), a articulação da racialização à racionalização naturalizou e convenceu a muitos da necessidade da

eliminação de experiências, identidades e relações históricas em nome da “justa” distribuição geo-cultural do poder capitalista. O conhecimento “denominado racional, fue impuesto y admitido en el conjunto del mundo capitalista como la única racionalidad válida y como emblema de la modernidad”.

A contradição dessa articulação entre raça e razão reside justamente no discurso pretensamente justo da produção de verdades, pois ambigualmente “produce la racionalidad moderna y la idea de igualdad, autonomía y libertad de los individuos y, al mismo tiempo, la negación radical de esas calidades en los individuos pertenecientes a las ‘razas inferiores’”(QUIJANO, 2003, p. 4). A ideia de controle não se sustentaria sem a articulação desses dois enredos que, embora contraditórios, são complementares, pois ao produzirem a ideia de raça torna-se necessário explicar racionalmente tal classificação, porém a explicação não pode ser produzida por todos, mas, sobretudo, por aqueles que detém o controle da produção das verdades.

A racialização e a racionalização se reconfiguram e encontram na colonialidade, solo fértil para prosseguir na empreitada de manter a distinção entre centro e margem. Desta forma, para Maldonado-Torres (2007. p. 131):

[...] la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza.

Para o autor, o colonialismo se aperfeiçoa, recria os enredos que garantiram a primeira exploração, aparentemente mais violenta. O capitalismo se agrega a colonialidade e enquanto novo colonizador

passa a ser condicionante das relações intersubjetivas dos indivíduos, ampliando seu poder de manipulação, desde a esfera do poder econômico até a das relações mais simples de convivência entre os povos.

Se o colonialismo buscou uma explicação racional para sua justificação, a colonialidade se esforça na segunda exploração que, apesar de mais sutil, não foi/é menos devastadora. O esforço se inscreve no convencimento do sujeito de sua condição inferior, ao ponto de que se julgue a necessidade de adoção do discurso legitimador de tal condição. Se no colonialismo o grupo de referência ditava os lugares de cada sujeito na hierarquia racial-racional, na colonialidade os sujeitos racializados recorrem a essa classificação e legitimam sua localização nela.

A colonialidade é ferramenta útil ao capitalismo por seu poder de alcance e de manifestação. Essa característica de abrangência se dá por sua capacidade de influenciar e condicionar as principais esferas da vida cotidiana, bem como a subjetividade, se expressando em quatro níveis principais. São eles: colonialidade do poder; colonialidade do saber; colonialidade do ser (QUIJANO, 2000); e colonialidade da natureza (WALSH, 2008).

Para fins didáticos, adotamos a seguinte descrição dos níveis da colonialidade: a) **colonialidade do poder** – refere-se aos processos de dominação a partir das relações de trabalho, raça e gênero, culminando na subalternização de um grupo em relação ao padrão pré-estabelecido de organização social; b) **colonialidade do ser** – funda-se nas formas de inferiorização dos sujeitos, aproximando-os ou distanciando-os de um modelo estandardizado de ser; c) **colonialidade do saber** – utiliza-se das formas de produção de conhecimento como lócus de legitimação cultural, descartando formas, sujeitos e lugares outros de se conceber e disseminar o conhecimento; e d)

colonialidade da natureza – materializa-se na justificação da exploração da natureza, desvalorizando a relação de complementaridade e espiritualidade entre ela e os seres humanos.

Diante desse esboço, salvaguardando os limites dessa descrição, a articulação entre os níveis da colonialidade se configurou, e ainda se configura, como forma eficaz de manutenção da organização sociopolítica, econômica e cultural, a partir das demandas do capitalismo mundial. Desta forma, o controle exercido pelo capitalismo, através da colonialidade é refletido diretamente no silenciamento e na subalternização dos povos inferiorizados desde a colonização.

Para esta artigo, a colonialidade do saber, compreendida na relação com os demais níveis, ganha realce, pois se torna uma lente de análise para compreensão da relação entre o currículo, a avaliação e o processo de validação de verdades. A produção de conhecimento, bem como sua validação e circulação, ao se propor universal, neutra e objetiva, esconde os lugares e sujeitos de enunciação das verdades. Equivale dizer que a ocultação do lugar de enunciação das “verdades modernas” escondeu as opções e vinculações sobretudo perversas da exploração da vida. Por isso afirmamos que a violência explícita do colonialismo não pode ser considerada uma forma de exploração mais ou menos severa que as formas manifestadas na colonialidade, ambas se configuraram como armas de ocultação do outro.

Desta forma, a colonialidade do saber irá ocultar o outro da reflexão epistemológica, não explicitando quem ocupa o seu lugar. Ao se colocar como universal, neutra e objetiva, a epistemologia europeia manifesta o mesmo padrão de exploração adotado na invasão da América Latina, mas agora esconde a face, o lugar e a episteme do colonizador. Esse processo de ocultação, logo também de absolvição da culpa, pode ser compreendido a partir da relação/ligação entre o

sujeito e o lugar que produz o conhecimento. Para Grosfoguel (2010, p. 459), o esforço em disseminar o discurso da neutralidade esconde interesses nem um pouco neutros. Desta forma,

[...] ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar o conhecimento universal verdadeiro ocidental que encobre, isto é, que oculta não só o que fala como também o lugar epistêmico, geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia.

Para o autor, é necessário compreendermos a relação entre a *Corpo-política* do conhecimento, a *Ego-política* do conhecimento e a *Geopolítica* do conhecimento. Esse sujeito que produz conhecimento tem um corpo. A *Corpo-política* do conhecimento evidencia que esse corpo é situado, hierarquizado, classificado. As ciências ocidentais e a filosofia se fundam na tradição da ocultação daquele que fala, analisa e enuncia verdades, privilegiando um ego oculto, muito pouco ou quase nunca situado. Nessa direção, a *Ego-política* do conhecimento formaliza a desvinculação entre o corpo e o sujeito que produz o conhecimento, sustentando a ideia de neutralidade. Por fim, a *Geopolítica* do conhecimento encobre o lugar geopolítico desde onde esse conhecimento é pensado.

Nesse sentido, Grosfoguel (2010) nos aponta três aspectos a serem considerados quando tratamos das formas de conceber o conhecimento a partir de outra lógica que não a lógica dominante: a) exige um cânone de pensamento que vá além dos já cristalizados pela modernidade; b) deve ser resultado de um diálogo crítico tendo em vista o direcionamento epistêmico que vê o mundo como pluriversal, contrapondo-se à ideia de mundo universal; c) evidencia perspecti-

vas/cosmologias/visões de outros locus de enunciação, como, por exemplo, dos pensadores do sul global.

As reconfigurações que redesenham as fronteiras estabelecidas pela classificação social são processo de resistência que se sustentam e se produzem na *diferença colonial* (MIGNOLO, 2005). A diferença colonial diz respeito tanto à constituição das identidades do centro e das periferias, quanto ao lugar de intersecção desses espaços e identidades. A diferença colonial “re-organizó el género humano como posible “audiencia” y ocultó que en ese género humano hay vidas que no tienen valor” (MIGNOLO, 2005, p. 41), mas essa reorganização não impediu a intersecção ou a invasão das fronteiras.

Nesse processo de invasão, contestação e ocupação que a diferença colonial suscita que é gestado o pensamento de fronteira (MIGNOLO, 2003). Pensamento esse que coloca em pauta o desejo da afirmação da diferença, não a diferença nos moldes ditados pelo centro, mas a diferença intrínseca que caracterizou/caracteriza a riqueza das histórias não-contadas, ou contadas num enredo de ilusionismo. O sujeito reivindica ser o enunciador de sua história.

A articulação de coletivos sociais, culturais, políticos e epistêmicos, que ao transgredir a linearidade posta pela distinção e pelo estabelecimento das fronteiras, gera inevitavelmente a proposição de ideias e formas outras de conceber a educação, a cultura, a política, a economia, de narrar e de interpretar muitos enredos. Nesse sentido, Mignolo (2008) aponta duas formas – a de ruptura e a de proposição – pensadas na fronteira: a *desobediência civil* e a *desobediência epistêmica*.

A desobediência civil se constitui enquanto possibilidade de ruptura com os processos de subalternização, materializando-se mais expressivamente no plano das práticas. Desobedecer a epistemologia dominante é desnaturalizar a classificação hierárquica que oculta,

silencia e apaga as cosmovisões que não condizem com o modelo de referência. Nessa direção, o pensamento gestado na fronteira conseguirá completar sua função se materializando nas práticas, mas, sobretudo, na resignificação e no resgate da condição epistêmica.

A essa postura de resistência, de luta e de proposição, Mignolo (2008) dá a designação de *opção decolonial*. Essa opção não pretende inverter a lógica da dominação, ou redimensionar as fronteiras colocando grupos que outrora foram subalternizados enquanto grupos de controle do poder. A opção decolonial não se traduz num revide civil e epistêmico, mas na criação de possibilidades de se pensar, propor e fazer as relações sociais sem que se estabeleçam hierarquias. As fronteiras sempre irão existir, pois a opção decolonial não apaga a diferença, porém esses limites não significam dizer que estar de um lado ou de outro da fronteira denote uma posição melhor ou pior.

Ao mesmo passo que avançamos em direção à opção decolonial, a colonialidade se reorganiza em direção à reordenação das relações de poder entre centro e periferias do mundo. De forma que, no âmbito das estruturas normativas, as políticas públicas podem se adequar aos anseios da colonialidade ou aos desígnios da opção decolonial. Nessas possibilidades reside a diferença entre *identidade em política e política de identidade* (MIGNOLO, 2008).

A política de identidade se traduz enquanto uma reordenação da diferença, conformando-a em novos modelos homogêneos. A criação da ideia de identidade coletiva é a tônica da política de identidade, porém essa nova ordenação da classificação dos sujeitos atende apenas a naturalização de um novo processo de hierarquização. A possibilidade de ruptura com esse modelo de reelaboração e reestruturação da subalternização encontra foro na identidade em política. Esta se reafirma enquanto opção decolonial, ou seja, con-

siste no enfrentamento da ideia de política racial. Imprimimos identidade em política ao passo que nos desvencilhamos da alegoria da política neutra, comprometida com a igualdade. Avançamos em direção a várias possibilidades de identidades presentes na política, investindo numa política plural.

Esses projetos de sociedade outra, em marcha, incompletos, inconclusos nos apontam elementos para compreender a Interculturalidade. Para Sartorello (2009), há uma tensão que irá resultar na adjetivação do termo Interculturalidade: por um lado, as crescentes reivindicações por direitos negados desde a colonização tendem a enfraquecer a legitimidade do Estado, logo enfraquecem também seu poder de manipulação e de controle. Por outro lado, o enredo da inclusão e da igualdade torna-se cada vez mais “acolhedor”, concomitantemente, o poder de barganha das “minorias” começa a representar poder, sobretudo, aquisitivo e necessita ser incluído agenda do capital.

Diante desse cenário, constituem-se aos menos dois tipos de interculturalidade: uma perspectiva Funcional e outra Crítica (WALSH, 2008). A Interculturalidade Funcional tem suas bases fincadas na colonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza. A Interculturalidade Crítica denuncia a ação da colonialidade traduzida em novos e velhos processos de silenciamento e subalternização. Portanto, a Interculturalidade Funcional realiza o acolhimento superficial da diferença, traduzindo-se como descrevemos a pouco, nas Políticas de Identidade.

O acolhimento das demandas reivindicadas por grupos “minoritários” se justifica pela necessidade de silenciá-los, porém reinventando as formas de tutela, logo também de controle.

Já a interculturalidade crítica aponta rupturas que desordenam a estrutura do padrão de poder segregador. Ela reconhece a neces-

sidade de absorção das demandas emergentes e do reconhecimento das formas violentas de silenciamento, mas não se sustenta na ideia de apenas reconhecer essas feridas. Tapias (2013) assevera que a matriz monocultural que adotamos desde a colonização impossibilita-nos de pensar o diálogo real com vistas ao respeito e à igualdade entre as culturas. A interculturalidade crítica anseia, planeja e constrói outros projetos de sociedade, com bases fincadas em formas outras de conceber as relações entre sujeitos, entre ser humano, natureza, gênero, raça, sexo.

Os processos de produção das narrativas históricas que foram negados, silenciados e homogeneizados são agora combustíveis para construção da ideia de outros mundos possíveis. O termo outro/outra, que é usado por Walsh (2008), denomina o posicionamento fronteiro, onde se localizam os sujeitos e suas experiências. Aqui, o termo não assume caráter/ideia de contraposição ou alternativa, tornando-se necessário compreender limites e possibilidades distintas, com origens distintas, caminhando em distintas direções, com distintos pontos de chegada, porém, marcadamente contra-hegemônicos, contrários a segregação, opostos ao silenciamento, confiantes e depositários da ideia de que são plurais.

Ao pensarmos os sujeitos, investimos também na possibilidade de entender e aprender com outras cosmovisões. Os Estudos Pós-Coloniais colocam em pauta a urgência da compreensão de outras narrativas. Incita-nos a cambiar das aprendizagens coloniais, hegemônicas e hierárquicas para as aprendizagens decoloniais, contra-hegemônicas e interculturais que nos conduzem a conhecimentos plurais, específicos e diferenciados.

O conjunto de conceitos aqui apresentados foram os conceitos tomados para a compreensão dos elementos que sustentariam uma perspectiva de avaliação da aprendizagem que pudesse incorporar

em seus fundamentos, planejamentos e práticas uma visão mais rica do conhecimento e, sobretudo, uma compreensão de currículo e de avaliação que incorpore a pluralidades de sujeitos, culturas e territórios que adentram nas escolas.

Fundamentos da perspectiva pós-colonial de avaliação: concepções que sustentam e delimitam os alcances da avaliação

A necessidade de compreendermos a avaliação da aprendizagem desde o primeiro momento de sua organização, nos remete à compreensão dos fundamentos que sustentam as decisões e os alcances desejados pela avaliação. Numa perspectiva pós-colonial, consideramos como estruturante inicial a *concepção de sociedade*.

Nesse sentido, uma *concepção de sociedade* pós-colonial se inscreve no plano da partilha de poder e da coexistência entre muitas concepções de sociedade. As concepções de sociedade anteriormente tratadas primavam pela instauração do “viver bem”, o que significa disseminar mecanismos de conformação da condição subalterna. Porém, numa sociedade pós-colonial, ou *decolonial*, dissemina-se a ideia do *bem viver* (WALSH, 2005), enquanto projeto coletivo, que não concorre para a sobreposição de valores em detrimento do bem estar de um grupo dominante.

Aqui, a *concepção de ser humano* adota uma visão mais ampla da condição humana, não estabelecendo distinções ou padrões que constatem a humanização ou a desumanização. Essa ideia de distinção é plantada pela *racionalização* e pela *racialização*, não é condição natural ser inferior ou superior à categoria humana. Essa invenção se fundou na manutenção das relações de exploração e de violência, por parte de determinados grupos, com a finalidade de estabelecer um sistema de poder mundial (QUIJANO, 2005). Essa ideia

de distinção e/ou hierarquização dos seres humanos não tem força na organização social *decolonial*, o que equivale dizer que os povos do campo são diferentes dos povos indígenas, diferentes dos povos quilombolas, mas não inferiores ou superiores.

A *concepção de cultura* também se inscreve na superação da ideia de raças superiores e inferiores, uma vez que, ao conceber o ser humano como ser cultural, o produto de sua relação com a natureza e com os demais seres humanos é concebido como cultura. A essa relação de complementaridade, a cultura pode ser entendida como produto das relações interculturais e não apenas das relações de poder.

A naturalização da sobreposição cultural e epistêmica passou a estabelecer em que modos se produzem conhecimentos válidos e de que forma eles seriam disseminados (MIGNOLO, 2003). Logo a *geopolítica do conhecimento* eurocêntrica, que promove a distinção entre os dignos de produzir conhecimentos e os permitidos a consumi-los, não tem espaço na *concepção de conhecimento* aqui gestada, pois a *condição epistêmica* é intrínseca ao ser humano e isso lhe permite narrar suas próprias histórias, de forma que não há uma história universal, uma língua universal, nem tão pouco métodos de se produzir conhecimentos universais. O que existe é uma interpretação situada dentro ou fora dos acontecimentos históricos conhecidos ou não. Essas interpretações geram conhecimentos complementares, de diversas naturezas, não conhecimentos superiores ou inferiores. O conhecimento é processo/produto de relações políticas, culturais, sociais de determinados locais em relação/diálogo com outros locais.

A organização desses conhecimentos enquanto possibilidade de contato com a história encontra na concepção de *Educação Intercultural* (WALSH, 2005), espaço para mover-se em direção à complementaridade. Nesse sentido, a educação assume o papel de fazer

o intercâmbio cultural e tecer o diálogo horizontal e pluricultural. Logo a escola não poderá ser espaço de homogeneização e sobreposição de conhecimentos, mas sim espaço político e pedagógico de construção de currículos interculturais e de pedagogias decoloniais.

Nesse sentido, a concepção de *ensino* incorpora a *práxis*, levando em conta a reflexão não somente da ação, mas também da teoria que embasa e configura a prática, de forma que “a prática é o espaço de confrontação e reconstrução dos constructos teóricos na construção de novas teorias e novas práticas” (SILVA, 2004, p. 48), bem como novas epistemologias. Logo, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Numa perspectiva de avaliação pós-colonial não há espaço para a *concepção de ensino* enquanto reprodução de teorias e/ou metodologias, pelo contrário, abre-se espaço para a mediação tanto entre a teoria e a prática, quanto entre a práxis da ação docente e da discente.

A concepção de *aprendizagem* está intimamente ligada ao diálogo, tanto com o professor e o estudante, quanto de ambos com o conhecimento, o diálogo epistêmico. Com o professor se estabelecem as relações de troca, em que:

[...] o professor ao ensinar aprende o que o aluno sabe e como sabe, de onde ele vem, que desejos possui; por sua vez, o aprendente para aprender, ensina ao professor o que sabe e como sabe, qual é a sua história e quais são suas aspirações” (SILVA, 2004, p. 37).

O que Silva (2004) nos aponta é a aprendizagem significativa e socialmente situada, em que o sentido da aprendizagem direciona o estudante à retomada de sua *condição epistêmica*, ou ainda, como nos aponta Mignolo (2003), à reflexão sobre seu passado histórico e sobre os lugares e os sujeitos que construíram essa narrativa, bem

como sua própria história. Ao serem pensados nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem denunciam “a inconsistência da avaliação classificatória para o processo de *aprendizagem ensino*” (ESTEBAN, 2010, p. 66), uma vez que a fronteira criada pela classificação não é natural, indo além e se configurando enquanto uma construção histórica que distinguiu grupos sociais arbitrariamente.

É nesse sentido que a *concepção de avaliação* se amplia na construção de caminhos *outros*, rompendo com concepções de avaliação que impedem:

[...] a expressão de determinadas vozes. Essa é uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode e dever ser aceito na escola. A análise da prática pedagógica mostra claramente a avaliação construída a partir da classificação das respostas dos/as alunos/as em erros ou acertos, impede que o processo de ensino/aprendizagem incorpore a riqueza presente nas propostas escolares, o que seria valorizar a diversidade de conhecimentos e de processos de sua construção e socialização (ESTEBAN, 2008, p. 14).

A superação da certificação e da seleção é um dos imperativos apontados pela *concepção de avaliação* pós-colonial, pois para romper com essa prática de exclusão é necessário revelar como a avaliação reforça e/ou legitima os papéis sociais e, sobretudo, as epistemologias hegemônicas. Essa postura requer mudanças consideráveis no processo avaliativo, requerendo que aos povos inferiorizados pela lógica colonial sejam restituídas suas *condições epistêmicas*.

É mister esclarecer a diferença entre a *regulação classificatória* e a *regulação dinâmica*. A regulação classificadora age no sentido de tomar os processos de ensino e de aprendizagem para ampliar o controle das condutas, ou como sinaliza Esteban (2010, p. 66), para

“enquadrá-los nos padrões produtivistas de qualidade, no qual se definem os lugares de posicionar cada estudante”. Já a regulação dinâmica, que toma os processos de ensino-aprendizagem enquanto espaço de recriação, oportunidade de acompanhamento e ajuste durante o processo educativo, significa chegar a tempo de aprimorar o ensino e a aprendizagem (SILVA, 2004).

Nesse sentido, os *princípios* da avaliação vão orientar tanto à organização da ação avaliativa, quanto à postura adotada pelo professor no que diz respeito à formação do estudante e à validação dos conteúdos. Os princípios apontados por Silva (2004) nos proporcionam esse direcionamento da prática avaliativa dentro de uma postura pós-colonial, ou seja, não se detendo à mera exacerbação da classificação através das hierarquias de excelência, nem se fundando na mera crítica a essas hierarquias sem refutá-las e destituí-las.

O autor sumariza cinco *princípios da avaliação* que consideramos como *princípios* de uma avaliação gestada na perspectiva pós-colonial. São eles:

- 1) *negociação*, que abrange as mediações das inter-relações no âmbito educativo a fim de deixar de fora imposições e autoritarismos;
- 2) *pertinência cognitivo-epistemológica*, diz respeito à coerência avaliativa no sentido de levar em conta as reais possibilidades dos estudantes frente aos conteúdos e às avaliações;
- 3) *formativo*, é referente à finalidade avaliativa no sentido de fornecer os elementos necessários à continuidade do processo;
- 4) *emancipador*, aponta o caráter libertador a partir de uma proposta pedagógica onde a avaliação está comprometida com a criticidade e a liberdade;

- 5) ético que trata do dever avaliativo e, sobretudo, do dever do avaliador em propor avaliações coerentes sobre o que se ensinou, sem que faça da avaliação um momento de supervalorização do saber docente em detrimento dos diferentes percursos de aprendizagem.

Os princípios apontados necessitam de uma ampliação no sentido da clareza dos conteúdos a serem validados, principalmente no princípio da *pertinência cognitivo-epistemológica*, uma vez que a avaliação pós-colonial não se preocupa somente com as potencialidades dos estudantes frente aos conteúdos. Portanto, o foco dessa pertinência não é somente o trabalho cognitivo a ser desempenhado ali, mas também a natureza dos conteúdos a serem validados e suas epistemologias.

Além dos princípios apontados por Silva (2004), ao tratarmos de uma avaliação preocupada com as diferenças e não com a homogeneização de comportamentos, acrescentamos ainda o princípio do *intercâmbio cultural*. Este último princípio diz respeito às proposições da *interculturalidade crítica na educação intercultural*, promovendo o diálogo cultural horizontalizado dentro dos processos de avaliação da aprendizagem, o que possibilita validar conteúdos de diferentes naturezas.

Diante disto, erguem-se os pilares para que ocorra uma avaliação coerente e justa com o sujeito aprendente, desviando o foco da mensuração e da certificação, em que a *finalidade* da avaliação é promover o diálogo intercultural e a ampliação das possibilidades de reconquista da *condição epistêmica* desses estudantes e professores, resgatando o lócus de enunciação e as epistemologias gestadas no espaço da *diferença colonial*, o que equivale dizer, que aos sujeitos estudantes é restituída a condição de narrar-se e de narrar sua

própria história a partir de seus lócus de enunciação em direção à complementaridade com narrativas *outras*.

Nesse sentido, as contribuições trazidas por Silva (2004) nos levam a pensar a avaliação com e para a educação que promove o direito à validação dos conhecimentos gestados dentro de uma cultura específica, bem como o acesso aos conhecimentos acumulados ao longo dos anos, sem que haja sobreposição ou hierarquização entre eles.

Planejamento da avaliação na perspectiva pós-colonial: processos de decisão e de sistematização que viabilizam a execução da avaliação

Passando ao segundo eixo, *Planejamento da Avaliação*, evidenciamos a pertinência de pensar e de planejar a partir de referenciais *outras*. Nas perspectivas cristalizadas pela lógica tradicional, a dimensão do planejamento não ocupa espaço de discussão, pois se restringiu à mera execução do mesmo. Nesse sentido, ao tomarmos como ponto de partida a perspectiva pós-colonial da avaliação, o planejamento passa a ocupar espaço de destaque, pois ele torna-se o lastro de “uma organização, uma intencionalidade desvelada, uma metodologia descrita, um plano de estudo coletivo em que a ação educativa dos professores seja objeto de análise, tendo em vista permanentes desconstruções e reconstruções de seus pensamentos e atitudes” (SILVA, 2004, p. 39).

Essa *concepção de planejamento* problematiza as formas de produção do imaginário subalterno nas práticas veladas de discriminação e/ou segregação. Por esse motivo, a explicitação da intencionalidade educativa passa a ser necessária no enfrentamento dessas práticas, uma vez que a postura pós-colonial denuncia como se forjaram/forjam “processos de produção de significados imersos

em campos culturais, nos quais as relações de poder envolvem, além da regulação do uso dos recursos, processos variados, explícitos ou difusos, de dominação, de hegemonia ou de controle” (ESTEBAN, 2010, p. 58). E nesse sentido, o planejamento assume o papel de normatizar, institucionalizar e validar as posturas adotadas, seja na proposição de *outras pedagogias*, seja na retradução de *pedagogias de silenciamento e de desterritorialização* (ARROYO, 2012).

É pertinente frisar que os *momentos* e os *lugares* de se planejar a avaliação ganham delineamentos distintos dos que foram por muito tempo adotados, apontando para uma dinâmica mais flexível e menos burocrática; flexível no sentido de permitir reestruturações e reordenamentos em momentos diversos, não mais restritos ao momento de produção dos documentos escolares; menos burocrática no sentido de permitir desvios ao plano já estabelecido.

Ao ir além da mera produção e institucionalização do planejamento através de um plano estático, se rompe também com a ideia de que os *sujeitos* do planejamento da avaliação são estáticos, completos e neutros. A polarização entre os sujeitos do planejamento (ora técnicos educacionais, ora professores, ora ambos) perde espaço na perspectiva pós-colonial e passa a conceber outros *sujeitos* da produção desse planejamento, sujeitos coletivos. A comunidade escolar, os estudantes, os movimentos sociais, as lideranças comunitárias passam a interferir de forma propositiva nos rumos planejados para a educação e para a escola, logo, para a avaliação da aprendizagem.

Essa inserção de vozes no planejamento possibilita a ressignificação de sua *finalidade*, antes voltada para a mera execução de ideias subalternizadoras. Assim, a *finalidade política* do planejamento passa a conceber cosmovisões pluriversais que se complementam no sentido de potencializar a formação de identidades culturais múltiplas. A *finalidade científica* do planejamento concebe o conhe-

cimento científico universalizado pela lógica colonial como uma das formas de conhecimento, não a única. O planejamento se inscreve como espaço de pleitear *geopolíticas do conhecimento outras*, com sujeitos, conhecimentos e lugares *outros*. Restitui-se então a *condição epistêmica* desses sujeitos, compreendendo suas formas de produzir conhecimento, para além da mímica, do exemplo, passando à contextualização.

Por fim, a *finalidade prática* do *Planejamento da Avaliação* abandona a repetição de metodologias mecânicas, ou mecanizadas pela exacerbação de seu uso. Propõe-se então que a avaliação esteja:

[...] intimamente relacionada com os outros elementos do currículo: objetivos, conteúdos, atividades; de forma que as decisões tomadas sobre qualquer um dos três influenciam o planejamento da avaliação e, reciprocamente, o planejamento da avaliação deve influenciar os outros aspectos do currículo. Em consequência, todos eles devem desenhar-se simultaneamente (SANMARTÍ, 2009, p. 34).

A questão inovadora se apresenta na articulação do planejamento ao currículo, uma vez que, em outras perspectivas, a *finalidade prática* do planejamento servia para reiterar a linearidade desse currículo e delimitar um parco conjunto de práticas a serem transferidas sem ajustes ou reformulações. Diante disto, a perspectiva pós-colonial evidencia a necessidade de compreender a mediação enquanto elemento capaz de “fazer as regulações entre a ação docente e a discente durante a efetivação das situações didáticas” (SILVA, 2004, p. 34), rompendo com as práticas estáticas, mecânicas, repetitivas e domesticadoras.

O *registro do planejamento*, por sua vez, ocupa lugar na organização e sistematização da prática avaliativa e de suas finalida-

des, pois ao compreender o registro como “estratégia para a tomada de consciência por parte do/a professor/a de sua ação pedagógica requer uma sistematização do processo avaliativo” (SILVA, 2010, p. 41). Nesta direção, o *registro do planejamento* torna-se parte fundamental desse processo e colabora para a compreensão dos contornos que vão sendo delineados na ação avaliativa.

Outro aspecto que caracteriza o registro do planejamento na perspectiva pós-colonial diz respeito à ruptura com a mera burocratização do registro, não no sentido do abandono de seu papel burocrático, mas no sentido do uso do registro para além da formalização de uma proposta, produzindo informações para o aprimoramento da ação avaliativa e para o diálogo entre os membros da equipe docente (SILVA, 2010).

Concomitantemente com a necessidade de pensar o planejamento para além do seu caráter burocrático, a sua *validação* também passa a ser compreendida nessa direção. Desta forma, as instâncias de validação do planejamento sofrem um deslocamento do *locus* institucional, interno e externo, para o locus informal. Mesmo que ainda seja necessária a aprovação pela equipe docente, a validação do planejamento também pode se dar pela articulação com as lideranças comunitárias, com os demais professores, com os estudantes, entre outros. Nesse sentido, validar não significa necessariamente institucionalizar e oficializar o planejamento, mas, sobretudo, compreendê-lo como elemento de diálogo.

Prática avaliativa na perspectiva pós-colonial de avaliação: passos em direção a materialização dos fundamentos e do planejamento

No exercício de evidenciar como as proposições até aqui inscritas se materializam, partimos então para exposição do último eixo,

que diz respeito à *Prática Avaliativa*. O primeiro elemento desse eixo aponta as *características da Prática Avaliativa Pós-colonial*. São elas: *clareza, diálogo, mediação e ruptura*. A *clareza* diz respeito à utilização das informações obtidas na avaliação para o aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem (SILVA, 2004). O *diálogo* é uma das formas de minimizar e extinguir as fronteiras que separam o conhecimento científico propedêutico e os conhecimentos outros, gestados pelos coletivos postos à margem. A *mediação* se inscreve enquanto acompanhamento dos percursos de aprendizagem e, ainda, espaço de efervescência da *práxis* docente (HOFFMANN, 2009). Por fim, a prática avaliativa se caracteriza pela ruptura com as formas homogeneizantes de avaliar, formas essas que durante muito tempo disseminaram uma ideia de avaliação enquanto punição.

A violência psicológica/simbólica manifestada na prática avaliativa tinha/tem a função de manter a hierarquia entre o professor e o estudante, entre o estudante e o conhecimento, entre o estudante de “origem periférica” e os estudantes “do centro”. Essa concepção serviu também para demarcar os *sujeitos* e os *objetos* da avaliação. Nesse sentido, pensar esses dois elementos a partir da perspectiva pós-colonial significa dizer que não há apenas um polo que representa o *sujeito* (o estudante) e outro polo que representa o *objeto* (a aprendizagem) da avaliação. Os *sujeitos* da avaliação são concomitantemente estudantes e equipe docente e os *objetos* são os processos de aprendizagem e de ensino (ZABALA, 1998). A avaliação caracteriza-se como partilha e nesse sentido todos os envolvidos na prática avaliativa são responsáveis por ela e sofrem sua ação.

A decisão pelos *momentos da prática avaliativa* avança em direção à flexibilização e ao aproveitamento do tempo pedagógico, de forma que a prática avaliativa não é mais um acontecimento dissociado das demais atividades empreendidas na escola. A noção

de tempo sequencial perde força, tanto para ministrar conteúdos, quanto para a realização das avaliações, já que a avaliação ocorre simultaneamente com as situações de ensino (SILVA, 2004, p. 67).

As mudanças quanto aos *momentos da prática avaliativa* só se tornam possíveis através da articulação de diferentes tipos de avaliação. Por compreender o processo avaliativo interligado às demais dimensões da prática pedagógica¹, Zabala (1998) sugere a articulação de dois tipos de avaliação: *inicial reguladora* ou *Avaliação Formativa* (preocupada em conhecer e ajustar os percursos de aprendizagem) e *final integradora* ou *Avaliação Somativa* (capaz de articular todas as etapas dos percursos de aprendizagem em vistas a um informe global dos avanços e das lacunas).

Nesta direção, a *Avaliação Formativa* estaria intrinsecamente ligada ao processo de aprendizagem, necessitando de outro mecanismo avaliativo que se preocupe com o produto destas (JORBA; SANMARTÍ, 2003; ZABALA, 1998). Evidencia-se ainda que, durante o processo formativo da avaliação, busca-se constituir estruturas cognitivas positivas, que se materializam a partir da análise do processo ensino-aprendizagem na perspectiva de detectar os pontos frágeis e ajustá-los.

A avaliação diagnóstica é outro *tipo* de avaliação que se destaca. Ela atua no sentido de informar sobre os conhecimentos prévios dos estudantes e se aproxima do que Zabala (1998) diz da avaliação inicial, busca identificar em que nível se encontra o educando antes de iniciar o processo e objetivando ter

[...] conhecimento do que cada aluno sabe, sabe fazer e como é, é o ponto de partida que deve nos permitir, em relação aos objetivos e conteúdos de aprendizagem

¹ Aqui compreendida nas dimensões trazidas por Souza (2009): prática gestora, prática docente, prática discente e prática epistemológica.

previstos, estabelecer o tipo de atividades e de tarefas que têm que favorecer a aprendizagem de cada menino e menina (p. 199).

Assim a avaliação do *tipo* diagnóstica é compreendida como tomada de consciência (SANMARTÍ, 2009) dos pontos de partida a serem escolhidos, podendo oferecer informações que direcionarão os processos de ensino e, concomitantemente, os processos avaliativos.

A avaliação enquanto parte final do processo avaliativo, também denominada de *Avaliação Somativa*, tem por objetivo principal fornecer dados confiáveis à classificação dos sujeitos seja nos níveis de ensino, seja em outros níveis, e é realizada ao final do processo, possibilitando um julgamento do percurso. Pode ainda ter a finalidade de apontar outros caminhos, caso haja a necessidade de retomada do processo. Nesse sentido,

[...] esta *Avaliação Somativa* ou integradora é entendida como um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial (avaliação inicial), manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, especialmente, a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo (ZABALA, 1998, p. 200-201).

Apesar de ser considerada um *tipo* de avaliação classificatória e de cunho puramente quantitativo, a *Avaliação Somativa* desempenha a função de integrar os dados colhidos com as demais avaliações e produzir informes substanciais à análise e à finalização de uma etapa do processo, a fim de rever ou consolidar as aprendizagens propostas. Neste sentido, o autor destaca ainda a necessidade de

ser coletada uma vasta gama de informações sobre as aprendizagens dos estudantes e, somente depois, realizar a *Avaliação Somativa*, indicando a necessidade de se pensar em um percurso avaliativo coerente e contínuo.

Essa diversificação dos *instrumentos* de avaliação se deve à necessidade de conhecer o estudante em suas múltiplas formas de aprender. Nesse sentido, apenas testes e provas não são capazes de abarcar a dinâmica da aprendizagem, mas é pertinente destacarmos que não é a mudança de *instrumentos* avaliativos que delinea o tipo de avaliação, pois “um mesmo tipo de instrumento pode ser útil em diferentes momentos de aprendizagem e para diferentes propósitos, embora as decisões que são tomadas em função dos dados recolhidos possam ser diferentes” (SANMARTÍ, 2009, p. 97). Logo, a função dos instrumentos avaliativos está intrinsecamente relacionada aos objetivos pretendidos e à forma de análise das informações advindas destes instrumentos.

As mudanças também são percebidas nas formas do *registro* da avaliação, uma vez que essa atividade por muito tempo se restringiu à mensuração da quantidade de aprendizagem e não à qualidade dessa aprendizagem. Para Silva (2010, p. 39), o registro deve ser feito de duas formas:

[...] a primeira sobre os efeitos e os impactos do fazer docente em movimento, apontando sucessos e insucessos, avanços e recuos da prática pedagógica docente. A segunda é o registro interpretativo da produção do aprendente, buscando desvelar seus percursos trilhados para compreender a lógica que utilizam para construir suas hipóteses e respostas.

É nesse sentido que nota perde seu sentido totalizador, indicando a necessidade de se compreender a aprendizagem para além

da medição de alcance de certas *hierarquias de excelência*. Faz-se necessária a adoção de outras formas de registro para além da nota e do conceito em escala. Como aponta Silva (2010), necessitamos compreender o registro como processo dinâmico e não como produto final. Da mesma forma, Gimeno-Sacristán (1998, p. 314) alerta para a fragilidade das notas enquanto fonte de informação da avaliação, uma vez que elas “são formas empobrecidas de refletir a informação sobre o rendimento dos alunos/as nas diversas áreas ou disciplinas do currículo”.

As *audiências*, fortemente caracterizadas pela exposição das notas, assumem o papel de informar, a partir de diferentes formas de registro, os avanços alcançados. Nesse sentido, ocorre também uma ampliação das *audiências*, que anteriormente consideravam apenas os estudantes, os pais, os administradores escolares, empregadores e outras escolas, e passam a considerar os sujeitos coletivos que compõem o contexto em que a escola está inserida. Isso equivale dizer que as *audiências* podem ser realizadas com os grupos e organizações sociais onde a escola e os estudantes estão inseridos, uma vez que os objetivos educacionais também foram por eles pensados.

Por fim, a *validação dos conteúdos* na prática avaliativa se dá primeiramente na criação dos critérios de seleção desses conteúdos, tomando como ponto de partida a relação dos conteúdos curriculares com o contexto e vice-versa, o que para Gimeno-Sacristán (1998, p. 122) significa dizer “que nem o valor do que se decide fora da escola é independente de como se transforma depois dentro dela, nem que nada do que se produz em seu interior é totalmente alheio ao que acontece no seu exterior”.

A delimitação dos conteúdos compreendendo sua não-neutralidade dá possibilidades para se pensar numa seleção de conteúdos

que atendam tanto ao conhecimento institucionalizado, quanto ao conhecimento produzido fora das “paredes/fronteiras” da ciência moderna. Nesse sentido é pertinente levar em consideração que:

[...] a questão básica da relação entre a sociedade e a instituição escolar em dois sentidos: a) o que representa o conteúdo selecionado quanto ao capital comum disponível numa sociedade, dentro das formas possíveis de entender o que é cultura e conhecimento. b) como se reparte socialmente a cultura selecionada às distintas coletividades sociais – alunos/as – que frequentam o sistema educativo em seus diferentes níveis e especialidades (GIMENO-SACRISTÁN, 1998, p. 124).

Nesse sentido, a escolha dos conteúdos carrega uma problemática social e política; social no sentido de pretender uma homogeneização dos conteúdos selecionados sem considerar as diferenças e as especificidades dos estudantes que a eles terão acesso; política por ainda se sustentar em um padrão hegemônico que define o que é cultura e o que é conhecimento.

Sob essa ótica a validação dos conteúdos seria a tradução dessa hegemonia de poder e dessa homogeneização cultural. Porém, na perspectiva de avaliação pós-colonial, a seleção e a validação de conteúdos fazem justamente o questionamento dessas duas dimensões, evidenciando a necessidade de ruptura com o padrão sociopolítico estabelecido. Essa ruptura se torna possível se for possível também mudar as formas de legitimação e de validação da cultura.

Desta forma, cabe ao professor e à equipe docente compreender e selecionar os critérios que justificam a tomada de decisões, levando em consideração como foram adotados os critérios tal seleção. Nesse sentido, Gimeno-Sacristán (2000) irá apontar duas questões fundantes à análise dos conteúdos validados pelas avaliações

no sentido de compreendermos os direcionamentos possíveis na escolha dos conteúdos curriculares:

- a) como se figura, social, institucional, subjetivamente e no currículo, o conteúdo e os processos considerados essenciais.
- b) que consequências tem para o aluno, para o ambiente social, para o clima da classe, para a instituição, a utilização e publicidade da informação obtida a respeito do primeiro ponto (p. 332).

Os conteúdos selecionados e posteriormente validados pela avaliação não podem estar desconexos da concepção de sociedade e de ser humano que se pretende formar. No caso da educação ofertada nas áreas rurais, se a pretensão é formar para o trabalho de exploração da terra, os conteúdos de natureza científico-instrumental atendem ao objetivo de aproximar os estudantes de um conjunto de conhecimentos apropriados para essa tarefa e a Avaliação da Aprendizagem deverá garantir a fixação desses conhecimentos. Mas se a proposta é formar para a superação da desigualdade de classes, os conteúdos de natureza experiencial são úteis ao reconhecimento da condição subalterna, logo a avaliação visa à crítica aos conteúdos de natureza científico-instrumental.

Porém, se a proposta formativa se inscreve na ruptura com as relações de subalternização e no resgate da *condição epistêmica*, os conteúdos não podem ser apenas de uma natureza ou uma finalidade. Os conteúdos validados pela perspectiva pós-colonial de avaliação necessitam ser pensados em suas múltiplas faces, seja pelo viés da ciência, seja pelo viés da experiência, mas não pelo viés da imposição. Há que se pensar os conteúdos enquanto construções ainda em andamento e enquanto construções dos sujeitos individuais e coletivos a partir do diálogo intercultural.

Considerações provisórias

Vivenciamos tempo em que a centralidade no conhecimento propedêutico e na avaliação puramente quantitativa tem se tornado regra, tendo ainda intrinsecamente práticas desse tipo comuns a várias instituições de ensino, apoiadas pela ação docente e pela fragmentação do currículo. O conhecimento compartimentado em disciplinas não acompanha a dinamicidade contextual, não se dispõe à reflexão, nem tão pouco leva em conta as individualidades dos sujeitos, pois a reprodução de saberes sem nexos ou sem significação real tem culminado em práticas de certificação.

Outro aspecto a ser evidenciado diz respeito aos ecos que essas práticas produzem, sobretudo, quando além de promover a compartimentalização do conhecimento, o valor das aprendizagens está preso a uma hierarquização. Nessa direção, as hierarquias de excelência criam e naturalizam o julgamento do valor das aprendizagens considerando que “os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos” (PERRENOUD, 1999, p. 11).

A criação das hierarquias de excelência atribui determinado valor aos conteúdos, de forma que, diante de um currículo que preze pela colonialidade do saber, conteúdos conceituais/instrumentais serão mais valorosos que os demais. Essa classificação, além de estabelecer relações assimétricas entre conteúdos, disciplinas, áreas etc., valoriza, assegura e hierarquiza a superioridade de certos grupos e de certos comportamentos.

Essa visão de educação escolar que vê o currículo e a avaliação como instrumentos de reprodução e controle de uma racionalidade única (ESTEBAN, 2010), acaba por produzir processos de inferioriza-

ção e a justificação do fracasso escolar, que estabelecem *hierarquias de excelência* que funcionam como mecanismo perverso de exclusão, sendo também reflexo de um modelo excludente de escolarização.

Desta forma, pensar uma Perspectiva Pós-Colonial de Avaliação da Aprendizagem é advogar por processos que compreendem a avaliação como significativa e transformadora e potencializadora da construção sócio crítica dos envolvidos no processo, rompendo com as hierarquias de excelência e promovendo diálogos entre culturas, saberes e cosmovisões. Mas, sobretudo, como nos aponta Silva (2004, p. 42), “a redefinição da concepção e das práticas avaliativas requer também uma mudança na cultura escolar, mais precisamente, um rompimento com a cultura da mensuração”.

Essa posposta se inscreve na busca por romper com a lógica classificatória, segregadora e excludente que a avaliação foi sendo utilizada ao longo dos tempos, que inviabilizou o trato das questões pedagógicas e se desviam ainda mais da função ética da avaliação, de forma que os dados quantitativos obtidos através dela se tornaram moeda de troca na prestação de contas à sociedade e à administração escolar. O controle necessário ao atendimento da lógica mercantil fez com que a avaliação privilegiasse aspectos bastante restritos em relação aos processos que ela se propõe avaliar, gerando também uma forte pressão entre o que se ensina e o que efetivamente se avalia.

Assim, extrapola a noção instrumental, bem como a razão utilitarista em direção à compreensão do Currículo como um processo mais amplo, sendo também visto como um projeto de formação. Projeto este que se apresenta inclusivo e articulador das demandas que o compõe, sendo este também um projeto de escolarização atrelado aos anseios de uma formação mais que escolar, marcadamente, humana. Logo, o currículo encontra na avaliação uma aliada para pen-

sar o processo de escolarização para além da lógica da validação de conhecimentos pré-definidos.

A Avaliação da Aprendizagem na Perspectiva Pós-Colonial, para que atenda às necessidades de ensino-aprendizagem, entre outros fatores, estaria intrinsecamente relacionada a um projeto arrojado de transformação conceitual, procedimental e atitudinal, para educandos e educadores. Não para que se forme um conceito unívoco, mas para que, sobretudo, se estabeleçam práticas coerentes à formação de sujeitos emancipados e críticos.

Referências

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Educação do Campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial? **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventude. vol. 8, n. 1, enero-junio, 2010, PP. 221 – 242. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/773/77315079011.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2011.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 6. ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferenças, aprendizagem e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Org.). **Olhares e Interfaces – reflexões críticas sobre avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 45-70.

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

GIMENO-SACRISTÁN, Jose. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIMENO-SACRISTÁN, Jose. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e *colonialidade* global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 455-491.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

JORBA, Jaume; SANMARTÍ, Neus. A Função Pedagógica da Avaliação. In: BALLESTER, Margarida. et al. **Avaliação como apoio a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 39-48.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 127-168.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/desenhos globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento frinteriço. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidade y la postcolonialidade imperial. **Tabula Rasa**. Bogotá – Colombia, n. 3, p. 47-72, enero-diciembre de 2005.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF

– **Dossiê:** Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal of World-Systems Research**, vol.1, n.2, summer/fall, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Notas sobre “Raza” y Democracia en los países Andinos. **Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales**. vol. 9, n. 1, 2003. Disponível em: <http://bibliotecavirtual/ar/libros/venezuela/rvecs/1.2003/quijano.doc>. Acesso em: jun. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 201-246.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

SARTORELLO, Stefano Claudio. Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago do Chile, 2009.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação Educacional do Trabalho Docente: fundamentos teóricos e implicações metodológicas. In: CRUZ, F. M. L. (Org.). **Teorias e práticas em avaliação.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010, p. 15-47.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora:** pressupostos teóricos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SOUZA, João Francisco de. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (Org.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009, p. 65-87.

TAPIAS, José Antonio Pérez. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. In: GIMENO-SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 36-74.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educación**. Lima: Ministerio de Educación, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá – Colombia, n.9. p.131-152, julio-diciembre, 2008.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 28.09.2019

Aceito em: 09.12.2019

SENTIDOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO NO ÂMBITO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

MEYRE-ESTER BARBOSA DE OLIVEIRA

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Professora Adjunta da Faculdade de Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: meyrester@yahoo.com.br – ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-3487-6591>

JORALICE CRISTINA VIRGÍNIO DE MORAIS

Aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: joralicecristina@hotmail.com
ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-5389-6184>

RESUMO

Neste artigo, são analisados os sentidos produzidos sobre formação docente e currículo no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), focalizando textos produzidos entre os anos de 2012 a 2018, período em que se desenvolveu o programa a nível nacional, na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A análise da produção tem como referência a abordagem do ciclo de políticas e da teoria da atuação de Stephen Ball. O PNAIC prioriza como uma das ações centrais a formação continuada para docentes, todavia uma das questões que tem assumido relevância no âmbito dessa política se refere ao direito de aprendizagem que, por sua vez, se vincula à produção de propostas curriculares. Nessa perspectiva, advoga-se que o PNAIC assume a dupla função de política de formação de professores e de proposição curricular.

Palavras-chave: Políticas Curriculares. Formação Docente. PNAIC. Sentidos.

MEANINGS ABOUT THE TEACHER FORMATION AND CURRICULUM IN THE CONTEXT OF PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

ABSTRACT

In this article, we analyze the meanings produced about curriculum and teacher formation within the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), focusing on texts produced from 2012 to 2018, during which the program was developed at national level, based on Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Production analysis is based on the approach of the Stephen Ball's cycle of politics and theory of action. One of the central actions of PNAIC priority is continuing education for teachers, however, one of the issues that have become relevant in the scope of this policy concerns the right of learning, which in turn is linked to the production of curriculum proposals. From this perspective, we advocate that the PNAIC assumes the dual function of teacher education policy and curriculum proposition.

Keywords: Curriculum Politics. Teacher formation. PNAIC. Meanings.

DIRECCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN Y EL CURRÍCULO DEL PROFESOR BAJO EL PACTO NACIONAL PARA LA ALFABETIZACIÓN CORRECTA (PNAIC)

RESUMEN

Este artículo analiza los significados producidos sobre la educación y el currículum docente bajo el Pacto Nacional de Alfabetización a la Edad Adecuada (PNAIC), enfocándose en textos producidos entre 2012 y 2018, durante los cuales el programa se desarrolló a nivel nacional Biblioteca digital de tesis y disertaciones (BDTD). La analize de producción se basa en el enfoque del ciclo político y la teoría de acción de Stephen Ball. PNAIC prioriza como una de las acciones centrales la

educación continua para los docentes, pero uno de los temas que ha adquirido relevancia dentro de esta política se refiere al derecho de aprendizaje, que, a su vez, está vinculado a la producción de propuestas curriculares. Desde esta perspectiva, se argumenta que PNAIC asume la doble función de la política de educación docente y la propuesta curricular.

Palabras clave: Políticas curriculares. Formación del profesorado. PNAIC. Sentidos.

Introdução

Este artigo é parte integrante da pesquisa SENTIDOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO NO ÂMBITO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) vinculada ao grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Ensino (GEPCE) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN). A pesquisa em tela apresenta como propósito compreender os sentidos produzidos sobre formação docente e currículo na atuação da política no Município de Mossoró/RN.

Considerado como ação estratégica na agenda das políticas educacionais para o Ensino Fundamental o pacto representa o compromisso assumido entre os entes Federal, Estaduais e Municipais, com o intuito de atender à meta 5 (cinco) do Plano Nacional de Educação (PNE). Esta determina a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças na faixa etária dos 06 (seis) aos 08 (oito) anos, garantindo o direito de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática.

Neste artigo, nos debruçamos sobre as teses e dissertações produzidas, no período de 2012 a 2018, que focalizam o PNAIC e que se encontram disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). O recorte se dá por entendermos as pesquisas como produções discursivas que participam do jogo político de hegemonização de sentidos para as políticas e de articulação de demandas.

Assim, buscamos analisar os discursos produzidos sobre a política em pauta, com o fito de compreender os sentidos produzidos por diferentes sujeitos em contextos distintos.

Orientamos nossa análise a partir da abordagem teórico-metodológica do ciclo de políticas proposta por Stephen Ball e colaboradores (1992). O ciclo de políticas propõe um modelo de análise de políticas que visa romper com uma perspectiva centrada no Estado, a qual supõe certa verticalidade na produção e estudo de políticas, por sua vez, consideradas lineares e homogeneizadas. Nessa perspectiva problematiza os estudos que se voltam para a análise de implementação de políticas propondo outra forma de pensar a relação política e prática. Para o autor, a política é modificada, transformada de acordo com quem a lê e a interpreta e, não somente, como apresentada nos materiais escritos. Os sujeitos imersos nessas políticas são ativos, produzem políticas todos os dias, não apenas implementam reformas, mas estão envolvidos em processos, lutas e negociações. (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016).

Tal posicionamento sobre a política que é ressignificada chama a atenção para a atuação dos sujeitos nos diferentes contextos, mediante processos de tradução. É nesse momento que rompe com posturas lineares, para propor pensar a política como processo “contestado/sujeito a diferentes interpretações”, “perpassado por relações e interesses” e “envolve processos criativos de interpretação e recontextualização” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p.14).

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), toda política é ressignificada, de acordo com os contextos e os atores inseridos em sua atuação. Ou seja, por mais que a política seja construída com objetivos determinados, nunca é desenvolvida da maneira imaginada, pois na circulação entre os contextos, a política é reinterpretada e outros sentidos são articulados.

Em suas pesquisas, Ball e colaboradores têm evidenciado que os professores oscilam muito entre querer fazer o que dizem os documentos oficiais ou realizar a política de forma mais criativa. No entanto, a agência dos sujeitos não é uma questão puramente intencional, está também circunscrito a fatores inerentes à instituição que recebe a política, constituindo, portanto, um jogo discursivo bem complexo. Como asseveram os autores, “[a] política é feita pelos e para os professores, eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos”. (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016, p. 13).

Desse modo, assumindo a compreensão da política como um processo de “tornar-se” imersa num jogo discursivo complexo, do qual tomam parte múltiplos sujeitos e contextos visualizamos a importância de conhecer os processos de ressignificação da política nos diferentes contextos. No presente texto compreendemos como pontente analisar as produções discursivas sobre o PNAIC no âmbito da academia, com o propósito de na esteira dessas “interpretações de interpretações” pensar a própria pesquisa como tradução, processo aberto a múltiplas possibilidades de leituras, um ato intermitente de intervenção discursiva.

Com base nessa compreensão, o trabalho é desenvolvido em três seções. Na primeira, apresentamos a abordagem do ciclo de políticas e a teoria da atuação na medida em que possibilita uma análise complexa e não linear. Destarte, a política se configura de forma cíclica e no entrecruzamento de diferentes contextos, fazendo da sociedade um espaço de significação e produção de sentidos. Na segunda seção, analisamos as articulações entre currículo e formação a partir das proposições do pacto. A terceira apresenta a análise de teses e dissertações produzidas em programas de Mestrado e Doutorado compreendendo-as como produções discursivas.

Uma leitura sobre a abordagem do ciclo de políticas

Na atual seção, apresentamos uma leitura da abordagem do ciclo contínuo de políticas (BOWE, BALL, GOLD, 1992) e da teoria da atuação (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016) em diálogo com Lopes (2012; 2013; 2016), Macedo (2005), Frangella (2014, 2016), Mainardes (2007) e Oliveira (2016). Partimos do entendimento que o ciclo de política e a teoria da atuação são heurísticos potentes para a análise de políticas curriculares, na medida em que essas abordagens possibilitam compreender que os sujeitos interagem, reconstróem, produzem políticas em seus espaços sociais, gerando mudanças, transformações e discursos, o que nos permite um olhar aguçado sobre as políticas de formação e de currículo.

Stephen Ball, inspirado em Foucault e em ideias pós-estruturalistas, aborda temas como etnografia, justiça social, pesquisa social crítica, recontextualização, performatividade, profissionalismo, gerencialismo e mudanças discursivas. Seus estudos contribuem para que possamos refletir sobre o desenvolvimento de uma política educacional, a partir de uma nova perspectiva, rompendo, desse modo, com o modelo estadocêntrico ao levar em consideração a subjetividade de quem lê os documentos oficiais e dos contextos nos quais estão inseridos (LOPES; MACEDO, 2011).

Conforme Ball é imprescindível conhecer como se pensam as políticas, como são desenvolvidas, experimentadas, que efeitos causam. Seus trabalhos são perpassados por uma perspectiva de desconstrução, em uma concepção pluralista, utilizando as contribuições de Foucault, Bourdieu, Bernstein, Weber, entre outros.

Para analisar as políticas, Ball, Bowe, Gold (1992) desenvolveram o Ciclo de Políticas¹, composto por contextos, não lineares e

¹ O ciclo contínuo de políticas consiste numa estrutura conceitual de análise de políticas, compreendendo cinco contextos: de influência, de produção do texto político, da prática, de resultados e de estratégia política, concebidos como um conjunto de arenas públicas e privadas de ação.

nem sequenciais, concebidos como arenas que envolvem disputas e embates. Para os autores o ciclo contínuo é um método de análises das políticas que contribui para compreender como os profissionais atuam nas políticas locais, incluindo-os como sujeitos que ao produzirem sentidos, também produzem política.

Consideramos que o ciclo de política é um heurístico potente para a pesquisa sobre políticas curriculares e, de modo particular, para os estudos que vimos realizando, na medida em que possibilita a compreensão dos processos e articulações que se estabelecem no movimento de constituição da política.

Os autores trazem em sua abordagem conceitos e estratégias que propiciam uma análise na qual consideram os sujeitos, normalmente reconhecidos apenas como replicadores das políticas, como atores que “realmente fazem política na prática” (Ball, Maguire, Braun, 2016). Ademais, o ciclo contínuo permite uma desconstrução das concepções verticalizadas de políticas, em prol de uma compreensão de política na qual os profissionais da educação são vistos em um espaço de lutas, embates e negociações.

O contexto de influência é considerado por Ball o espaço onde surgem as políticas públicas. Os grupos de interesse internacionais e nacionais se unem para debater suas relações de poder, construir seus discursos e suas ideias para que sejam aceitas. É nesse contexto que tudo se inicia partindo de uma necessidade ou demanda de determinados grupos, tais como: partidos políticos, órgãos governamentais, comunidades disciplinares etc. Logo há negociações, disputas, conflitos nos quais os diversos atores manifestam seus conceitos criando assim a legitimidade e formando a base da política, ou seja, a hegemonia.

Analisando as contribuições de Ball para o estudo das políticas curriculares Lopes e Macedo (2011) destacam a ênfase atribuída

pelo autor na necessidade de se investigar a micropolítica institucional e disciplinar, visibilizando a considerável autonomia das escolas na definição, seleção e organização dos conteúdos. Para além dos contextos de influência e de produção do texto a política é encenada a partir de condições objetivas.

Compreendendo que “a política cria o contexto, mas [que] o contexto também precede a política” Ball argumenta que é também nas instituições educacionais que as políticas se constituem, por meio de disputas e negociações de saberes e poderes que legitimam e hegemonomizam provisoriamente os sentidos. Nesse contexto, as políticas são recriadas em espaços de decisão e negociação que não se restringem às esferas do Estado, que nessa perspectiva não mantém um poder absoluto. (OLIVEIRA, 2016).

O contexto da prática é o cenário em que a política acontece, sem esse contexto, é impossível o desenvolvimento de qualquer política educacional. Os sujeitos estão nas escolas, vivenciando cada ação e é nesse espaço que aparecem os diferentes significados. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 258) “este é o lugar das consequências”, onde aquele texto político é efetivado, é praticado, e é nesse mesmo contexto que sua legitimidade se firma ou não.

A teoria da atuação, de acordo com os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), dá continuidade aos esforços empreendidos no ciclo de políticas com vistas ao rompimento com a ideia de implementação de políticas. Em tais termos se constitui como importante referencial teórico-metodológico para analisar as políticas educacionais, pois permite compreender que as políticas são desafiadoras e complexas, não dizem exatamente o que fazer, mas criam uma gama de possibilidades sobre as quais se pode/deve decidir o que fazer. (BALL; MAGUIRE e BRAUN, 2016)

Em entrevista concedida a Avelar (2016, p. 6), Ball se reporta ao conceito de atuação:

[...] a atuação da política é mais uma vez uma tentativa de escapar do confinamento da teorização modernista arrumada, ordenada e agradável, focada particularmente na noção de implementação. E eu queria apagar *implementação* da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é “implementada” ou a “implementação” falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a “implementa”, ou não. O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas. Então, ao mesmo tempo, era uma tentativa de liberar o ator político como este agente criativo na produção de políticas, mas reconhecendo que o alcance destas possibilidades criativas são, ao menos em parte, construídos em outros lugares, dentro do discurso.

Assim sendo, as políticas são intimamente modificadas e influenciadas por fatores específicos da escola, pelas contingências. Estas, por sua vez, têm suas histórias, suas relações com a comunidade, sujeitos que pensam e agem de forma diversificada, atores que lideram, outros não, sujeitos que dificultam a atuação da política, sujeitos que apoiam. É nessa rede de conhecimentos, de idas

e vindas, de negociações, que as políticas vão sendo desenvolvidas, produzidas e colocadas em ação.

A atuação das políticas é formada por várias dimensões contextuais: os contextos situados, as culturas profissionais, materiais e os contextos externos. Tais contextos investigam e questionam a política em cena, proporcionando uma ponte que se volta para a justiça social. (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016).

Por mais que as escolas apresentem semelhanças, cada escola é diferente, os sujeitos são outros, a localização é diferente, as dificuldades, a infraestrutura, fatores socioculturais e tudo isso interfere na atuação da política. É necessário compreender que cada escola desenvolve a política de acordo com suas condições de interpretação e tradução, tendo em vista o que considera melhor para os estudantes e para os profissionais que a compõem.

As políticas são colocadas em ação de acordo com os contextos, sendo atravessadas por demandas, situações específicas, disposições e negociações. Os sujeitos têm valores, princípios e têm histórias de vida, experiências que influenciam a atuação da política no contexto em que estão inseridos. Então, o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de uma melhor compreensão da atuação. Para Ball e colaboradores, esses contextos são úteis e orientam o pesquisador a compreender o processo de colocar as políticas em ação no contexto da prática.

Diante disso é necessário observar que os sujeitos inseridos nos locais em que atuam não pensam de forma linear e homogeneizada, e sim de forma inventiva, criativa, e que ao interpretar a política, vão atuar de acordo com suas estratégias e com as especificidades dos contextos. Cada escola está situada em um determinado local, tem suas especificidades, sua infraestrutura, materiais pedagógicos, tecnológicos, fluxo de alunos, resultados avaliativos, que devem ser

levados em consideração. Os professores, por sua vez, têm suas histórias de vida e modos de conceber e interpretar.

De acordo com Ball a interpretação é o processo de interpelar a política sobre “O que essa política espera de nós? O que ela está exigindo que nós façamos se é que exige algo?” (AVELAR, 2016). Por isso a interpretação das políticas perpassa o processo de produção da política e de sua tradução.

Nesse processo de atuação, Ball (2005) chama a atenção para temas como a performatividade, o gerencialismo e profissionalismo, como tecnologias que movem o mundo. Para o autor, no mundo contemporâneo, as tecnologias e a necessidade de mostrar resultados, conquistas e sucesso estão levando as pessoas à sensação de incapacidade. Nesse sentido, o performativismo e o gerencialismo estão contribuindo para o adoecimento de muitos profissionais, uma vez que o mercado de trabalho, mais do que nunca, exige um nível absurdo de perfeição e atualização na busca pelo ideal de ser o melhor.

Tais processos de busca por resultados têm sido incorporados à educação, o que nos leva a perceber que nas escolas também existe competitividade, padrões de resultados e comparações. O novo gerencialismo está centrado em um sistema de controle burocrático, que determina como se deve pensar e agir e como deve produzir para gerar benefícios positivos em curto prazo (BALL, 2005). O gerencialismo preconiza o “melhor jeito de fazer”, as formas e modelos a serem seguidos. Assim, as escolas são vistas como empresas que têm que dar lucro e o lucro é resultado das avaliações externas, das políticas educacionais, das demandas e relatórios de trabalho que impõem ao professor uma carga horária exaustiva.

Os estudos de Stephen Ball sobre performatividade mostram que o dia a dia dos docentes em suas escolas é marcado por um ex-

cesso de trabalho, sob condições muitas vezes precárias. Os gestores mais do que nunca utilizam padrões para analisar quem é o melhor, quem produz melhores resultados, numa perspectiva de forte valorização do produto.

Mas o que seria a performatividade?

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. (BALL, 2002, p.04)

É em tal formato que as escolas exercem suas atividades. A visão da escola como empresa ou mercado cujo foco é o produto tem acentuado as competições entre as escolas e os profissionais, as cobranças, as imposições de modelos e padrões que por vezes anulam as subjetividades e singularidades dos sujeitos e instituições.

Com efeito, trazer a tona em nossas pesquisas os processos de recontextualização e tradução que ocorrem na atuação das políticas põe em jogo o contexto, os sujeitos e a criatividade, ao mesmo tempo em que, favorece a compreensão dos processos e articulações que se estabelecem no movimento de sua constituição.

Políticas Curriculares e de formação de professores: articulações

No Brasil, tem se observado, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, sendo ratificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) e, posteriormente, nos Planos Nacionais de Educação aprovados para os decênios 2001-2011 e 2014-2024, uma articulação discursiva que conecta a de-

manda por melhoria da qualidade da educação à reformulação curricular, à formação de professores e à avaliação.

A elaboração dos Planos Nacionais de Educação (PNE) que determinam diretrizes, metas e estratégias para a política educacional constituiu-se uma importante política no que se refere à definição de esforços e investimentos voltados para a melhoria da qualidade da educação. De acordo com o estabelecido no PNE (2014-2024), os municípios têm até o ano de 2024 para elaborar e adequar seus planos de educação e desenvolver as estratégias para cada meta, a fim de obter os resultados previstos.

Nesse contexto, o PNAIC, instituído por meio da Portaria de nº 867, de 04 de julho de 2012, foi um programa que repercutiu em âmbito nacional com sua política de formação continuada de professores alfabetizadores, permanecendo em vigência até o ano de 2018. A partir desse programa, os governos federal, estaduais e municipais firmaram uma parceria para que os profissionais envolvidos passassem por ações de formação continuada com o propósito de “se tornarem mais qualificados na tarefa de alfabetizar meninos e meninas, garantindo o direito de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática”. (BRASIL, 2012).

Para alcançar os objetivos propostos no programa, o pacto teve suas ações articuladas em eixos de atuação, a saber: formação continuada de professores alfabetizadores e seus orientadores; materiais didáticos e de apoio pedagógico; avaliações sistemáticas e gestão, mobilização e controle social. (BRASIL, 2012). Contudo, o eixo que ganhou mais destaque foi o relacionado à formação de professores.

Todavia, Frangella e Oliveira (2017) chamam a atenção para vinculação entre o Pacto como política de formação e como arena de produção curricular, conforme se evidencia no documento, quando dispõe em seu Artigo 2º que:

Art.2º- Ficam instituídas as ações do Pacto, por meio das quais o MEC, em parceria com as instituições formadoras e os sistemas públicos de ensino dos estados, Distrito Federal e municípios, apoiará a alfabetização e o letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental em escolas rurais e urbanas e que se caracterizam:

I – pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento. [...] (FRANGELLA, OLIVEIRA, 2017, p. 06).

De acordo com Frangella (2017), o PNAIC tem como foco a formação de professores com vistas a projetar soluções e, fundamentalmente, um currículo que está limitado em perspectivas centralizadoras, apesar de ser baseado em experiências alfabetizantes. No que tange às suas pesquisas, a autora apresenta o PNAIC como uma política de centralização curricular, por vezes apresentada para os professores de uma forma verticalizada.

Concordamos com a autora quando afirma que o PNAIC é uma política de formação que termina por se constituir como currículo em uma lógica homogeneizadora que se imprime nas ações de formação e produção curricular do Pacto. Tal lógica desconsidera que cada profissional tem sua subjetividade e está inserido em um contexto específico.

Alferes e Mainardes (2018) consideram que o pacto apresenta características de uma concepção gerencialista de educação, articuladas aos princípios de eficiência, de eficácia e de efetividade, que induzem ao estabelecimento de indicadores de eficiência para a gestão. O que pode ser evidenciado, segundo os autores, pela ênfase no aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

das escolas e municípios, além da “ênfase no processo de eficiência da gestão focado nos resultados da aprendizagem dos alunos, no gerenciamento dos sistemas de ensino e na premiação das escolas que alcançaram as metas propostas [...]” (ALFERES; MAINARDES, 2018, p.426).

Os autores observam na composição desse discurso, que se alimenta de dados estatísticos que apresentam os baixos índices de alfabetização, mesmo de crianças que frequenta as escolas, o movimento todos pela educação com a defesa da alfabetização de todas as crianças até os oito anos.

Não obstante ao seu aspecto de predição e regulação do trabalho pedagógico, tal política não está imune as disputas discursivas, conforme assevera Frangella (2014, p. 02):

[...] Ponho em relevo é a observância da produção de políticas curriculares como uma luta política por significação, que envolve diferentes discursos que se articulam. Dentre esses, os discursos por formação de professores que se dão também como momento de produção de políticas curriculares.

Nessa direção destaca as lutas políticas por significação e o hibridismo entre as políticas de formação de professores e curricular, ambas nunca estão acabadas e/ou encerradas, antes precisam sempre ser construídas e ressignificadas.

Concordamos com Frangella e Dias (2018, p. 04) que a formação, assim como a docência e o currículo só são possíveis de serem pensados a partir de fechamentos provisórios, uma vez que:

[...] se articulam e manifestam em arranjos contingenciais no terreno da cultura, como decisões pedagógicas-curriculares sem fundamento último, mas que como práticas político-discursivas, se dão no embate de for-

ças políticas, negociações e articulações de diferentes demandas em torno da significação, o que é impossível se dar de forma preditiva.

Tal compreensão nos mobiliza a analisar como os sentidos e articulações produzidas sobre formação docente e currículo são recontextualizados no âmbito das ações realizadas pelo PNAIC.

Sentidos sobre o PNAIC

Concebendo a produção de conhecimento como prática social, construção coletiva e histórica, tomamos “[o] corpus de análise como um conjunto de textos associados a inúmeras práticas sociais”, o que nos conduz a analisá-los como práticas discursivas “constituidores de sujeitos e corpos, de modos de existência não só de pessoas como de instituições e inclusive de formações sociais mais amplas (FISCHER, 2007, p. 43). Reconhecer o “caráter social de construção do conhecimento” (LOPES, 2006) nos remete a pensar que “[...] o objeto de pesquisa nunca está dado, mas é construído na relação com a teoria, a linguagem, o sujeito cognoscente, a empiria e as práticas de investigação” (LOPES, 2006, p. 620).

Com efeito, nossa análise repousa na compreensão de que a pesquisa não resulta na elaboração de uma verdade sobre o fenômeno que se busca compreender, mas é antes de tudo um discurso construído de modo contingente e precário. Por outro lado, conceber a tarefa do pesquisador como produção de significado é reconhecê-la como tradução, que por sua vez se dá num terreno indecidível, tendo em conta que não há como fundamentar racional e radicalmente as razões que a subjazem, uma vez que hesitação e decisão coabitam o mesmo terreno (OLIVEIRA, 2017).

Pensar as pesquisas como práticas discursivas traz à tona o caráter contingencial de produção do conhecimento, que não está de todo dado, mas é processo de construção/desconstrução ininterrupto. Portanto, ao inventariar as produções de pesquisa que focalizam o PNAIC, nosso intuito não era encontrar alguma verdade supostamente escondida ou um sentido último, tampouco a causalidade dos fatos, mas a partir de uma imersão no material empírico, compreender/traduzir a miríade de práticas discursivas produzidas em múltiplos contextos, fazendo emergir as reticências, as discontinuidades e a diferença.

A partir dessa compreensão, empreendemos uma busca na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) no decorrer dos meses de outubro e novembro do ano de 2018, com o objetivo de conhecer as produções que tematizam o “PNAIC”. O inventário das pesquisas se deu em três momentos, conforme descritos a seguir.

O primeiro momento correspondeu à definição dos descritores e o acesso ao site². Inicialmente empreendemos o mapeamento das teses e dissertações utilizando como descritores os termos “formação continuada” e “PNAIC”. Foram encontradas 82 (oitenta e duas) produções, das quais 71 são (setenta e uma) dissertações e 11 (onze) são teses.

Dada a quantidade de trabalhos e com o propósito de aproximar às intenções da pesquisa, resolvemos empregar o filtro “por assuntos”. Ao refinar a busca com os descritores: PNAIC, alfabetização, formação continuada e formação de professores, foi possível identificar 25 (vinte e cinco) trabalhos de 06 (seis) instituições brasileiras, sendo 23 (vinte e três) dissertações e 2 (duas) teses. A partir da análise dos títulos, verificamos que o material ainda estava bastante am-

plo, distanciando-se um pouco dos nossos propósitos de pesquisa.

Numa terceira tentativa, utilizamos os descritores PNAIC, formação continuada e currículo, empregando o filtro “todos os termos” e o recorte temporal de 5 (cinco) anos, correspondendo ao período de 2012 a 2018. Apareceram 19 (dezenove) produções, sendo 16 (dezesesseis) dissertações e 03 (três) teses. Esse material foi produzido em 10 (dez) Instituições Brasileiras, estando 06 (seis) em repositórios e 04 (quatro) em Bibliotecas Digitais. Todos os 19 (dezenove) trabalhos foram produzidos em língua portuguesa e oriundos de Programas de Mestrado e Doutorado.

O segundo momento consistiu na análise dos títulos e dos resumos das teses e dissertações encontradas, de modo a realizar uma seleção mais apurada e excluir os que não apresentassem alinhamento com nossos propósitos. Nesse processo de seleção dos trabalhos, procedemos com a leitura dos resumos, o que resultou na eliminação de mais 13 (treze) trabalhos, pois apesar de tratarem de aspectos relativos à formação no PNAIC, se debruçavam sobre temáticas bem específicas como a análise do caderno de Geometria, o ensino da Matemática, o ensino de História, a neurociência e o direito de brincar, dentre outras. Assim, após todo o processo, selecionamos 06 (seis) trabalhos para análise.

O terceiro momento consistiu na análise dos textos que constituíam o corpus empírico, 4 (quatro) dissertações e 2 (duas) teses vinculadas a programas de pós-graduação de universidades situadas nas regiões sudeste (4), sul (01) e nordeste (01). Primeiramente retomamos a leitura do resumo de cada produção com o intuito de mapear o tema, o problema, o referencial teórico, a metodologia e os resultados de cada uma das pesquisas. Na maioria dos trabalhos, a leitura dos resumos propiciava uma visão panorâmica do estudo. Todavia recorreremos à introdução e às considerações finais para uma

maior imersão no conteúdo do material. Apresentamos a seguir a análise das produções discursivas.

O primeiro trabalho a que iremos aludir foi produzido em 2014 por Thaís Manzano³ no Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Na sua dissertação intitulada **Formação Continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Município de São Paulo**, a autora apresenta como objetivo compreender como ocorreu a formação continuada de professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de São Paulo em 2013, por meio da implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A metodologia de trabalho consistiu em analisar os documentos oficiais do programa referentes à formação continuada de professores, bem como a realização de entrevistas com participantes dos processos de formação em andamento no ano de 2013.

Como referencial teórico, Manzano adotou os conceitos de “culturas escolares” de Antonio Viñao Frago; “desenvolvimento profissional docente” de Carlos Marcelo e Denise Vaillant; e “regulação social” de Thomas Popkewitz. A autora aponta nos resultados da sua pesquisa que a formação proposta pelo PNAIC é perpassada por concepções autoritárias, haja vista ser pensada de forma homogênea. Argumenta que os professores têm pouca autonomia nos processos de formação continuada, uma vez que se pauta na prescrição de modelos pré-estabelecidos, desconsiderando as culturas e vivências dos professores. Assim sendo, a autora concebe a formação do PNAIC como uma política baseada em modelos prontos no âmbito

³ Utilizaremos para a identificação dos trabalhos analisados (quatro dissertações e duas teses) o primeiro nome e o último sobrenome, os demais autores citados no decorrer do texto seguem as normas da ABNT.

de um Estado Regulador.

De autoria de Silmara Melo (2015), a dissertação que traz como título **Interrogações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba: “Compromisso”, “adesão” e “pacto” na produção do professor alfabetizador**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) apresenta como objetivo analisar a articulação entre as proposições expressas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com relação à formação continuada do professor alfabetizador e às propostas de formação inicial dos cursos de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba. Empreendeu um estudo documental, focalizando os elementos de análise do discurso saber/verdade/poder, governamentalidade e resistência pautada numa perspectiva foucaultiana. Na análise das políticas educacionais, examina os contextos de influência e de produção do texto a partir do ciclo de políticas em diálogo com Mainardes e Ball, aportando-se neste último para abordar os conceitos de tecnologias, performatividade, gerencialismo e privatização.

A pesquisa aponta para o fortalecimento da “cultura do desempenho” e das avaliações em larga escala, bem como na reestruturação das escolas, o que conduz a regulação do pensar e agir dos professores, desconsiderando outras maneiras de alfabetizar. Na análise da articulação entre formação inicial e continuada, a autora chama a atenção para a “insipiente preocupação com a alfabetização”, além de predominância da “formação técnica em detrimento da docência e da reflexão”, o que considera como uma característica performática legitimada por práticas discursivas.

A dissertação de Sueli Julioti (2016) intitulada **A prática pedagógica alfabetizadora e a formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**, desenvolvida na Universidade

Nove de Julho, em São Paulo, no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, apresenta como objetivo analisar a prática pedagógica de docentes alfabetizadores(as)⁴ a partir da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Tal pesquisa segue a perspectiva de identificar se ocorreram mudanças nas práticas pedagógicas dos professores em decorrência das formações. Parte do pressuposto de que a formação realizada pelo PNAIC promove mudanças na prática pedagógica dos professores por se constituir um “espaço dialógico” que fomenta a “reflexão sobre a práxis”. A análise dos dados se deu mediante a análise de conteúdo proposto por Bardin. Os resultados apontam o PNAIC como “uma intervenção necessária para o contexto brasileiro”, sendo percebida como válida pelos entrevistados, uma vez que fornece “instrumentalização teórico-prática” para os professores. Considera, por fim, que, apesar de necessária, a política não é suficiente para “a promoção efetiva da qualidade da educação”, uma vez que demanda outras ações tais como melhoria da infraestrutura, estímulo para a construção de propostas pedagógicas, bem como a valorização dos profissionais, além da existência de “projetos pedagógicos consistentes” e da consideração dos resultados da avaliação para o planejamento.

A quarta dissertação analisada é de autoria de Neire Munhoz (2016) e tem como título: **Formação Continuada: estudo da influência do PNAIC na prática dos docentes de Barueri**. O trabalho foi produzido no âmbito do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Apresenta como objetivo analisar as implicações da formação continuada de professores alfabetizadores de primeiro, segundo e terceiro anos na Rede Municipal de Ensino de Barueri/SP para o componente curricular Matemática.

⁴ Reproduziremos a marcação de gênero apresentada pela autora, o que justifica a ausência desse padrão nas demais partes do artigo.

Nesse sentido, o trabalho focaliza a prática dos professores, com o intuito de saber se a formação contribuiu com a mobilização dos saberes docentes e com a produção de práticas voltadas para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

A partir de uma abordagem focada nos saberes docentes e numa concepção de formação permanente com base nos estudos de Placco, Tardif, Imbernón e Nóvoa, a pesquisa aponta para a importância das políticas públicas e programas destinados à formação docente, sobretudo quando se volta para o fortalecimento dos conhecimentos teóricos e práticos do professor. Por fim, advoga que a ação do professor seja cada vez mais fundamentada numa articulação entre teoria e prática.

Na tese **Formação continuada para professores alfabetizadores: um estudo de caso sobre as contribuições do PNAIC no município de Ponta Grossa**, Jaqueline Costa (2017) analisa as contribuições da formação continuada em matemática para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores do Município de Ponta Grossa/PR, tomando como base o enfoque na formação docente proposta por Sacristán e Gómez e a perspectiva do desenvolvimento da profissionalidade docente em consonância com Nóvoa.

O trabalho de Costa (2017), fruto do Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, apresenta em seus resultados que o PNAIC trouxe contribuições significativas para a prática docente, no que concerne ao desenvolvimento de saberes disciplinares e curriculares dos professores. Todavia, apresentou algumas lacunas e fragilidades do programa, questionando sua viabilidade em longo prazo. A autora ressalta em suas considerações que, em função da formação estar em desenvolvimento em período simultâneo a produção da tese, não foi possível observar o “cumprimento do compromisso proposto pelo PNAIC” (p.

201). Para tanto, recomenda a realização de novos estudos, com o fito de acompanhamento e verificação desse indicador e, na perspectiva de constatar as mudanças efetivas. Ressalta também o potencial do PNAIC quanto a orientar ações teórico-práticas aos professores. Dentre os aspectos que considera como lacuna destaca o pouco envolvimento da escola nos processos de decisão, a ausência de acompanhamento no processo de planejar e a desconsideração de outras variáveis que interferem diretamente no trabalho do professor.

A tese de autoria de Jozeildo Barbosa (2017) apresenta o título **Mudanças na prática docente de alfabetização no contexto do PNAIC** e se vincula ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). O objetivo principal deste trabalho consistiu em investigar junto às professoras alfabetizadoras do município do Vale do Ribeira/SP que participaram da formação continuada do PNAIC, em 2014, os aspectos de desenvolvimento de sua formação, identificando as mudanças que introduziram em suas práticas alfabetizadoras e as dificuldades encontradas, assim como o desenvolvimento profissional das docentes alfabetizadoras. Parte do pressuposto de que o PNAIC é propício à “superação de lacunas da formação”, à “reconstrução/ressignificação dos conhecimentos” e ao desenvolvimento profissional do professor.

Os resultados apontam para a contribuição do programa na prática pedagógica e desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, que relataram “mudanças significativas em suas práticas” e concepções. Por fim, ressalta o impacto do programa nas “ações de ensino e aprendizagem” nas escolas, repercutindo na melhoria da qualidade do trabalho docente e na superação do fracasso escolar.

A análise da produção acadêmica sobre o PNAIC, no período

compreendido entre 2012 a 2018, evidenciou que as pesquisas assumem perspectivas teórico-metodológicas distintas, embora todos se filiem à abordagem qualitativa e recorram à análise de documentos com assinatura oficial e à realização de entrevistas para a construção dos dados. Os trabalhos analisados concebem o PNAIC como política de formação continuada de professores, o que justifica a predominância de autores do campo de formação de professores como Nóvoa, Freire, Gatti, Tardif e Imbernón. Além disso, abordam questões como saberes docentes, desenvolvimento profissional e prática pedagógica.

A maioria dos trabalhos se volta para a análise da relação entre o proposto e o vivido, na perspectiva de identificar as contribuições para a formação dos professores do ciclo de alfabetização. E, conseqüentemente, mapear as mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores em função da formação proposta pelo PNAIC, aproximando-se de uma compreensão das políticas como guias para a ação, numa perspectiva que hierarquiza proposta e prática.

As tentativas de homogeneização das práticas pedagógicas são abordadas em dois trabalhos. Um dos trabalhos pauta a análise no ciclo de políticas, buscando compreender a articulação entre os contextos de influência e de produção do texto, bem como sobre a articulação entre formação inicial e continuada. Na esteira reflete sobre a regulação do trabalho docente legitimada por práticas discursivas reproduzidas no interior das instituições.

O segundo estudo ao realçar a regulação do trabalho docente analisa a forma como se deu a implementação do pacto. Para o autor, a formação proposta pelo PNAIC assume feições autoritárias ao partir de modelos prontos e desconsiderar outros fatores que interferem na prática docente. Nenhum dos trabalhos analisados en-

fatizou o PNAIC como arena de produção curricular. Os sentidos que prevalecem sobre a política em análise concebem o PNAIC como formação continuada, espaço de articulação teoria-prática, de melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Nos materiais empíricos analisados, buscamos compreender a formação de cadeias discursivas que deixam entrever o processo de análise da política, não se trata apenas de trazer à tona a multiplicidade de vozes dos distintos sujeitos, mas de realçar que nossas pesquisas tomam parte num jogo em que se disputa a significação do que vem a ser currículo, política, formação. Nesse jogo político-acadêmico, em que a pesquisa ocupa um lugar de destaque (MACEDO, 2016), vamos produzindo sentidos sempre marcados pela contingência (FRANGELLA, 2016).

Considerações finais

Os trabalhos analisados, marcados pela diversificação de tendências e abordagens teóricas e metodológicas, têm como foco a compreensão do Estado enquanto instância produtora (centralidade no campo oficial) de uma política a ser posteriormente implementada. Nessa perspectiva se examinam limites e possibilidades da implementação das propostas oficiais.

Com exceção de dois estudos que atentam para o caráter prescritivo e de regulação do trabalho docente que as formações assumem, uma vez que estabelecem modelos alfabetizantes a serem incorporados pelos professores, os demais nem sempre consideram as ações da sociedade civil na política ou as tensões entre ambas. Desse modo conferem pouca importância ao processo criativo que se desencadeia no movimento de colocar uma política em ação. De-

fendemos que o reconhecimento de que a política é produzida de forma cíclica em diferentes contextos favorece a compreensão dos processos e articulações que se estabelecem no movimento de sua constituição.

Logo, advogamos a importância de ampliar as discussões teóricas nas pesquisas em políticas de currículo com o intuito de superar o binarismo entre os modelos de análise, tanto os que compreendem a ação do Estado como verticalizada, relegando à escola um papel de subordinação, quanto os que desvinculam as práticas dos processos sociopolíticos mais amplos.

Referências

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A recontextualização do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago. 2018.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 99-116, jul/dez 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 12/12/2018.

BALL, Stephen J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol. 15, número 002. Universidade do Minho: Braga, Portugal, 2002, p. 3-23.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez, 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 04/03/2019.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, Stephen. J.; BOWE, R. El curriculum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materiales o asignaturas. **Revista de Estudios Del Curriculum**, v. 1, n. 2, p. 105-131, 1998.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARBOSA, Jozeildo Kleberson. **Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC**. 2017. 216 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9394/96** – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília –DF, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br> . Acesso em: 25/11/2018.

BRASIL. Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**. 5 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF: INEP, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Organização do trabalho Pedagógico**. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Cadernos do PNAIC**. Brasília: MEC, SEB, 2015.

COSTA, Jaqueline de Moraes. **Formação continuada para professores alfabetizadores: um estudo de caso sobre as contribuições do PNAIC no município de Ponta Grossa**. 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso: 02 de dezembro de 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Formação de professores e políticas curriculares para o ensino fundamental: produções sob ratura. In: Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Cadenro 2, p.3459-3468. UECE. Fortaleza, 2014.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos

para formação, alfabetização e currículo. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 1, p. 107-128, jan./abr. 2016.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**. p. 7-15, jan./mar 2018.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; OLIVEIRA, Meyre Ester Barbosa. Políticas curriculares e formação de professores. *In* FRANGELLA, Rita de Cássia; OLIVEIRA, Meyre Ester Barbosa (Orgs); **Currículo de Formação de Professores**. Sobre fronteiras e atravessamento. Curitiba: CRV, 2017, p. 21-42.

JULIOTI, Sueli. **A prática pedagógica alfabetizadora e a formação do Pacto Nacional da alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2016. 138 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

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

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42 n.147, p.700-715, set./dez 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. E se a noção de discurso fosse outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 25, p. 1-19, 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O Pensamento Curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a. 280 p.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011b, p. 198-2001.

MACEDO, E. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em foco** [UFJF], Juiz de Fora: v. 8, n. 1-2, p. 13 – 30, mar./fev., 2003.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p.47-69, jan/abr, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08/01/2019.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 240p.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143-172.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013a.p. 143-167.

MANZANO, Thaís Sodré. **Forma o continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetiza o na Idade Certa PNAIC no Município de São Paulo**: proposi es e a es. 2014. 127 f. Disserta o (Mestrado em Educa o: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

M ELO, Silmara Castro Barbosa. **Interroga es sobre o pacto nacional pela alfabetiza o na idade certa e a forma o inicial do pedagogo na Paraíba**: “compromisso”, “adesão” e “pacto” na produ o do professor alfabetizador. 2015. 158f. Disserta o (Mestrado em Educa o). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

MUNHOZ, Neire Sueli. **Forma o continuada: estudo da influência do PNAIC na prática dos docentes de Barueri**. 2016. 141 f. Disserta o (Mestrado em Educa o: Forma o de professores). Programas de Estudo Pós-graduados em Educa o: Forma o de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, Meyre Ester Barbosa de. Podem as escolas produzir política? In: Jean Mac Cole Tavares Santos; Marcia Betânia de Oliveira; Sandra Regina Paz. (Org.). **Reinven es do Currículo**: sentidos e reconfigura es no contexto escolar. 1ed. Fortaleza: Edi es UFC, 2016, p. 42-62.

SOUSA, Mauricio. Gerencialismo e performatividade: o único caminho para a escola pública de qualidade? **Revista Eletrônica de Educação**. 11. 604-614. 10.14244/198271991965, 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Compromisso Todos Pela Educação: Todos pela Educação** rumo a 2022. São Paulo, 2006.

Recebido em: 14.11.2019

Aceito em: 09.12.2019

OS DESAFIOS COM A UNIVERSALIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

ELAINE CONSTANT

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do corpo docente da Pós-Graduação do Programa Políticas Públicas e Direitos Humanos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ. Mestre em Educação e Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) pela UERJ. E-mail: constant.ela@gmail.com – ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2622-8890>

RESUMO

O estudo objetiva elucidar desafios da implementação de políticas municipais, no desenvolvimento de ações formativas de professores alfabetizadores do Ensino Fundamental. Analisou a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovada pela Lei Nº 13.005, de 25/06/2014 e a estratégia 5.6, referente à qualificação de docentes e nos Planos Municipais fluminenses. Percebeu-se que o debate educacional sobre alfabetização escolar ampliou-se, revelando conexões com a questão da Educação Municipal sobre a formação de professores e a pressão sobre as redes municipais, a partir da responsabilidade social com o regime de colaboração. Concluímos que a universalização da alfabetização para crianças tem avançado, através da parceria entre instituições que proporcionam processos formativos para alfabetizadores, mas trouxe temas emblemáticos para o campo pedagógico: o preconceito com o analfabetismo e a negligência acerca do processo sócio histórico, no qual se avolumaram as desigualdades sociais no Brasil. Assim, continua-se adiando uma reflexão crítica sobre o analfabetismo e a formação de professores.

Palavras-Chave: Plano Nacional de Educação; Universalização da Alfabetização; Formação de Professores.

THE CHALLENGES WITH THE UNIVERSALIZATION OF SCHOOL LITERACY IN THE STATE OF RIO DE JANEIRO

ABSTRACT

The study aims to elucidate challenges of the implementation of municipal policies, in the development of training actions of elementary school literacy teachers. It analyzed Goal 5 of the National Education Plan (2014-2024), approved by Law No. 13.005, of 06/25/2014 and strategy 5.6, concerning the qualification of teachers and the Fluminense Municipal Plans. It was noted that the educational debate on school literacy has expanded, revealing connections with the issue of Municipal Education on teacher training and the pressure on municipal networks, based on social responsibility with the collaborative regime. We conclude that the universalization of literacy for children has advanced, through the partnership between institutions that provide formative processes for literacy teachers, but has brought emblematic themes to the pedagogical field: the prejudice against illiteracy and the neglect with the socio-historical processes that increased social inequalities in Brazil. Thus, a critical reflection on illiteracy and teacher education continues.

Key words: National Education Plan; Universalization of Literacy; Teacher training

LOS DESAFÍOS CON LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN ESCOLAR EN EL ESTADO DE RÍO DE JANEIRO

RESUMEN

El estudio tiene como objetivo dilucidar los desafíos de la implementación de políticas municipales en el desarrollo de acciones de capacitación de maestros de alfabetización en escuelas primarias. Analizó el Objetivo 5 del Plan Nacional de Educación (2014-2024), aprobado por la Ley N ° 13.005, del 25/06/2014 y la estrategia 5.6, sobre la calificación de los docentes y los Planes Municipales Fluminense. Se observó que el debate educativo sobre la alfabetización escolar

se ha expandido, revelando conexiones con el tema de la Educación Municipal sobre la formación de docentes y la presión sobre las redes municipales, basadas en la responsabilidad social con el régimen de colaboración. Concluimos que la universalización de la alfabetización para niños ha avanzado, a través de la asociación entre instituciones que brindan procesos de capacitación para maestros de alfabetización, pero ha traído temas emblemáticos al campo pedagógico: el prejuicio con el analfabetismo y la negligencia sobre el proceso sociohistórico en el que crecieron las desigualdades sociales en Brasil. Por lo tanto, continúa una reflexión crítica sobre el analfabetismo y la formación docente.

Palabras clave: Plan Nacional de Educación; Universalización de la alfabetización; Formación de profesores.

Introdução

Esse estudo está inserido em uma pesquisa que analisou as políticas públicas de formação de professores alfabetizadores, em âmbito local e territorial: a constituição dos Planos Municipais de Educação (PME) do estado do Rio de Janeiro. Para isto, focalizou uma tentativa do Governo federal, a partir do ano de 2010, de fortalecimento do pacto federativo, via uma política pública para a Educação, como uma possibilidade de superação das assimetrias regionais. Da mesma forma, buscou-se compreender sobre os desdobramentos da tentativa de universalização do ensino e a melhoria da qualidade das escolas dos sistemas públicos de ensino nos estados brasileiros.

Neste sentido, a pesquisa, ao propor uma análise teórica e empírica sobre federalismo, educação e alfabetização, procurou elucidar a complexa relação entre estas associações e conceitos, bem como a problematização – e proposição – de políticas públicas educacionais e os incrementos políticos pedagógicos, no contexto dos entes federados. Assim, foram considerados os seguintes aspectos: os profissionais da educação no contexto federativo, as relações federalistas,

as desigualdades territoriais e a busca da melhoria de educação nos níveis, as competências, os recursos e as responsabilidades de cada ente federado, etapas e modalidades da educação nacional.

Enfim, a pesquisa mostrou algumas análises sobre as ações desenvolvidas por cada município fluminense, a partir da apropriação da perspectiva do regime de colaboração, um item fundamental ao Federalismo, como para delineamento de propostas político-pedagógicas relacionado à alfabetização escolar. A partir daí, elucidou as práticas políticas e sociais específicas de cada sistema de ensino público, investigando aquelas apresentadas na elaboração e redação dos Planos Municipais de Educação (PMEs), em especial, da Meta 5, que versa sobre a alfabetização para crianças com idade entre 6 a 8 anos, a partir do último Plano Nacional de Educação (PNE).

O Plano de Educação (PNE 2014-2024) e a formação continuada dos professores alfabetizadores

Esse estudo tem como objetivo elucidar os desafios com a implementação de políticas locais em âmbito municipal, em especial, para o desenvolvimento de ações formativas para professores dos anos iniciais¹. A pesquisa analisou a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014 e a estratégia 5.6, referente à qualificação de professores alfabetizadores.

O estudo também evidenciou a ampliação do debate educacional sobre alfabetização escolar², mostrando algumas conexões com

¹ Nesse estudo, considera-se os três primeiros anos do ensino fundamental.

² É importante ressaltar que os autores dessa investigação defendem que a alfabetização dos anos iniciais pode ser denominada com “escolar”, considerando que nessa fase há maior preocupação para apropriação dos processos de leitura e escrita em idade mais apropriada, embora não se ignore processos tardios de escolarização como para jovens e adultos.

a questão da educação municipal sobre a formação de professores, como também a pressão exercida sobre as redes municipais e estaduais para constituir políticas locais. Logo, as análises mostraram os desafios e impasses para redes de ensino, a partir de políticas educacionais governamentais, particularmente, quando se prevê uma responsabilidade social correlacionada com a proposta de regime de colaboração.

O regime de colaboração pressupõe normas de cooperação entre instâncias públicas. Essa perspectiva se baseia nas características de Federação, como forma de Estado e se direciona como um meio fundamental para cumprir princípios insculpidos na Constituição Federal. Desse modo, diferentes governos regulam um mesmo território, mas cada um possui competências sobre determinados assuntos e responsabilidades intergovernamentais. Nesse sentido, cria-se uma combinação especial entre autonomia e interdependência entre os níveis de governo por meio de “pactos”.

Cabe lembrar que os “pactos” são acordos cooperativos importantes sob a ótica do federalismo em que “as demais esferas autônomas se comprometem firmando acordos de ordem voluntária com finalidades comuns” (Fernandes, 2012, p.41). Assim sendo, os entes federados têm autonomia para governar os assuntos políticos e econômicos em âmbito local. Já o governo central possui a função de representar e defender os interesses de toda a população do país (idem).

Verifica-se que o “pacto federalista”, no campo educacional, se dá justamente no período em que aparecem novas configurações de forças heterogêneas, presentes desde 2004, junto ao Ministério da Educação (MEC). Tal fato precisa ser analisado a partir do contexto histórico, social educacional, no qual houve grande ênfase sobre a ideia de “planos” para realidade da educação pública.

Conforme Sarmiento (2012), a elaboração do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação³ em parceria com o MEC, foi estabelecida no ano de 2005, momento no qual os empresários colaboraram com um levantamento sobre as propostas para a Educação das instituições ligadas ao ensino público. Esse “movimento” contribuiu para que o MEC, no ano de 2007, lançasse oficialmente o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Para Evangelista e Leher (2012), pode-se constatar que são claras as intenções na apresentação do PDE, pois somente reproduzirão as metas do Movimento Todos pela Educação (TPE).

O ministro Haddad batizou o principal plano de ação na área educacional do governo Lula da Silva, o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (BRASIL, 2007b), com o nome do movimento: Compromisso Todos pela Educação. A leitura da Exposição de Motivos do *Plano* comprova que não se trata apenas de um ato simbólico, pois lá se afirma que as iniciativas previstas no PDE objetivam implementar as metas do TPE. Em outros termos, a principal medida educacional dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff é a agenda do TPE. (p.6)

Conforme Evangelista e Leher, no TPE, a convocatória do setor bancário e financeiro partiu da constatação de que as corporações já atuavam em centenas de grandes projetos com objetivos educacionais pertinentes aos interesses corporativos que os patrocinavam, entretanto esse grupo precisava intervir na educação pública e na socialização de mais de 50 milhões de jovens, a base da força de trabalho dos próximos anos.

³ Consultar: Decreto nº 6094 de 2007. O documento compõe-se de 28 diretrizes originados do ano de 2006, considerando os resultados da Prova Brasil, em 2006.

Os participantes desse grupo reconhecem a obrigatoriedade da oferta da educação pública de crianças e jovens com qualidade como um dever do Estado. Entretanto, defendem que a ação somente do poder público não é suficiente para resolver os problemas educacionais no país. Nesse sentido, justificam a convocação de diferentes segmentos da sociedade para que juntos possam, a partir de metas e ideais, encontrarem soluções para a melhoria da educação básica e condições efetivas importantes à implantação das mesmas. Observa-se que o empresariado assume uma postura e aceita certas responsabilidades para as questões sociais.

Para melhor entendimento sobre o TPE, com inspiração em Martins (2009), é possível perceber que há um intenso movimento das forças do capital para criar uma nova educação política com objetivo de difundir referências simbólicas e materiais para concretizar um padrão de sociabilidade afinado com as necessidades do capitalismo contemporâneo. De acordo com o autor, as iniciativas desse momento são reduzir a sociedade civil à noção de “terceiro setor” ou “sociedade civil ativa”, incentivar as práticas de “voluntariado” e legitimar as empresas como “cidadãs”, ou organismos “socialmente responsáveis”, como exemplos da atuação das forças do capital para produzir a nova sociabilidade.

Este processo pode ser percebido nas interpretações sobre a “participação cidadã” nas propostas atuais na esfera pública e os encaminhamentos em prol de políticas sociais e na mobilização pela educação.

Neste sentido, a constituição de um pacto federalista e o regime de colaboração no campo educacional brasileiro, pode ser traduzida para além de um “movimento” de ampliação da concepção de Educação, pois era importante aprofundar e insistir na ideia de que a educação escolar é um direito humano, social e cultural.

Sabe-se que não há definição no campo das políticas públicas, em especial, da Educação⁴, sobre do regime de colaboração. A ausência deixa brechas para a criação de diferentes discursos, porque não há definição acerca da autonomia, os direitos e as responsabilidades dos entes federativos no Brasil. Da mesma forma, não há normas para compartilhamentos de responsabilidades para o exercício das competências para entes federados. Isso pode representar, para alguns governantes ou pesquisadores do campo das políticas públicas educacionais, um regime aberto e sem definição, como também um obstáculo no debate sobre qualidade e quantidade de oferta de serviços públicos apropriado para o projeto republicano brasileiro (Marques, 2007).

Justamente a indefinição das normas de cooperação no regime de colaboração se mostrou como um eixo importante nesse estudo, porque ações formativas para professores representam sem dúvida uma possibilidade de avanços substantivos na qualidade das redes públicas de ensino, mas pode ensejar improvisações e arremedos capazes de comprometer ainda mais ideia de qualidade.

O debate sobre o regime de colaboração foi intensificado no campo educacional, no ano de 2003, pois o Ministério da Educação (MEC) buscava novos direcionamentos para a educação brasileira. As preocupações se baseavam na baixa consistência entre a escolaridade e desempenho dos estudantes, nas avaliações em larga escala, em diferentes níveis de ensino. Tais fatos favoreceram o estabelecimento de propostas para lidar com a precária qualidade apresentadas pelos sistemas de ensino, juntamente com a formação de professores. Para isso, era importante iniciar o debate sobre estratégias que

⁴ Neste trabalho, optamos pelo emprego do termo Educação com inicial maiúscula, em razão de se tratar de uma ciência (cf. Celso Luft), ou melhor, ramo do conhecimento humano, quando tomado em sua dimensão mais ampla (cf. Manual de redação e estilo do Estado de São Paulo).

possibilitassem a diminuição dos baixos desempenhos, em especial, de futuras gerações de estudantes e o crescente aumento nas estatísticas brasileiras.

Esse fato pressupõe que desempenho escolar e a identidade profissional dos professores desencadearam, nas atuais políticas públicas de educação, a necessidade de atender às exigências contextuais da atualidade, como por exemplo, a melhoria do aprendizado dos alunos. A partir dessa assertiva, algumas indagações foram suscitadas neste estudo: Como municípios interpretam as orientações governamentais para a melhoria do aprendizado dos alunos? Quais são os desafios municipais para constituir políticas públicas locais?

Tais indagações desencadearam, inicialmente, a análise da versão aprovada do Plano Nacional de Educação (PNE), a Meta 5 e suas estratégias. Logo após, avaliou-se planos municipais de educação, e no caso dessa pesquisa, do estado do Rio de Janeiro. Posteriormente foi importante buscar entendimentos sobre a alfabetização e a formação continuada de professores alfabetizadores com a intenção de compreender a implementação de práticas formativas para professores alfabetizadores. Isso possibilitou, a partir das convergências e divergências nos microsistemas, perceber que cada região ou localidade estadual desenvolve interpretações e encaminhamentos próprios para uma determinada política educacional para formação profissional de alfabetizadores.

Considerando a relação entre alfabetização de crianças e formação de professores, se deu o interesse pela Meta 5 do PNE e, em especial, da estratégia 5.6, pois somente essa exige a estruturação e sistematização de uma política de formação profissional para melhoria da alfabetização escolar. De acordo com esta Meta, os entes federados precisam “envidar esforços para aumentar a proficiência de alunos em leitura, escrita e matemática é [como] um objetivo es-

tratégico para o País, não se pode descuidar de outras dimensões formativas (Dourado, 2017, p.99)”.
D O S S I E

Considerando a formação de professores, as ações da Meta 5 aparecem correlacionadas com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), porque

No desenho da meta e nas estratégias atinentes, é fundamental garantir medidas nacionais de avaliação e sistemas subnacionais, a fim de orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas com o fornecimento de informação às escolas e à sociedade, bem como re-dimensionar a visão de avaliação predominante, quase sempre restrita ao desempenho do estudante por meio de ‘níveis de proficiência’. (Dourado, 2017, p.99)

Nesse sentido, para alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental é importante, de acordo com a estratégia 5.6, que os estados e municípios brasileiros se responsabilizem em:

Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores(as) para a alfabetização. (Brasil, 2014)

Nesta estratégia, percebe-se que há uma intenção de incorporação de “novas tecnologias educacionais” e “práticas pedagógicas inovadoras”, contudo, sem definição clara sobre tais transformações. O que se destaca é o fato de que a formação dos professores alfabetizadores se torna um eixo importante no PNE (2014-2024), tanto

em relação com a formação inicial como da formação continuada de professores do ensino fundamental, quanto na urgência para superar os significativos índices de analfabetismo ou baixo desempenho de crianças nas avaliações em larga escala.

Pode-se, de certa forma, afirmar que a preocupação com a alfabetização escolar ganha destaque no atual PNE, ao se tornar uma meta estruturante, para garantir o direito à educação básica com qualidade em trajetória regular (MEC, 2015). Se alfabetização de crianças com idade entre 6 a 8 anos de idade se define como um importante avanço desse PNE (2014-2024), parece importante compreender a importância a ideia de um plano nacional, suas metas e estratégias, enfim, como uma política de Estado.

Conforme Bordignon (2014), a busca da qualidade social da educação pode ser apoiada pelo planejamento educacional. Este compreende um processo que auxilia na superação de políticas públicas, em especial, as quais ignoram os desafios vividos por professores e alunos na realidade educacional. Com inspiração nos estudos de Paulo Freire, o autor ainda sugere que esse planejamento se delineia por uma concepção de educação fundamentada na pessoa humana e sociedade, em síntese, baseada no princípio da cidadania. Significa que o alcance dos objetivos é datado e quantificado, exigindo definição de meios e processos. Assim se dão as diretrizes, as metas e as estratégias, fazendo com que o planejamento deixe de ser uma improvisação.

Considerando as diretrizes, estas são balizadas por políticas e princípios que indicam o rumo para um futuro das políticas educacionais e com possível curso das ações do Estado. Assim, as metas se constituem em “desafios institucionais, compromissos de governo e da sociedade, orientando efetivamente a ação dos agentes públicos e o controle social (p.32)”. Já as estratégias, podem estabelecer “pro-

gramas definidores das ações do governo para alcanças as metas”, utilizando os recursos e as condições propícias e disponíveis para alcanças as metas.

Nesta investigação, observou que os municípios do Rio tiveram dificuldades para lidar com o delineamento das estratégias, talvez por desconhecimento da elaboração destas, embora o Ministério da Educação (MEC) tenha disponibilizado uma equipe da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE).

Se o objetivo da pesquisa está relacionado com a meta 5 – a alfabetização escolar e de crianças – e a estratégia 5.6 que se refere, em especial, a formação profissional dos professores alfabetizadores –, justifica-se a compreensão sobre as aspirações sociais dos municípios do Rio em relação à superação de desafios com a formação de professores alfabetizadores. Igualmente, é importante avaliar as alternativas de ação estabelecidas nos planos municipais (PMEs) do Rio e a possível interlocução, ou não, com o Plano Nacional.

Destaca-se que a principal diretriz do PNE atual, de acordo com Art. 2º, inciso I é a erradicação do analfabetismo. Tal preocupação está presente no Art. nº 214 da Constituição Federal de 1988, por meio da Emenda Constitucional 59/2009, inciso I. O artigo ainda prevê a definição de diretrizes, objetivos, metas e estratégias para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino. A necessidade de “erradicar” o analfabetismo também se efetivou no Art. 2º, inciso I na Lei 13.005/2014, que aprovou o Plano de Educação (2014-2024).

A inquietação com a “erradicação” do analfabetismo tornou-se mais representativa a partir da década de 1930, recorrente nas legislações nacionais, atenuando os sentidos desenvolvidos no Brasil.

De acordo com Paiva (1972), foi nesse período em que houve um retorno às preocupações quantitativas com a escolarização, principalmente a difusão da instrução popular como uma maneira de

livrar o país do “cancro do analfabetismo” (p.127). Segundo a autora, é o “entusiasmo pela educação” (p.130) que se mostra como uma preocupação em exigir dos governos locais a participar da difusão do ensino⁵. Nesse sentido, eram necessárias ações e atividades de natureza médicas e higiênicas para erradicar doenças, como também “erradicar” o analfabetismo.

Cabe lembrar que no período de 1940 a 1964, diante dos grandes percentuais de pessoas analfabetas no país, como também das pressões políticas e econômicas no cenário nacional e internacional, houve a implementação de programas com o objetivo de “erradicar” o analfabetismo no Brasil⁶. Isso parece ter mobilizado, posteriormente, as campanhas e movimentos que acabasse com a “vergonha nacional” e ações necessárias em prol da “cura” de um mal social da sociedade. Assim, “erradicar o analfabetismo” se consagrou como uma ideia durante boa parte do século XX no Brasil e, de certo modo, manteve-se a expressão até os dias atuais.

De acordo com Paulo Freire (1982), a partir das diferentes concepções de alfabetização para adultos, – denominadas como ingênua, astuta ou crítica, – sinaliza que o analfabetismo, se encarado como uma enfermidade, chaga ou erva daninha negligencia uma discussão da realidade dos alunos. Assim, tal definição, além de estar implicitamente marcada por uma visão preconceituosa, também mascara a real compreensão da problemática do analfabetismo no

⁵ Segundo a autora, são os grupos compostos de elementos conservadores, com uma visão humanitarista da educação, que acabaram penetrando em grupos mais preparados teoricamente em posições mais destacadas.

⁶ Entre 1940 a 1964, houve algumas Campanhas Ministeriais de Educação: Campanha de Educação de adolescentes e adultos (CEAA); Campanha Nacional de Educação Rural (CNER); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA); Sistema Radioeducativo Nacional (SIRENA); Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA). Entre essas, somente a CNEA, previa estudantes com idade entre 11 e 14 anos. As demais se voltavam para Educação de Adultos. In: PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

país⁷. Contudo, é notório o uso do termo “erradicação” nos documentos propositivos de políticas educacionais.

Isso pode ser constatado na Lei Nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. Essa deliberação recorre a ideia de “estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo” (Brasil, 2001). Assim, a ideia de erradicação se detém na modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos, com mais de 15 anos. Da mesma forma, vem inspirando leis e políticas públicas nacionais e, conseqüentemente, regionais e locais.

Para Dourado (2017), esse PNE teve tramitação *sui generis*, envolvendo o embate entre dois projetos: um da sociedade brasileira e outro encaminhado pelo Executivo Federal. Esses expressavam concepções e prioridades educacionais distintas, configurando-se posteriormente como um plano formal e de pouca possibilidade de melhoria da qualidade da educação brasileira.

Também na proposta do PNE há referências a classes de Alfabetização de crianças. Conforme esse Documento, no Brasil, a partir de dados produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), havia 46.126 professores que lecionavam nas classes de alfabetização⁸. De acordo com as diretrizes desse PNE, estas classes precisavam ser desfeitas, porque era preciso qualificar os professores para atuar no

⁷ Pode constatar tal fato na rejeição de seis emendas do Inciso I do Art. 2º do Projeto de Lei Nº 8.035/2010 para aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 que tramitava na Câmara dos Deputados. A solicitação era para substituir a expressão “erradicação do analfabetismo” por “universalização da alfabetização”. Embora os argumentos apresentados com a conotação preconceituosa e verbo impróprio, o relator Deputado Ângelo Vanhoni (PT/PR) manteve a ideia de “erradicação”, justificando que essa estava expressamente fixada no Art. 241 da Constituição Federal. Fonte: Diário da Câmara dos Deputados. Ano LXVIII – Nº 052 – Quarta-feira, 03 de abril de 2013 – BRASÍLIA- DF. Fonte: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD03ABR2013.pdf>. Consultado: 04/04/2019.

⁸ Período de um ano e anterior ao ensino fundamental. A criança poderia frequentar se completasse seis anos até 28 de fevereiro.

ensino fundamental, não gerando ações profissionais somente para formação e atuação na alfabetização. Da mesma maneira, a extinção destas classes faria com que as crianças fossem incorporadas imediatamente no ensino fundamental, bem como favoreceria aquelas com 7 anos ou mais que se encontravam ainda na educação infantil.

Outra justificativa para a extinção das classes, segundo ex-ministro da Educação Paulo Renato Souza, era pautada no fato de que, em 1997, havia 1,4 milhão de alunos retidos nesse subnível. Esta ficava entre a educação infantil e o ensino fundamental⁹. Ainda de acordo com o ex-ministro, as classes de alfabetização retinham os alunos com mais de 7 anos e impedia-os de ingressar na primeira série do ensino fundamental com a idade correta, como determinava a Constituição Brasileira. Dessa forma, as classes “inflacionavam” ainda mais as elevadas taxas de distorção idade/série existentes no ensino fundamental e no ensino médio. O aluno retido na fase da alfabetização ingressava na 1ª série, na maioria dos casos, com um ou dois anos de defasagem.

Percebe-se que a extinção das classes de alfabetização se mostrou mais como uma proposta de correção de fluxo e menos para melhoria do processo de aprendizagem da alfabetização dos alunos. Desse modo, houve um atravessamento de um importante debate reivindicado desde a década de 1930. Da mesma forma, a ideia de “erradicação” do analfabetismo pouco vem auxiliando na percepção de políticas educacionais mais apropriadas para crianças.

Neste sentido, o analfabetismo não pode ser considerado uma doença a ser erradicada, mas pressupõe como um problema social e precisa ser enfrentado com políticas públicas educacionais críticas. Dessa forma, ao invés da “erradicação”, é fundamental encarar o

⁹ Consultar: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/classes-de-alfabetizacao-caminham-para-a-extincao/21206. Consultado em: 09/04/2019.

desafio de superação do analfabetismo no Brasil e isso deve contar com valorização da dignidade humana e da universalização da alfabetização.

A assertiva acima auxiliou na constituição desta pesquisa qualitativa por meio da combinação de técnicas etnográficas. Assim, este estudo considerou entrevistas com alguns representantes das redes de ensino, as fontes documentais (Planos Municipais e a estratégia 5.6, bem como as atas dos fóruns constitutivos do PME). Também foi fundamental o Caderno de Orientações da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC) e depoimentos de alguns profissionais da Secretaria de Estado e Educação (SEEDUC/RJ) para melhor compreensão sobre o processo de construção dos PME(s), uma vez esta atividade estava sob a responsabilidade do acompanhamento destes. O cotejo desses recursos mostrou-se importante para compreender as contribuições das políticas locais e seus desafios.

Nas múltiplas tentativas de estranhar aquilo que era familiar, foi necessário elaborar inúmeros quadros contendo temas, conteúdos, procedências, datas e observações relevantes de cada plano municipal do estado do Rio de Janeiro.

Segundo Velho (2003), “estranhar o familiar”, exige “desnaturalizar noções, impressões, categorias, classificações que constituíram minha visão de mundo” (p.15), porque

Dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isso, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema. Logo, sendo o pesquisa-

dor membro da sociedade, coloca-se, inevitavelmente, a questão de seu lugar e de suas possibilidades de relativizá-lo ou transcendê-lo e poder ‘pôr-se no lugar do outro’ (Velho p.127, 1997).

Ainda conforme o autor, as categorizações e suas possíveis análises ajudaram a compreender que “não há fórmulas nem receitas, e sim tentativas de armar estratégias e planos de investigação” (2003, p.18) para evitar um esquema empobrecido de pesquisa, pois “cada pesquisador deve buscar suas trilhas próprias do repertório de mapas possíveis” (idem).

Assim, este estudo analisou noventa Planos Municipais Educação do estado do Rio de Janeiro e produzidos antes de revisões técnicas, uma vez que o objetivo da pesquisa era analisar o delineamento de políticas em âmbito local para melhoria da aprendizagem de crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental ¹⁰. Logo depois, as análises acerca dos Planos exigiram releituras de algumas entrevistas e depoimentos de profissionais do Rio relacionadas à constituição de políticas públicas para alfabetização, em especial, considerando a formação do professor.

Dois desafios e impasses com a meta 5: os aspectos avaliativos e formativos em debate

De acordo com Martins, Pimenta e Novaes (2017), os Planos Municipais de Educação (PMEs) são “fontes secundárias relevantes para examinar a potencialidade de municípios brasileiros na capacidade institucional para a elaboração de diretrizes de políticas públicas educacionais” (p.277). Tais propostas podem mostrar as ideias e

¹⁰O estado do Rio de Janeiro possui 92 municípios, mas na elaboração deste estudo 2 ainda estavam sem a aprovação da Câmara dos Vereadores.

noções que compõem uma determinada realidade social e cultural. Além disso, os autores ressaltam que algumas metas ganharam destaque durante o processo de tramitação e aprovação pelo Congresso Nacional no ano de 2010:

[...] entre as quais se destaquem-se: investimento de 10% do PIB; **erradicação do analfabetismo**¹¹; ampliação da oferta de educação infantil em creches, que deverá atender um mínimo de 50% das crianças de até três anos; ao final de dez anos de vigência, as crianças deverão estar alfabetizadas, no máximo, até seis anos; a escolaridade média da população de 18 a 29 anos deverá ser elevada e alcançar o mínimo de 12 anos de estudo [...] formação de 60 mil mestres e 25 mil doutores por ano ao final de sua vigência.

Percebe-se que a superação no analfabetismo se mostra de forma enfática nas decisões governamentais e da sociedade civil na última década. Nesse sentido, para atingir as metas até 2024, os municípios precisarão da elevação do volume de recursos financeiros na educação pública para que seja cumprida as metas, como por exemplo, como alfabetizar na idade adequada; diminuir o analfabetismo e, principalmente, elevar a qualificação dos professores.

Justamente a formação profissional, referente estratégia 5.6, tornou-se objeto de análise nessa pesquisa, porque essa corresponsabilidade exige dos municípios o desenvolvimento de uma estrutura técnico-administrativa e pedagógica para atender significativo quantitativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Inicialmente, este estudo privilegiou a investigação das temáticas relacionadas à estratégia 5.6 e a categorização dos planos municipais de educação do Rio. A primeira constatação foi de que qua-

¹¹Grifo dos autores desse estudo.

renta planos municipais de educação reproduziram integralmente a estratégia original do PNE. Já doze municípios excluíram e trinta e oito reproduziram parcialmente ou acrescentaram elementos diferenciados do proposto no documento nacional.

Essa prática híbrida foi recorrente tanto para a estratégia analisada neste trabalho, quanto de outras da Meta 5. Observou assim, quatro formas de elaboração dos planos municipais de educação do estado do Rio de Janeiro: 1. “Modelo PNE”, no qual as estratégias da Meta 5 são réplicas do PNE; 2. “Modelo Híbrido”, em que há réplicas e ampliações das estratégias originais; 3. “Modelo Autoral”, com a produção independente de propostas municipais para as estratégias; 4. “Modelo sem Referência”, para a Meta 5.

Considerando os “Modelo PNE” e “Modelo Híbrido, chama atenção à relevância dada pelos municípios sobre a necessidade de adesão dos municípios aos programas do Ministério da Educação, como também da constituição de parcerias com universidades e outras instituições, visando à melhoria do processo ensino e aprendizagem nas “classes de alfabetização”, atualmente relacionada com a ideia de “Ciclo”. Isso se evidencia em vinte e nove Planos dos municípios do Rio, pois destacam a importância de fomentar a parceria com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para complementar a formação continuada dos professores.

Mais uma vez se reforça um tipo de hibridismo na política municipal, pois, se institui práticas locais associadas a presença de interlocutores externos à realidade local. Constata-se que ora se considera a referência ao PNAIC, nos PME(s), ao desconhecimento de que esse se caracteriza mais como uma forma de colaboração da União com os municípios, ora se manifesta a insistência de permanência da política para o campo da alfabetização, porque parece que “não há pernas” para o desenvolvimento de políticas locais.

Isso pode indicar que, embora os municípios sejam entes federados desde 1988 com a Constituição Federal, esses só encaram a necessidade de pensar profundamente sobre as políticas a partir do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Este acabou por ser mostrar como uma política indutiva para a formação profissional de alfabetizadores.

Cabe ressaltar, que conforme Segatto e Abrucio (2016), a partir dessa Constituição de 1988 e do processo de redemocratização, as políticas sociais objetivaram a ampliação da universalização do acesso aos serviços públicos, à descentralização e, especialmente, a implementação de políticas que buscam a articulação e a coordenação de ações entre os entes federados.

No caso da política educacional, o tema da coordenação federativa, a partir de 1988 foi alavancado justamente por meio do conceito de regime de colaboração. O conceito foi ampliado no Governo Lula, no qual ganhou um “novo padrão coordenador” (p.413), com a criação de mecanismos de redistribuição de recursos, indução financeira e adoção de programas, como também a constituição de diretrizes, regulamentações, sistemas de avaliação e informações nacionais.

Isso pode ser percebido a partir do Plano Plurianual (Brasil, 2003), pois detectava, em seu estudo, que dentre os maiores problemas da educação brasileira estava na fragilidade da formação dos professores e nas dificuldades para lidar com as práticas pedagógicas, e assim sugere que

Não existe um plano sistemático e efetivo de formação continuada dos professores que possibilite sua atualização permanente em termos científicos e pedagógicos, nem mecanismos institucionais de valorização do seu conhecimento e da prática científica e pedagógica. Pre-

dominam currículos centrados na transmissão de conteúdos, com frágil abordagem prática e problematizadora, devido à ausência de processos formativos que promovam a renovação. O programa Valorização e Formação de Professores e Trabalhadores da Educação vem de encontro a esses problemas, prestando assistência técnica e financeira aos sistemas de ensino para a concepção e a prática de um plano de formação de professores e de valorização do magistério.

E para lidar com a formação continuada parecia fundamental a “parceria” entre diferentes entes federados para administração pública.

O programa será implantado em parceria com estados, Distrito Federal, municípios e instituições governamentais e não-governamentais afins e instituições federais de ensino superior, promovendo ações conjuntas entre as três esferas da administração pública. Essas ações possibilitarão a capacitação de cerca de 2,5 milhões de professores e outros profissionais que atuam na educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. (BRASIL, 2003, p.81)

Observa-se que o Plano Plurianual reforça a ideia de federalismo cooperativo, como definido por Cury (2006). Observa-se que em seu desenho político objetivava a implementação desta em parceria com estados, distrito federal, municípios e instituições governamentais, ao mesmo tempo trazia à tona a área educacional de formação de professores uma articulação entre as esferas pública e privada. Assim, se fortalecia a expansão de programas de formação de professores como uma possível interpretação sobre “colaboração”.

Em 2005, o MEC, propôs que o ano fosse dedicado à “qualidade na educação básica”. Na época, o ministro Tanso Genro sugeriu o Plano de Qualidade para a Educação Brasileira, a partir de um con-

junto de ações e programas com a finalidade de combater o grave problema de qualificação de professores e do baixo desempenho dos estudantes brasileiros nas avaliações em larga escala. Esse fato pressupõe que desempenho escolar e a identidade profissional dos professores desencadearam, nas atuais políticas públicas de educação, a necessidade de atender às exigências contextuais da atualidade, como por exemplo, a melhoria do aprendizado dos alunos.

Assim, foram criados decretos em que há discursos sobre a “finalidade” de uma “política nacional de formação” para professores e profissionais da Educação afinados com os debates ocorridos a partir de 2003¹². Cada Decreto determina uma concepção sobre o regime de colaboração diferenciado e mostrando a complexidade para instituí-lo no cenário educacional brasileiro. Para estes Decretos, os destinatários finais das políticas são os professores. Estes se tornaram os “protagonistas”, pois foca-se o êxito escolar e a urgência para uma política de formação continuada sobre os profissionais da Educação. Essa interpretação ignora outros aspectos importantes para que, tanto os professores quanto os estudantes, consigam obter o desempenho satisfatório da/na escolarização.

E é a partir do Plano Nacional de Educação (2014-2024) que temáticas acerca da formação dos professores, seja inicial ou continuada para professores alfabetizadores, se torna legitimada a partir de uma meta, e no caso a 5, destinada somente para alfabetização escolar.

De acordo com Dourado (2017), a Meta 5 possui dois desafios: a melhoria dos níveis de proficiência de aproximadamente 22% dos

¹²A partir de 2009, houve a constituição de políticas de formação para professores e profissionais de Educação e os discursos, bem como as interpretação do Estado sobre o conceito de regime de colaboração, previstos em três disposições legais que versam acerca das diretrizes para a implementação de políticas públicas no cenário educacional: Dec. nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, Dec. nº 7.415 de 30 de dezembro de 2010 e Dec. nº 8.752 de 9 de maio de 2016.

estudantes nas habilidades de leitura, escrita e matemática, mas o único foco não se restringe ao processo avaliativo. Assim sendo, outro aspecto fundamental se refere às dimensões formativas como as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O programa, delineado a partir de 2012, após as tentativas com decretos objetivando melhorar o cenário da alfabetização, trouxe suporte administrativo e pedagógico para o desenvolvimento de uma estruturação e como formas de lidar com o “formador de formadores de alfabetizadores”. Criou-se assim, uma ideia de “formação em rede”. Juntamente com a infraestrutura, houve a divulgação e aquisição de materiais formativos.

Relacionar os aspectos avaliativos com os formativos pode trazer incertezas para os municípios em relação à Meta 5. Sabe-se que não basta apenas gerar uma proposta formativa e a certeza da garantia imediata dos resultados positivos apresentados em avaliações externas em larga escala, como no caso da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), pois aspectos sócio históricos e educacionais podem interferir no processo de ensino e aprendizagem e nos níveis de proficiência dos alunos, em especial, na faixa etária de seis a oito anos.

Esse estudo corrobora com Esteban (2017), na relevância de se verificar como o Plano Nacional de Educação trata as questões relacionadas ao processo de alfabetização e, da mesma maneira, problematizar a padronização de metas para um país marcado por processos de desigualdades sociais. Para a autora,

A generalização que as metas expressam oculta em sua composição o privilégio de uma perspectiva, frequentemente apoiada no objetivo de tornar disponível a todos, por meio da escolarização, os conhecimentos socialmente válidos. Esse discurso também estabelece laços

com a defesa (muitas vezes silenciosa) da uniformização cultural, ressaltando os traços característicos da cultura dominante e desqualificando os conhecimentos próprios das culturas que se distanciam da hegemônica, em processos que visam uma certa padronização e a constituição de discursos unívocos. (p.217)

Assim, uma proposta formativa para professores alfabetizadores não pode se restringir a relação linear quantidade/quantidade, pois desenvolvesse uma concepção restrita de alfabetização. Igualmente, secundariza-se as aprendizagens que as crianças realizam no cotidiano escolar.

Supõe-se que aspectos formativos e avaliativos se mostrem como desafios para a efetivação da Meta 5. Isso talvez tenha favorecido a plena cópia por boa parte dos municípios do Rio à estratégia nacional 5.6, uma vez que se corre o risco de responsabilização pelo desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, tanto para gestão dos municípios como para professores. Acrescenta-se também a inexperiência desses entes federados com a “nova” proposta de planejamento educacional trazida pelo PNE (2014-2024). Ademais, as redes municipais, enfrentando toda ordem de dificuldades administrativas e financeiras, precisaram lidar com uma proposta que envolvesse espaço físico, logística e tempo hábil para planejar encontros formativos. Isso exigiu alguns conhecimentos acerca de processos burocráticos e pedagógicos. Nesse sentido, a parceria com universidades pode ter representado a garantia de orientações para o desenvolvimento da formação dos professores alfabetizadores e a possibilidade de êxito do desempenho dos estudantes.

Enfim, destaca-se nos Planos Municipais do Rio o sonhado diálogo horizontal entre as duas instituições – Universidade e Escola Básica – para universalização da alfabetização. Esse processo dia-

lógico pode ter trazido um aspecto importante aspecto a partir do PNE: a parceria e maior confiança entre essas duas instituições, assim como a constituição de novos paradigmas formativos dialogado com professores alfabetizadores, além de suscitar mais interesse nos fazeres pedagógicos das redes de ensino por parte da universidade. Dessa maneira, há a inversão de um movimento conflitivo durante décadas entre as duas instituições: não é mais a escola básica que irá a universidade, mas, a universidade se torna uma integrante da escola básica.

Por tudo que foi dito, com inspiração nos estudos de Dourado (2017), o PNE (2014-2024) é uma política educacional que mostra o processo de disputa de concepções, no qual há um duplo movimento: a negação e, paradoxalmente, a participação da sociedade nas questões educacionais. Essa dinâmica, mediada por concepções políticas, tem o respaldo do campo dos direitos sociais e com prevalência de uma cidadania regulada e restrita.

Depreende-se que a análise de Planos Municipais produzidos no estado do Rio de Janeiro pode contribuir para o entendimento da implantação de políticas públicas, uma vez que as propostas governamentais nem sempre são acolhidas plenamente, pois ora são burladas, ora silenciadas, construindo resistências ou táticas transgressoras ao que está sendo proposto.

Conforme Chauí (1986), a resistência pode ser entendida como uma possível negociação da cultura popular, em que, se não contestam o estabelecido (com as várias instituições governamentais), pelo menos assinalam suas contradições, que reformulam o próprio espaço social. Isso pressupõe a criação de táticas – algumas brechas que se abrem no espaço político – que podem organizar a realidade de modo a torná-la inteligível e de maneira a tornar compreensíveis as ações realizadas, pois é importante perceber “que as interpreta-

ções ambíguas, paradoxais, contraditórias que coexistem no mesmo sujeito, criando a aparência de incoerência, na verdade, exprimem um processo de conhecimento, a criação de uma cultura ou de um saber a partir de ambiguidades que não estão na consciênciadessa população, mas na realidade em que vivem” (p. 158).

Importa dizer que as discussões dos Planos Municipais e da alfabetização escolar não podem ser dissociadas de perspectiva avaliativa qualitativa, pois, como apresentado nesse estudo, trazer as interpretações sobre as finalidades de metas e estratégias, mostrou que essas estão em disputa, mas, ao mesmo tempo, partilhada nos contextos pedagógicos.

Considerações possíveis acerca da universalização da alfabetização no Rio de Janeiro

No Plano Nacional de Educação (2014-2024), diferentemente, da Lei Nº 010172, de 9 de janeiro de 2001, que estabeleceu o primeiro PNE no Brasil, se mostrou inicialmente importante para lidar com a universalização da alfabetização escolar. Contudo, ainda que mostre avanços na relação de parceria com diferentes instituições que proporcionem processos formativos para professores alfabetizadores, reforçam alguns temas emblemáticos no campo pedagógico.

Primeiramente, é importante analisar a questão da “erradição” do analfabetismo e o preconceito com os analfabetos e isso pode se complexificar quando se refere às aprendizagens de crianças. Esse estigma pouca auxilia na melhoria dos processos formativos, porque há certa responsabilização tanto dos estudantes, quanto dos professores pelo desempenho escolar. Também se negligencia os motivos que favoreceram os processos sócios históricos, nos quais avolumaram as desigualdades sociais no Brasil. Nesse sentido,

adia-se a reflexão mais crítica sobre o analfabetismo no país e a formação de professores.

Esse processo se mostrou significativo no estudo sobre os PNE(s), pois enquanto um retira as classes de alfabetização no cenário nacional, considerando a retenção contínua dos alunos na turma, outro sugere uma meta própria como forma de gerar visibilidade sobre o tema de alfabetização escolar. Entretanto, o último PNE enfatiza a avaliação em larga escala como forma de acompanhamento do processo de aprendizagem.

Mas, investigando os noventa Planos Municipais do estado do Rio, percebe-se que houve um processo de interpretação, na qual se deu uma forma de apropriação da Meta 5. Esta se observa, particularmente, na estratégia 5.6, gerando a possibilidade de maior aproximação entre universidades e escola básica e como forma de superação dos desafios, tanto com a formação de professores, quanto com a alfabetização.

Nesse sentido, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) despontou como um programa, incorporado em alguns Planos Municipais, para lidar com os índices significativos de crianças com um precário processo de alfabetização. A incorporação do PNAIC seria um tipo de tática dos municípios para garantir a parceria para criar políticas locais e lidar com a autonomia dos municípios como entes federados? Percebe-se que foi a constituição de uma política partilhada.

Tais reflexões levam a percepção de que as políticas públicas educacionais parecem negar o caráter criativo das equipes pedagógicas e profissionais da educação; em sua tentativa de controle e poder, negligenciando a autonomia individual exercida por cada um deles. Portanto, a autoria do ato de gerar políticas locais, bem como dos desafios que encaram para implementá-las, não fazem parte dos documentos

produzidos por aqueles a quem interessa imputar a responsabilidade por desempenhos escolares, em especial, para alfabetização escolar.

Como lembra Hannah Arendt (1997), a esfera política é o lugar em que as pessoas agem em comum e a favor do que é comum, portanto do que não é disputável ou concorrente. A política necessita de todos e os inclui. Neste sentido, o “diálogo” institui uma política para os professores alfabetizadores e da esfera pública, mostrando que o conceito de formação continuada também é um processo pouco esclarecido pela Universidade pública e, conseqüentemente, escasso no discurso acadêmico.

A multiplicidade de conceitos pode restringir as características marcantes de cada região do estado do Rio de Janeiro, assim como os processos culturais, sociais, econômicos e políticos de cada Secretaria de Educação. Todavia, cada região ou localidade se tornou próxima e real, na medida em que foi possível examinar as múltiplas interpretações sobre uma política macro e seus possíveis desdobramentos nos microcosmos.

Referências

ARENDRT, Hanna. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 8ª edição revista, 1997.

BOURDIGNON, Genuíno. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. In: SOUZA, Donald Bello de; MARTINS, Angela Maria (orgs.). **Planos de educação no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Plano plurianual 2004-2007: mensagem presidencial / **Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos.** – Brasília: MP, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil.** São Paulo: Editora Brasiliense S.A, 1986.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para educação brasileira.** Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

ESTEBAN, Maria Teresa. Políticas de Avaliação da Alfabetização: diferenças e desigualdade no cotidiano escolar. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; GONTIJO, Cláudia Mendes (orgs). **Políticas e Práticas de Alfabetização.** Recife: Ed. UFPE, 2017.

EVANGELISTA, Olinda; LERER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Revista NEDDATE.** Ano 10, nº 15, 2012.

FERNANDES, Thamyres Wan de Pol. Do federalismo à distribuição de competências: o caso da educação brasileira. In: SARMENTO, Diva Chaves. **Educação e qualidade: sistemas educacionais em construção.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MARQUES, Arnobio. Federalismo e Educação: novos marcos e perspectivas. In: **Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores (Esforce)** – v.6, n.10, jan./jun.2012. – Brasília: CNTE, 2007.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFRF, 2009.

MARTINS, Angela Maria; PIMENTA, Cláudia Oliveira; NOVAES, Gláucia Torres Franco. Planos municipais de educação: potencialidades e limites de municípios na elaboração de instrumentos de planejamento. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Angela Maria (orgs.). **Planos de educação no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1972.

SARMENTO, Diva Chaves. Educação: federalismo e qualidade. In: SARMENTO, Diva Chaves (org). **Educação e Qualidade: Sistemas educacionais em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

SEGATTO, Catarina Ianni; ABRUCIO, Fernando Luiz. **A Cooperação em uma federação heterogênea: o regime de colaboração na educação em seis estados brasileiros**. Revista Brasileira de educação (ANPED), vol. 21, nº 65 abr–jun, 2016.

VELHO, Gilberto. “O desafio da proximidade”. VELHO, Gilberto; KUSCHNIR (orgs). **Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

Recebido em: 14.09.2019

Aceito em: 09.12.2019

“AS PROPOSTAS BANAIS DA ESCOLA”: PERSPECTIVAS UNIVERSALISTAS DE POLÍTICAS CURRICULARES E SEUS ATRAVESSAMENTOS NOS CAMINHOS DA DOCÊNCIA E DA INFÂNCIA

MARIA CLARA SANTIAGO CAMÕES

Professora do Colégio Pedro II/ RJ, Brasil. Doutora pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e especialista em Educação Infantil pela Pontifícia Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Email: m_cscamoes@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4384-2403>

CRISTIANE GOMES DE OLIVEIRA

Técnica em assuntos educacionais no Colégio Pedro II / RJ, Brasil. e professoras das séries iniciais no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ /RJ, Brasil. Doutora pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre pela Pontifícia Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e especialista em Educação Infantil pela Pontifícia Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO).
Email: cristwin2@yahoo.com.br – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2925-2052>

RESUMO

Sob o argumento de desenvolvimento da educação, a produção das políticas curriculares nas últimas décadas, tem ganhado destaque no cenário das políticas públicas. Nesse contexto, a discussão em torno da produção curricular para a infância não tem escapado, apesar de suas especificidades, às políticas universalistas que se pretendem totalitárias, igualitárias, homogêneas. Objetivamos neste artigo discutir as significações produzidas a partir da proposição do PNAIC e da BNCC como políticas de centralização curricular, inquirido os significados para o currículo, para a Educação infantil, para a alfabetização e para a formação. Apoiamo-nos em aportes teóricos pós-estruturalistas, trazendo Bhabha e Derrida como interlocutores para discutirmos o currículo, argumentando em favor de uma prática discursiva e o ato de enunciar como espaço de elaboração de sentidos na perspectiva da diferença. Tais aportes nos ajudam a compreender o professor como curricularista, desafiando a lógica escolar da previsibilidade, da materialização e reificação do currículo, questionando a produção de políticas curriculares como estratégias de hegemonização. Na análise das políticas curriculares como produção discursiva, avançamos para pensar as crianças e suas infâncias, associando-se a

uma perspectiva evidenciada pela desconstrução de conceitos rígidos, marcados por um cientificismo colonizador sobre a criança e a infância, aqui evidenciadas no diálogo com Francesco Tonucci e as “propostas banais da escola”.

Palavras-chave: Educação Infantil – Políticas Públicas – Currículo.

“THE SCHOOL’S BANAL PROPOSALS”: UNIVERSALIST PERSPECTIVES OF CURRICULUM POLICES AND THEIR DAMAGE IN THE PATHWAYS OF TEACHING AND CHILDHOOD

ABSTRACT

Under the argument of the development of education, the production of curriculum policies in recent decades has gained prominence in the public policy scenario. In this context, the discussion about curricular production for childhood has not escaped, despite its specificities, the universalist policies that are intended to be totalitarian, egalitarian, homogeneous. The aim of this article is to discuss the meanings produced from the PNAIC and BNCC proposition as curriculum centralization policies, inquiring the meanings for the curriculum, early childhood education, literacy and training. We rely on poststructuralist theoretical contributions, bringing Bhabha and Derrida as interlocutors to discuss the curriculum, arguing in favor of a discursive practice and the act of enunciation as a space for meaning making in the perspective of difference. Such contributions help us understand the teacher as a curriculumist, challenging the school logic of predictability, materialization and reification of the curriculum, questioning the production of curriculum policies as hegemonization strategies. In the analysis of curricular policies as discursive production, we move to think about children and their childhoods, associating themselves with a perspective evidenced by the deconstruction of rigid concepts, marked by a colonizing scientism about children and childhood, evidenced here in the dialogue with Francesco Tonucci. and the “banal proposals of the school”.

Keyword: Early Childhood Education – Public Policy – Curriculum.

“LAS PROPUESTAS BANALES DE LA ESCUELA”: PERSPECTIVAS UNIVERSALISTAS DE LAS POLÍTICAS DEL CURRÍCULO Y SU DAÑO EN LOS CAMINOS DE LA ENSEÑANZA Y LA INFANCIA

RESUMEN

Bajo el argumento del desarrollo de la educación, la producción de políticas curriculares en las últimas décadas ha ganado importancia en el escenario de políticas públicas. En este contexto, la discusión sobre la producción curricular para la infancia no ha escapado, a pesar de sus especificidades, a las políticas universalistas que pretenden ser totalitarias, igualitarias, homogéneas. El objetivo de este documento es discutir los significados producidos a partir de la propuesta PNAIC y BNCC como políticas de centralización del currículo, indagando los significados para el currículo, educación de la primera infancia, alfabetización y capacitación. Confiamos en contribuciones teóricas postestructuralistas, trayendo a Bhabha y Derrida como interlocutores para discutir el profesor, argumentando a favor de una práctica discursiva y el acto de enunciación como un espacio para la creación de significado en la perspectiva de la diferencia. Tales contribuciones nos ayudan a entender al profesor como un curricularista, desafiando la lógica escolar de previsibilidad, materialización y reificación del curriculum, cuestionando la producción de políticas curriculares como estrategias de hegemonización. En el análisis de las políticas curriculares como producción discursiva, pasamos a pensar en los niños y su infancia, asociándonos con una perspectiva evidenciada por la deconstrucción de conceptos rígidos, marcados por un cientificismo colonizador sobre los niños y la infancia, evidenciado aquí en el diálogo con Francesco Tonucci. y las “propuestas banales de la escuela”.

Palabra clave: Educación de la primera infancia – Política pública – currículum.

“As propostas banais da escola¹”: perspectivas universalistas de políticas curriculares e seus atravessamentos nos caminhos da docência e da infância

Quando a gente cresce um pouco
É coisa de louco o que fazem com a gente:
Tem hora pra levantar, hora pra se deitar,
Pra visitar parente.
Quando se aprende a falar, se começa a estudar,
Isso não acaba nunca.
E só vai saber ler, só vai saber escrever
Quem aprender o bê-a-bá.
E além do abecedário, um grande dicionário
Vamos todos precisar
(Canção Be-a-bá – Elifas Andreatto / Toquinho)

As políticas curriculares produzidas nas últimas décadas têm ocupado lugar de destaque na composição do atual cenário nacional de políticas públicas. Discursos de universalização do acesso à escolarização como garantia do direito à educação de qualidade para todos, programas de centralização curricular nos diferentes segmentos da educação básica, e ações de pesquisas de avaliação em larga escala nos diversos níveis de ensino são efetivados através de apontamentos legais, utilizados como indicadores de qualidade da educação sob o argumento da necessidade de desenvolvimento da educação no Brasil.

Compondo essa trajetória de transformações no campo educacional, a Educação Infantil (EI) configura um processo de consolidação de seu reconhecimento como parte do sistema educacional bra-

¹ Expressão que intitula um dos capítulos do livro de Francesco Tonucci: TONUCCI, Francesco. A solidão da criança. Tradução de Maria de Lourdes Tambaschia Menon; revisão técnica de Ana Lúcia Goulart de Faria. 2ª ed. Campinas, SP: Ciranda das letras, 2019. P. 122-141.

sileiro, carregada de especificidades. O reconhecimento da EI como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996) abarca uma complexidade de ações no âmbito da comunidade civil, acadêmica e de políticas públicas, em movimentos de construção identitária permeada por avanços e desafios nos sentidos atribuídos às peculiaridades do atendimento à primeira infância.

Nesse contexto, a discussão em torno da produção curricular para a infância não tem escapado, apesar de suas especificidades no âmbito escolar, às políticas universalistas que se pretendem totalitárias, igualitárias, homogêneas. O estudo do currículo e da infância implica, portanto, a compreensão de produções políticas articuladas a produções de outras significações. Alguns estudos e práticas pedagógicas na Educação Infantil têm mobilizado produções em torno das políticas curriculares em um movimento chamado de “descolonização” e “anticolonização” da infância. Trata-se, de maneira simplificada, de uma mudança na perspectiva das bases conceituais sobre como estratégias “colonizadoras” têm imperado nos cotidianos escolares e hegemonizado as políticas públicas educacionais (OLIVEIRA, 2017), mobilizando, em contrapartida, pesquisas com aportes teóricos embasados em estudos pós-coloniais que favoreçam pensar pedagogias descolonizadoras da infância, trazendo-a para a perspectiva emancipatória, colocando a questão da diferença no cerne da prática pedagógica (ABRAMOWICZ, VANDENBROECK, 2013; FARIA et al, 2015).

O evidenciamento da alfabetização e da formação docente como pontos centrais em políticas públicas nacionais como o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL/MEC, 2012) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL/MEC, 2017) incitam algumas reflexões. É importante entender o que está sendo definido como perspectivas de alfabetização (para além

do bê-a-bá?) e legitimado como conhecimento para compreender a presença da EI no PNAIC e na BNCC. Como tais questões reverberam nos caminhos da infância e na formação docente?

Entre estudos acadêmicos que se dedicam a analisar como “os governos aprimoram tanto mecanismos de avaliação centralizada quanto o controle mais direto dos currículos [...]” (MACEDO, FRANGELLA, 2016, p.15), situamos os trabalhos desenvolvidos no grupo de pesquisa² que integramos. As produções do grupo têm se dedicado, ao longo de sua trajetória, a pesquisar políticas curriculares a partir da concepção que essas se constituem num processo cíclico, como enunciação cultural, sem hierarquização ou dicotomização entre política e prática, elaboração e implementação de normatizações. Em diálogo com aportes pós-estruturalistas, substitui-se a linearidade pela complexidade e assumimos a perspectiva discursiva do currículo.

Tais aportes teóricos têm sustentado nossas pesquisas voltadas para os contextos de produção de políticas curriculares para a infância, em meio às pesquisas em curso pelos diferentes integrantes do grupo. Trazemos, portanto, a construção desse texto com uma escrita marcada por muitos encontros e produções entre os pesquisadores e suas pesquisas, suas histórias e experiências com diferentes temáticas no campo do currículo. Entrelaçadas, porém, por compreensões basilares de processos curriculares como processos políticos, complexos, que envolvem relações de poder, disputas, conflitos, negociações. Sendo atividade política, e não meramente de administração escolar; assumimos como premissa que na escola se produz política, entendendo os professores como curriculistas. Nessa perspectiva, a lógica escolar da previsibilidade e de materialização, de reificação do currículo é desafiada. (FRANGELLA, 2016)

Objetivamos, portanto, com este texto, discutir alguns sentidos possíveis de currículo, infância, formação e docência em contextos de desenvolvimento de políticas públicas nacionais, aqui assumidas como produções de políticas curriculares, como estratégias de hegemocratização e rastros que os permeiam.

Problematizamos, nessa discussão, o entrelaçamento da formação de professores à produção de políticas curriculares como o PNAIC e a BNCC, e a inclusão da EI em seus escopos, evidenciando a promulgação de um currículo nacional para a infância. O questionamento da necessidade de um currículo nacional para a infância pode ser evidenciado em diferentes formas através de um mosaico de ideias argumentadas em produções anteriores, onde tecemos discussões acerca da experiência – conceito central na produção na BNCC para a Educação infantil – deslocando a infância de um lugar de subalternidade, reconhecendo a criança como o outro, sob o signo da diferença, como alteridade. A coexistência de diferentes trajetórias docentes e situações contingenciais onde as crianças e adultos são reconhecidos como outros, constituem, portanto, contextos de produção curricular na escola compreendidos também, como espaço formativo.

A perspectiva da cultura associada aos processos de enunciação, potencializa a análise dos processos de articulações, de negociações, de tensões e produções híbridas que emergem em um entrelugar de encontro das diferenças que, aportada nos estudos Homi Bhabha(2013), traz um entretempo que rompe com uma lógica linear e se constitui na imprevisibilidade, um terceiro espaço de enunciação, que permite a outras posições emergir.(OLIVEIRA,2018).

Nessa perspectiva discursiva, trazemos Bhabha e Derrida como interlocutores para discutirmos o currículo, argumentando em favor de uma prática discursiva e o ato de enunciar como espaço de elabo-

ração de sentidos. Nesse movimento, refutamos identidades fixadas e propostas universalistas, apontando para a subversão da lógica escolar da previsibilidade em direção à experiência da infância, dos sentidos e dos contornos que vão dando às práticas. A compreensão de currículo como produção cultural e da escola como contexto local onde os sentidos são negociados, evidenciando a escola como espaço de produção de discursos políticos, torna-se possível.

Deste modo, destacamos, na articulação com estudos desenvolvidos, a possibilidade de empreender uma discussão que evidencia a cultura como singularidade e propõe um olhar para a educação da infância como articulação de diferentes experiências, compreendendo as ações de formação docente como importantes articuladores desse olhar para/sobre a infância. (OLIVEIRA; CAMÕES; FRANGELLA, 2019).

Perspectivas discursivas da produção curricular na educação infantil e na alfabetização: significações e trajetos possíveis

O modo como anunciamos/apresentamos os caminhos que pretendemos trilhar na escrita deste texto evidencia algumas das discussões sobre as quais temos nos debruçado e colocam em voga proposições acerca das perspectivas discursivas como caminho para discussão sobre a produção curricular na Educação Infantil e na alfabetização.

Ao nos questionarmos sobre os impactos das políticas de centralização curricular (e aqui destacaremos o PNAIC e a BNCC) para a educação infantil e para a alfabetização apontamos para o conhecimento definido como modelo científico a ser atingido. A centralidade do conhecimento em ações e políticas de centralização curricular

colocam sob suspeita uma autoridade epistemológica que qualifica, diferencia e normatiza o conhecimento, num movimento de despolitização² (FRANGELLA, 2016).

O PNAIC esteve, prioritariamente, destinado às ações de formação docente, estruturado em quatro eixos: ações articuladas entre diferentes instâncias federativas; formação; avaliação; e elaboração de materiais pedagógicos. Visto deste modo, delineia-se como política pública curricular e assim nos faz inquirir a ideia de direito à educação subjacente ao pacto. Identificamos à proposição do direito, diretamente articulada à perspectiva de educação como aprendizagem, de modo que a garantia e a luta pela igualdade iniciam um movimento que reduz a garantia do direito à garantia da distribuição uniforme de conteúdos e conhecimentos escolares.

O PNAIC como parte de uma rede de políticas não se inscreve sozinho, ele movimenta ações que se articulam em torno da alfabetização e como parte de uma rede mobiliza diferentes discursos que disputam, incessantemente, os sentidos de alfabetização. Olhar para o PNAIC como uma tentativa de estabilização dos sentidos e práticas para alfabetizar nos faz identificá-lo como parte do movimento em prol da definição de uma Base Nacional Comum Curricular e neste sentido, nos faz ver que para além da formação de alfabetizadores aponta para a construção de referências curriculares para a alfabetização e para a Educação Infantil. (FRANGELLA, 2016)

A promulgação da BNCC (2017) como documento de caráter normativo e mandatário, define aprendizagens essenciais e neste bojo evidencia-se a redução do ciclo de alfabetização de três para

² Politizar permite compreender o conhecimento como algo que ocorre na permanente luta política por meio da qual sentidos provisórios são instituídos, cedem espaço à diferença e permitem a relação com o conhecimento, não como um fim a ser alcançado, definitivo e universal, mas como expressão dessa disputa hegemônica processual, cujo horizonte é *sempre incompleto*. (FRANGELLA, 2016, p. 85)

dois anos, além de ações da educação infantil que formatam e projetam práticas definidas para o trabalho com a linguagem escrita.

A descrição do que deve ser ensinado/aprendido, ora como campos de experiência (na Educação Infantil), ora como objetivos definidos, ainda que argumentem não se tratar de uma proposição curricular, evidenciam um retorno do modelo curricular tecnicista. Nesta organização alguns objetivos são escolhidos em detrimento de outros e insta nos questionarmos sobre a suposta neutralidade que uma decisão de natureza política escamoteia.

Ao considerarmos essas articulações diante das tentativas de implementação de um currículo, percebemos a relevância de investigar o PNAIC e a BNCC que, ao nosso ver, parecem caminhar numa direção outra ao preverem a listagem do que deve ser ensinado em termos de conteúdos nas escolas, apresentando um sentido de política curricular enquanto documento a ser seguido, intencionando tornarem-se referências diante de uma perspectiva instrucional e tecnicista que busca êxito em sua tarefa de suturar a estrutura e fixar sentidos para educação e para o currículo.

Nos inscrevemos em um sentido de currículo que não se configura enquanto documento a ser seguido. Nessa direção, compreendemos que a escola e seus atores entram no jogo de decisão, sendo concebidos num papel ativo de ressignificação do currículo. Falamos em jogo de decisão uma vez que compreendemos que o currículo é construído a partir das influências das políticas, mas também a partir das significações dos atores que o vivenciam. Assim, a alegoria do jogo nos lembra que currículo é disputa.

A partir de uma leitura em que questionamos o teologismo das políticas curriculares, opomo-nos a uma lógica moderna de salvação com base em projeções cientificistas da educação. Ao abalarmos a certeza de que a existência de documentos centralizadores condicio-

na a produção de uma identidade desejada, apontamos para o currículo como produção contínua e inesgotável de sentidos.

Argumentada a articulação que ora propomos entre as políticas, caminharemos no sentido de pensar sobre a inclusão da Educação Infantil em seus escopos e que nos faz arguir mais uma vez: Qual o impacto do PNAIC e da BNCC para a Educação Infantil? Como pensar um currículo nacional para a infância?

É possível uma nacionalização das concepções de criança/infância? É possível uma homogeneização bem sucedida dos conhecimentos e aprendizagens, currículos e avaliações? A partir da proposta de um currículo que busca definir “aprendizagens essenciais”, indagamos: a quem serve este conhecimento? Quem os define como “essenciais”? O que é essencial quando se trata de conhecimento?

Problematizamos, deste modo, que esta tentativa de controle do “imponderável” tenta circunscrever ao currículo uma busca de conciliação que apaga as diferenças, tal qual apontam Abramowicz e Tebet (2017):

E por que harmonizar diferenças? Em uma base comum, o que será colocado para fora? Que diferença não fará parte? O que será considerado como comum? Não há consensos possíveis sem exercício de força, saber/poder que estabeleça o que é comum[...]. A ideia subjacente à BNCC é de que há uma unidade possível na multiplicidade e que ela pode ser realizada sem a utilização da força. Nesse viés, o pensamento tem quase a função do Estado: unificar. A segunda ordem, sob a qual se assentam os argumentos aqui delineados, é a ordem das ideias, de que esta “unidade pretendida na multiplicidade” deva estar circunscrita ao currículo, metodologicamente pela via do campo de experiência. A proposta de “convergência” regida por uma normatização curricular

busca afastar os conflitos e, assim, as diferenças (ABRAMOWICZ, TEBET, 2017, p. 194).

Associada à defesa de homogêneo, de único, como comum, assenta-se a perspectiva de culturalização das desigualdades econômicas e sociais, como se fosse possível realizar justiça cultural em detrimento de justiça social, tudo isso pela via do currículo. (CAMÕES, 2019).

Lopes (2018) evidencia a insistência de manutenção de um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, associado à valorização do caráter salvacionista da educação. Destaca ainda a intenção de garantias sociais de que todos serão submetidos a aprendizagens uniformes, potencializando uma discussão sobre a incapacidade dos docentes como caminharem sem a orientação de uma orientação curricular comum. Segundo a autora:

É possível defender que sempre há uma contextualização radical do currículo que não pode ser resolvida pela pretensão de se associar uma parte curricular comum nacional a uma parte curricular local. Isso porque não há o que se possa chamar de uma parte curricular nacional ou global pura, um contexto local puro (LOPES, 2018, p. 24).

Um currículo enquanto espaço-tempo de fronteira, é espaço onde culturas convivem e negociam suas existências contingencialmente, produzindo sentidos que não podem ser dados *a priori*. Acompanhada por Macedo (2006) nos juntamos ao coro que indaga: “Como lidar com as demandas por igualdade e diferença? Que tipo de decisões o espaço-tempo do currículo está a nos solicitar?” (MACEDO, 2006b, p. 294).

Evidencia-se assim, um currículo capaz de, ao mesmo tempo, fortalecer determinados grupos, abrir frentes de resistência em ou-

tros, de modo que as diferenças apareçam na negociação. Assumindo Bhabha como interlocutor, Macedo (2006), argumenta que nenhuma diferença se mantém a despeito da dominação, do mesmo modo que nenhuma dominação tem o poder de extinguir as diferenças, trata-se, portanto de um espaçotempo em que as culturas presentes negociam com “a diferença do outro.” (Ibid., p. 292). A escola como campo de luta funda-se numa compreensão de currículo como prática cultural, fortalecendo o discurso de cultura como processo de significação e o distanciando de uma perspectiva de reprodução de uma cultura dominante, na medida em que as articulações e negociações se dão a partir de um olhar para a diferença.

Destaca-se, nesse sentido, o quanto a institucionalização de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a institucionalização de uma Política Nacional de Alfabetização (PNAIC) apontam para um processo educativo que pressupõe o monitoramento das práticas pedagógicas e o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

Ao reconhecer este movimento que, em certo momento detêm, ainda que provisoriamente, discursos e a existência destes instrumentos como forma de controle, medida e padronização da aprendizagem, desconsidera-se que a institucionalização destes conhecimentos não garante uma distribuição igualitária dos mesmos, na medida em que estes não são apenas lidos, mas traduzidos e constantemente ressignificados. Vemos, no entanto, mesmo diante da impossibilidade de constituição de uma homogeneidade curricular, a insistência na manutenção de um projeto unificador sob o argumento de investimento na qualidade da educação.

Ao problematizarmos o conceito de infância descentralizado de uma lógica que a submete a uma vigilância constante ou a uma pura insuficiência, deslocamos o foco para as crianças e avançando

nesta discussão que se organiza a partir de bases pós-estruturalistas, evidenciamos o rompimento com perspectivas universais e essencialistas, indicando um caminho contra mecanismos normatizadores e abrindo possibilidade de as crianças produzirem acontecimentos, sendo elas a expressão da diferença e da singularidade.

A opção por desenvolver um trabalho que questione a subalternidade da infância, carrega o desafio de compreender a construção de uma pedagogia *com* a infância que contemple a escuta, a diferença, a subjetividade, a singularidade, que instigue a sair do lugar comum e atravessar fronteiras para conhecer outros lugares. Ao evidenciarmos tais aportes para discutir a infância, problematizamos sobre uma infância idealizada, isolada, preservada e em relações polarizadas marcadas pela oposição entre maioridade-menoridade, saber e não saber. Vista assim, insere-se numa perspectiva que disciplina e hierarquiza tempos, espaços e saberes, de modo que na relação com os adultos, limita-se a escuta como dado e não como relação alteritária. (OLIVEIRA, CAMÕES, FRANGELLA, 2019)

Aproximamo-nos, desta maneira, do currículo como produção cultural, na medida em que sua constituição se dá relação com o outro e marca o lugar da linguagem nesta relação em que os sujeitos modificam a linguagem e são por ela modificados. Reside aí a perspectiva alteritária que subscrevemos nesta discussão. O currículo como cultura envolve constantes disputas e negociações, na medida em que aparece como espaço em que as culturas convivem, negociam e produzem sentidos que não são dados a priori. Visto assim, marcamos mais uma vez a impossibilidade de fixação de sentidos absolutos, evidenciando o currículo como produção híbrida e inacabada.

E é nesse sentido que avançamos para pensar as crianças e suas infâncias, associando-se a uma perspectiva pós-estruturalista

evidenciada pela desconstrução de conceitos rígidos, marcados por um cientificismo colonizador sobre a criança e a infância, desvinculando-se de uma tentativa de tomar a criança e mesmo o adulto como objetos essencializados e encerrados em determinado período da vida. A discussão vai sendo permeada por uma construção subjetiva de sujeito, discursivamente construída. Marcamos assim, uma ruptura com as questões culturais e sociais que assumem ideais universalistas e avançamos inquirindo: Que condição de currículo se tece ao assumirmos o direito de significação das crianças no processo de produção curricular?

Entre a prescrição e o imprevisível: onde está a banalidade da escola?

Figura 1 – As Propostas banais da escola



Fonte: (Tonucci, 2019, p.124).

No livro *A solidão da criança* (2019) o pesquisador da infância Francesco Tonucci nos convida, através do pseudônimo Frato, a reflexões por meio de charges sobre o que considera um novo sofrimento moderno. Retrata em seus registros, ações naturalizadas

e impostas às crianças em diferentes contextos, problematizando o mundo adultocêntrico, denunciando a antecipação da escolaridade obrigatória, a ênfase exagerada em conteúdos de disciplina e a indiferença à criança nos planejamentos, projetos e planos educacionais. No capítulo intitulado *As propostas banais da escola* retrata práticas universais que caracterizam as instituições escolares incompatíveis com a lógica, a potência, as experiências e possibilidades de uma outra educação para a infância.

Provocadas pelas imagens de Tonucci, em diálogo como nosso objeto de estudo, reiteramos que o discurso de um currículo universal como garantia de qualidade pressupõe o bloqueio de possibilidades de outros currículos, elegendo um repertório de sentidos legitimados como conhecimentos e assumidos como significativos.

Em diálogo com Derrida (2001), e seu movimento de desconstrução, apontamos para as noções de alteridade, singularidade e responsabilidade, como elementos da constituição do sujeito, deste modo, olhamos para a criança, como este outro que se constitui na diferença. A diferença como marca da identidade e constituição do sujeito numa relação de alteridade. Esse espaço de enunciação da diferença expõe a superação do binarismo. Não se trata de um ou outro, mas como adultos e crianças se constituem na enunciação da diferença. Questionamos, assim, os regimes de verdade que constituem os discursos sobre as infâncias e sobre as práticas pedagógicas pré-definidas. Buscamos interrogar sobre este legado de saberes deterministas que produzem a infância, exclusivamente pelo viés do adulto.

Ao investigarmos articulações/negociações que disputam sentidos na produção curricular na Educação Infantil, problematizamos a (re)significação de um currículo para a infância, diante da perspectiva descolonizadora, o que nos distancia de uma visão essencialista

de cultura com caráter universal e aproxima dos estudos de Homi Bhabha, trazendo para o campo do currículo a ideia de produção curricular como enunciação cultural. Bhabha (2013) fala do discurso colonial como crucial para a ligação de uma série de diferenças e discriminações que embasam práticas discursivas e políticas da hierarquização racial e cultural. Neste sentido, pensar em pedagogias descolonizadoras, nos aproxima da valorização das ambiguidades da infância e toda complexidade que envolve os processos educacionais. Situa-nos também numa perspectiva que valoriza a diferença, a alteridade e as relações híbridas.

Discutir outra forma de educação, assumindo a impossibilidade de uma teleologia, remete-nos a um discurso sempre contingente, sujeito a pluralidade de contextos enunciativos. Assim, para além da escolarização precoce, o desafio de subverter a lógica escolar da previsibilidade em direção à experiência da infância, nos convoca a uma acepção não colonizadora da infância e da educação. Resgatamos agora o texto que conhecemos a partir de Kramer (2003), em seu livro intitulado *Por entre as pedras*. Torta de amoras era o nome e falava assim:

Era uma vez um rei que chamava de seu todo o poder e todos os tesouros da Terra, mas, apesar disso, não se sentia feliz e se tornava mais melancólico de ano a ano. Então um dia mandou chamar seu cozinheiro particular e lhe disse: – Por muito tempo tens trabalhado para mim com fidelidade e tens me servido à mesa os pratos mais esplêndidos, e tenho por ti afeição. Porém, desejo agora uma última prova do teu talento. Deves me fazer uma omelete de amoras tal qual saboreei a cinquenta anos, em minha mais tenra infância. Naquela época meu pai tratava guerra contra seu [...] vizinho (que) [...] acabou vencendo [...] fugimos até [...] uma floresta escura

(onde) vagamos e estávamos quase a morrer de fome e fadiga quando encontramos uma choupana. Aí morava uma vozinha (que) [...] nos preparou uma omelete de amoras. Mal tinha levado a boca o primeiro bocado, senti-me maravilhosamente consolado, e uma nova esperança entrou em meu coração [...] Quando mais tarde mandei procurá-la por todo reino, não se achou nem a velha nem qualquer outra pessoa que soubesse preparar a omelete [...] se cumprires agora este meu último desejo, farei de ti meu genro e herdeiro do meu reino. Mas, se não me contentares, então deverás morrer. Então o cozinheiro disse: Majestade, podeis chamar logo o carrasco. Pois na verdade conheço o segredo da torta de amoras e todos os ingredientes [...] Contudo, ó rei, terei de morrer. Pois, apesar disso, minha omelete não vos agradará ao paladar. Pois como haveria de temperá-la com tudo aquilo que, naquela época, nela desfrutaste: o perigo da batalha e a vigilância do perseguido, o calor do fogo e a doçura do descanso, o presente exótico e o futuro obscuro. Assim falou o cozinheiro... (KRAMER, 2003, p. 186).

Este sabor que não se repete, mas se ressignifica a partir de cada nova experiência ou impossibilidade da experiência, como nos fala Derrida (2011), nos ajuda a olhar a infância e o currículo como acontecimentos. Nesse sentido, aproximamo-nos de suas proposições acerca da experiência, apontando para uma perspectiva que subverte a lógica de um contexto marcado e enraizado como patrimônio.

Derrida (2011), critica a realidade das coisas e aproxima-se de uma espécie de não-experiência ou de experiência impossível, experiência da aporia. Aporia vem do grego *aporo* que significa sem passagem ou sem saída. A aporia é algo impraticável e para Derrida,

todo conceito tenta escapar das aporias, na busca de uma definição, de acabamento. A experiência da aporia é, nesse sentido, uma travessia, assim, o real não se localiza neste ou naquele lugar, na saída ou na chegada, ele se dispõe na travessia. Um espaço-tempo transitório, um caminho onde se perturba a ideia de fronteira, um para além da experiência que aponta para uma certa originalidade, radicalidade ou impossibilidade da própria experiência.

Procuramos assim, um outro lugar para a experiência e sugerimos, em diálogo com Derrida (2010), uma aproximação com a figura do acontecimento, na medida em que olhamos para a infância e para o currículo como im-possibilidade e abertura. Uma proposição que nos ajuda a pensar sobre a ausência de horizonte como condição para o acontecimento, numa direção que abala qualquer perspectiva teleológica em virtude de sua imprevisibilidade, impossibilidade de cálculo e fechamento.

A experiência como uma aporia sem conjuntura, desencaixada, com bordas indetermináveis, não mais se vincula a realidade como tal, não é a experiência de, mas um rastro, um traço de experiência. Nenhum sentido é previamente dado, nada está pronto, tudo está sempre se fazendo, sempre no *devenir*: a vida, o tempo, a escritura, a narração, a experiência e a própria desconstrução e nos termos que aqui defendemos; as infâncias e o currículo.

A infância marca descontinuidade, desequilíbrio, apresenta-se como sempre novo. A infância como possibilidade de sempre (re) iniciar, (re)conhecer, (re)ver, (re)descobrir, experimentar... A infância numa busca constante pela condição de experiência.

Que então possamos pensar sobre projetos que intencionam colonizar, capturar, assimilar, normatizar, adultizar e que preconizam uma infância idealizada, isolada e silenciada, em detrimento de uma infância como experiência. Pensar projetos que carreguem possibi-

lidades de acontecimento, inusitado, disruptivo, como escapes que nos ajudem a pensar a diferença.

Onde está a banalidade da escola (2)?

Figura 2 – Diante de um futuro difícil – As prisões



Fonte: Tonucci, 2019, p.147.

Ainda em diálogo com Tonucci, refletimos sobre as banalidades, ou como temos chamado, as naturalizações da escola, têm nos aprisionado em práticas e definições assumidas como essência.

Agora a coisa é séria! Acabou a brincadeira! Expressões que ouvimos ecoadas em diferentes espaços, de diferentes formas. Uma forma marcadamente colonial de evidenciar o momento de aquisição da leitura e da escrita como ruptura com um tempo da brincadeira e da infância. Tais expressões ganhavam notoriedade e expressividade

no momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Insta perguntarmos, diante do que temos acompanhado em termos de políticas de centralização curricular, leis de obrigatoriedade de matrícula para crianças de quatro anos de idade na pré-escola, entre outros mecanismos: Estaremos diante de uma antecipação das questões que antes assolavam o momento de transição para o Ensino Fundamental? As veremos ganhar força na transição da Creche para a Pré-escola?

No processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, assistimos, consubstanciado na versão final da BNCC a definição de direitos de aprendizagem específicos para cada etapa, iniciado na Educação Infantil sob o manto das experiências, transformadas, a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental, em competências gerais. Outrossim, ressaltamos a antecipação da alfabetização para o final do segundo ano de escolarização do Ensino Fundamental, o que nos faz arguir sobre seus impactos para a Educação Infantil.

Não nos ocuparemos aqui de definições sobre alfabetização, letramento, práticas de leitura e escrita, entre outras, que têm ganhado grande destaque no cenário educacional. Nossa provocação primeira, porém, nos ajuda a dizer que se por um lado avançamos no que se refere à formalização de políticas para a primeira infância, na mesma medida, vemo-nos ante binarismos que se difundem no campo: Produtos ou processos? Experiências ou objetivos? Aprendizagens cognitivas ou desenvolvimento integral?

A alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica. Uma leitura de mundo que precede a leitura da palavra, mas também uma leitura viva que para além de fonemas e grafemas aprendidos de forma mecânica, trazem vida à leitura (FREIRE e MACEDO, 2011). A perspectiva interativa da cultura evidencia na experiência da escola seu

espaço de articulação, espaço onde convivem diferentes discursos culturais. As crianças dão vida à leitura e assim, escrevem mais que letras, produzem sentidos sobre o ler e escrever.

A linguagem como troca de experiências, comunicação e criação, vai dando possibilidade de ver/ouvir a criação de sentidos dados pelas crianças ao mundo da leitura e da escrita, numa perspectiva que desfaz a polarização entre assepsia (ausência de práticas de leitura e escrita) e sistematização (com base numa prática de preparação para a alfabetização).

Como apontam Oliveira e Camões (2016) a ideia de polarização de Bhabha (2013) que o faz questionar: “Será preciso polarizar para polemizar?” sugere nossa “prisão” a perspectivas binárias, de modo que a centralização na “polarização entre o que nós adultos queremos para as crianças (seja numa perspectiva preparatória ou na crítica de escolarização das experiências próprias da infância), e o que querem as crianças” (p.12) acabam por evidenciar a infância como categoria única, universal e subalterna. Numa dimensão dialógica, a escrita se processa na interação com o outro. Não há um momento para ler e outro para brincar, é brincadeira viva, presente em todos os momentos. A leitura e a escrita libertas das amarras do didatismo, num movimento em que são convidados a ler e a escrever sem terem ainda o domínio da leitura e da escrita no sentido estrito.

A defesa que fazemos se articula com a aposta de um currículo como espaço-tempo de negociações provisórias e contínuas. Um currículo habitado por ambivalências e experiências. As experiências são como um acontecimento que rompe com a lógica vigente, pois ele é da ordem da alteridade. Surge sempre pela primeira e última vez.

O colonialismo ao operar com a lógica de fixação de sentidos elimina a possibilidade da diferença, ao passo que, numa outra pro-

posição, os estudos pós-colonialistas, ao romperem com as bases epistemológicas das ciências modernas, promovem a desconstrução dos essencialismos e evidenciam os chamados subalternizados. Neste sentido, ao operar a partir de uma perspectiva pós-colonial, coloca-se sob suspeita as imagens pré-definidas de povo e sujeito gestadas em contextos políticos, econômicos e culturais específicos. São narrativas de unidade, mesmidade, homogeneidade que precognizam uma infância idealizada, isolada, preservada e silenciada e assim educamos para socializar, para disciplinar, para controlar, para colonizar em espaço/tempos e ações pensadas por adultos com experiências planejadas. Pensada sob esta ótica, a infância é deslocada da margem que durante muito tempo esteve fixada, refigurando o passado e possibilitando insurgir enunciações do presente quando a questão da diferença é trazida ao foco do estudo dos processos culturais e educacionais.

Para Oliveira (2017) ao combatermos a ideia de currículo como composição de uma lista de conteúdos, não estamos com isso, intencionando significar ausência de intencionalidade nas propostas pedagógicas. Evidenciamos, neste sentido, que todo processo de significação em torno da infância e as negociações acerca do papel da escola na educação constitui o currículo. As produções curriculares envolvem, portanto, produções com adultos e crianças em negociações decorrentes dessa relação.

Pensar sobre em um currículo para a infância é pensar a creche e pré-escola como este espaço relacional, coletivo, constituído por crianças e adultos que compõem uma pluralidade cultural onde são enunciadas distintas relações de poder, de idades, gêneros, valores, crenças, e situações contingenciais que vão de uma margem a outra, borrando fronteiras. Assim, “no chão da creche e da pré-escola” e nos demais espaços de enunciação, de produção discursiva,

confrontam-se adultos, crianças, adultos e crianças, docentes e não docentes, membros das famílias da criança, políticos, comunidade do bairro constituindo um território que possui uma variedade de infâncias que estão dentro e fora da escola, compondo o espaço público onde há a existência em múltiplas formas e identidades, em torno de um coletivo.

Professores em formação: transitando entre a informação e a “enformação”

Figura 3 – As Propostas banais da escola



Fonte: Tonucci, 2019, p.13.

A provocação que ora fazemos sobre a informação e a “enformação”, este último, referindo-se a um movimento de formatar, “colocar em uma forma”, nos provoca na mesma medida, discussões

acerca da universalização. Vemo-nos diante de um cenário complexo e fluído onde a docência é parte integrante e significativa das produções de sentido nas políticas curriculares (OLIVEIRA, 2017), deste modo, esvazia-se o cenário polarizado entre macro e microcontextos, entre o estado como origem de políticas e o velho lugar fixado ao docente na escola de executor, detentor de conhecimentos e instrumentos de reprodução de programas de regulação definidas em mapeamentos lineares dos processos políticos.

Na circularidade dos diferentes contextos políticos de produção de sentidos, a docência constitui tanto processos de regulação quanto de escapes, fugindo à noção reducionista de causa e efeito na significação dos processos e dos projetos educacionais.

Constituem-se nas articulações de demandas e situações contingenciais que impossibilitam as práticas que se pretendem totalizadoras, mas em posições políticas sempre relacionais.

No entrelaçamento das situações que emergem no cotidiano da escola, refletimos sobre a própria prática pedagógica como espaço político de formação na relação com o outro, este outro que nos desloca e nos instiga a sair do lugar comum. Este outro adulto ou criança faz com que neste espaço se constitua e se evidencie as produções curriculares nas relações e tensões, nos olhares de certezas e de estranhamentos. (OLIVEIRA, CAMÕES, FRANGELLA, 2019)

Nesse sentido é que intencionamos problematizar a produção de políticas curriculares para a Educação Infantil, na defesa dela como experiência alteritária, abalando a posição fixada entre professores e crianças, mas articulando as significações tecidas de infância, educação e formação. A produção de sentido em torno de um currículo para a infância e suas proposições no campo da educação constituem, no contexto atual de políticas públicas, um campo fértil de observação das práticas docentes em processos de regulação e

escape, negando a visão binarista de disputas entre lugares fixos e opostos, mas de movimento e fluidez, aportada nas concepções de Bhabha (2013), e no deslocamento da ambivalência própria da produção política.

Evidenciadas as especificidades como diferença, percebe-se a ambivalência na produção discursiva que evoca aos docentes a superação de práticas constituídas em ações pedagógicas assumidas como hegemônicas, como escape a tendências dominantes. Nesse processo agonístico, entra em jogo o que não se quer perder da infância e o que se potencializa nas práticas docentes nas relações com os processos educacionais, as práticas institucionalizadas e experiências, em processos onde as negociações tornam os deslocamentos possíveis e as articulações necessárias. Regulação e escape se alternam, expressas na ambivalência discursiva onde o pedagógico e o performático interagem mutuamente na tentativa de fixação e superação de tradições.

Nesse sentido, a questão da formação docente emerge como uma das temáticas cujo desafio de pensar a Educação Infantil sobre outras bases, evidencia e potencializa as diferenças nas relações com “o outro”. Ao problematizarmos a formação de professores e um olhar para uma infância descolonizada, observamos esses dois como processos interconectados, nesse contexto, pensar a Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica, a constitui, nesta proposta de estudo, como prática de diferir no espaço escolar, mobilizando e deslocando *saberesfazer*s institucionalizados nas políticas de produção curricular.

Como discutem Barreiros e Frangella (2011), na tensão entre professor implementador e professor curricularista é preciso evidenciar a política curricular como um movimento que não se encerra no currículo escrito e nem se desloca para o vivido, trata-se, neste

sentido, de uma articulação entre diferentes dimensões, revelando o caráter de negociação na/com a diferença, em direção à mobilização política. Deste modo, é possível argumentar que não existe apropriação passiva de uma política curricular, que ainda que definido seu caráter oficial e prescritivo, envolverá sempre múltiplas leituras e significações.

Dias e Frangella (2018) advogam em relação à BNCC (e aqui incluímos também o PNAIC como política curricular) sua pretensão de orientadora do currículo a ser desenvolvido pelo professores em sala de aula, agregando à defesa da qualidade a oportunidade de ao mesmo tempo definir o currículo da formação docente.

No esforço do reconhecimento da Educação Infantil como espaço indissociável de educação e cuidado, como instância potente de experiências de aprendizagens das crianças e campo profissional dos professores e professoras instituiu-se processos que agregam não só um ganho, do ponto de vista do reconhecimento do trabalho pedagógico, mas de forma ambivalente, geram sentidos que tendem ao engessamento das propostas pedagógicas para as infâncias.

Diante dos discursos recorrentes que evidenciam a garantia da qualidade atrelada ao desempenho dos professores, sugere-se o protagonismo docente como chave para a qualidade da educação ao mesmo tempo em que se aponta para os professores como alvos de controle no desenvolvimento de seu trabalho curricular (DIAS, 2019). Nesse sentido caminhamos em direção ao modelo que a estruturação de uma base comum pretende: o da igualdade como pressuposto. Como afirma Dias (2019):

Nos discursos do terceiro milênio, voltamos a ver circular no currículo para a formação de professores, por parte de setores da sociedade e do meio educacional (professores, pesquisadores da educação) um discurso que

autoriza legitimidade à política curricular que tem entre seus propósitos a definição e o controle do saber-fazer docente, materializado por uma lista de competências e a valorização da avaliação do professor baseada no desempenho da aprendizagem de seus alunos (p.86)

Se por um lado entendemos as políticas públicas como responsabilidade ética e resposta às demandas alteritárias, por outro, não podemos invisibilizá-las como mecanismos de normatização. Em diálogo com Lopes (2018) entendemos que a indecidibilidade não nos impede de projetar ou definir normas, no entanto será preciso olhar para elas sem parâmetros epistemológicos fixos: “Todo tempo tais significações, fixações, estabilizações, discursos, são deslocados” (p.108).

Nós, professores somos habitados por aporias, enredados, ao mesmo tempo, pela normatização estruturante e pela busca da autonomia. Evidenciam-se, nesse sentido, regulações e escapes que vão constituindo o fazer docente. A autonomia parece figurar como abertura para criação e para o encontro com o outro, a condição na qual o imprevisto, irrompe e se dá e assim:

Parece-nos que o único investimento realmente relevante para uma educação de qualidade se dá na formação dos professores para a decisão responsável e para uma educação que aposte na contínua desconstrução das fixações que visam tornar o sujeito um espelho do mesmo. Não é possível treinar ninguém para ser sujeito como o é para dominar competências. (AXER, MACEDO, 2019, p. 149)

Considerações: infância, docência e escapes

Figura 4 – As Propostas banais da escola



As disciplinas das quatro séries iniciais do ensino fundamental (2)

Fonte: (Tonucci, 2019, p.136).

A recorrência com que vamos enunciando termos como articulação, negociação, incompletude, contingência, fixação, parcialidade, instabilidade, mobilizam reflexões sobre processos de significação do que entendemos como currículo, e especialmente sobre como mobilizamos estas questões, relacionando-as a uma produção curricular para e com as crianças. O uso recorrente dos termos se inscreve assim, em função dos diálogos com os autores e com a perspectiva pós-estrutural que mobiliza tal discussão. Não as assumimos e nem poderíamos como verdades, mas como afirmações contextuais que nos ajudam nesta investigação.

As charges de Francesco Tonucci foram nos provocando nesta escrita e é em diálogo com mais uma delas que vamos anunciando o fim destas reflexões. A tentativa da assunção da previsibilidade subjacente á escola, nos colocou diante das reflexões Derridianas sobre o acontecimento. Na maneira como este texto foi se constituindo, propusemo-nos provocações acerca da tentativa de estabilização de sentidos por meio das políticas de centralização curricular (PNAIC/BNCC) e neste diálogo emergiu a adoção do imprevisível e do movimento de constante decisão frente à indecidibilidade.

Outrossim, nos colocamos, professoras que somos, diante desta perspectiva em que a adoção do imprevisível não nos tira a responsabilidade da decisão e não nos coloca frente ao imobilismo. Por outro lado, faz-nos ver que abrir-se ao conhecimento é investir na formação como possibilidade de acesso ao máximo possível, não como forma de antever, mas como orientação para as decisões. (LOPES, 2018) Assim, a escola reveste-se ao mesmo tempo de decisão e indecidibilidade, o que não a impossibilita de planejar ações, apesar das impossibilidades. Evidenciamos, desta maneira, um currículo que se desfaz e se refaz no fluxo da significação, o que significa que não há um sentido único para o currículo. (CAMÕES, 2019)

Nosso diálogo com Derrida nos permite apostar nas referências sobre o “talvez” como forma de conexão com o acontecimento, como invenção da ordem do impossível: “Derrida aborda o talvez como sendo o que nos priva de toda segurança, deixando o porvir, por vir.” (DERRIDA, 2004 apud LOPES, 2018, p. 110) O autor refere-se ao futuro como monstro, na medida em que se constitui como surpresa e para o qual nunca estaremos preparados, nas palavras dele: “Um futuro que não fosse monstruoso, não seria um futuro, seria um amanhã previsível.” (DERRIDA, apud MACEDO, 2018, p. 153). Trata-se, neste sentido, e em diálogo com o que discute Macedo, de

assumir uma teoria curricular aberta ao futuro monstro, uma decisão que se abre ao outro e que acolhe o futuro monstro.

Trata-se nos termos que defendemos, de uma rejeição à presunção de centralidade, acenando para a negociação de sentidos, inacessíveis por uma lógica que define à priori os conhecimentos. Um currículo com as crianças, sem conteúdos pré-fixados que não apague as diferenças entre adultos e crianças, mas evidencie os lugares políticos e sociais que ocupam. (CAMÕES, 2019). Se as políticas que ora discutimos não se apresentam como currículo, mas impõem-nos uma norma, temos assumido os escapes para construir o nosso, compondo, assim, o jogo político da produção curricular.

Referências

ABRAMOWICZ, A; TEBET, G.G. de C. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Proposições**, v.28, 2017.

ABRAMOWICZ, A; VANDENBROECK, M. (Org.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

AXER, B. e MACEDO, E. Alfabetizado () sim() não: O PNAIC e a alfabetização na idade certa. In: **Currículo, política e cultura: conver-sas entre Brasil e Portugal**. MACEDO, Elizabeth; MENEZES, Isabel (orgs.). Curitiba: CRV, 2019.v.5. p.131-152.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2013.

BRASIL/MEC. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa Brasília: MEC, SEB,2012

_____. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, MEC, SEB, 2017.

BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2013. 2ª edição.

BARREIROS, D. e FRANGELLA, R.C.P. “Chegando à escola: agora sou eu e eles” — o sentido de docência nas políticas curriculares em questão. **Cadernos de Educação**/ FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [38]: 289 – 313, janeiro/abril 2011.

DERRIDA, J. **Força de Lei**: o fundamento místico da autoridade. Tradução de Leyla Perrone-Moisés São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DIAS, R.E. A docência como “fator” de qualidade para a educação. In: **Currículo, política e cultura conversas entre Brasil e Portugal**. MACEDO, Elizabeth; MENEZES, Isabel (orgs.). Curitiba: CRV, 2019.v.5. p.75-94.

CAMÕES, M.C.S. **O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?** Rio de Janeiro, 2019. Tese de doutorado em educação. Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

FARIA, A.N.L. de et al (Org.). **Infâncias e pós-colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil, 2015.

FRANGELLA, R. C. P. Currículo como local da cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha. In: 32a. Reunião anual da anped, 2009, caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações? Rio de Janeiro: ANPEd, 2009. v. 1. p. 1-13.

FRANGELLA, R.C.P. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 69-89, abril/Jun. 2016.

FRANGELLA, R.C.P. e DIAS, R. E. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**: volume 22, número 1, jan/ mar. 2018.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de: OLIVEIRA, L. L. de. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KRAMER, S. **Por entre as pedras**. São Paulo: Ática, 2003.

LOPES, A.C., SISCAR, M. Pensando políticas com Jacques Derrida. In: LOPES, A.C., SISCAR, M. **Pensando Política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. São Paulo: Cortez, 2018.

MACEDO, E. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, v.36, n.129, p. 619-635, set./dez. 2006.

MACEDO, E.; FRANGELLA, R.C.P. Dossiê: políticas de currículo ou base nacional comum: debates e tensões. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 13-17, abril/Jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698032021>. Acesso em: 15 jul.2016.

OLIVEIRA, C.G.de **“Que rei sou eu?” Escolas Públicas de Excelência, Políticas Educacionais e Currículo: uma análise sobre o processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro, 2017. Tese de doutorado em educação. Programa

de Pós-Graduação em educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, C.G.de; CAMÕES, M.C.S., FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. “Essa escola só serve para adultos mandarem nas crianças”: alteridade, infância e formação. In: **Currículo, política e cultura: conversas entre Brasil e Portugal**. MACEDO, Elizabeth; MENEZES, Isabel (orgs.). Curitiba: CRV, 2019.v.5. p.173-188.

OLIVEIRA, C.G. de; CAMÕES, M.C.S. Currículo e infância: o que querem (para) as crianças? **Revista Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente – SP, v.27, n.3,p.4-20,set./dez.2016. INSS:2236-0441.DOI: <http://dx.doi.org./10.14572/nuances.v27i3.4580>.

TONUCCI, F. **A solidão da criança**. Tradução de Maria de Lourdes Tambaschia Menon; revisão técnica de Ana Lúcia Goulart de Faria. 2ª ed. Campinas, SP: Ciranda das letras, 2019.

Recebido em: 29.09.2019

Aceito em: 10.12.2019

DISPOSITIVO DE ANTECIPAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E POLÍTICAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS: GOVERNANDO CRIANÇAS E DOCENTES

MARIA CAROLINA DA SILVA CALDEIRA

Professora do Centro Pedagógico/UFMG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação / FaE/Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Educação.

Email – mariacarolinasilva@hotmail.com – ORCID – <http://orcid.org/0000-0003-0668-1989>

RESUMO

Este artigo analisa três documentos curriculares recentes – os Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e o Caderno da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) – para compreender de que modo o *dispositivo de antecipação da alfabetização* opera nesses textos para produzir a criança alfabetizada. Com base em uma perspectiva foucaultiana, considero que um dispositivo se constitui de elementos diversos e tem como objetivo eliminar determinados riscos e governar dadas populações. O *dispositivo de antecipação da alfabetização* pretende governar crianças e docentes a fim de produzir uma criança que se alfabetize o quanto antes, eliminando os riscos que uma população analfabeta pode representar. Argumento que para justificar a antecipação da alfabetização como estratégia fundamental para a diminuição dos riscos que envolvem a população infantil, os três documentos curriculares utilizam a *expertise* e a argumentação em torno da ciência como técnica importante. Embora se utilizem de técnicas semelhantes, as definições de quem são os *experts* e qual ciência é a verdadeira variam nos documentos, gerando tensões e conflitos em torno de que conhecimentos e saberes são válidos no processo de alfabetização. Com base na análise de discurso de inspiração foucaultiana, mostro as condições de emergência para que essas verdades sejam afirmadas, bem como os conflitos que se estabelecem na demanda pelas posições de sujeito *criança alfabetizada* e *boa professora alfabetizadora*.

Palavras-chave: Alfabetização. Currículo. Base Nacional Comum Curricular.

LITERACY ANTICIPATION DEVICE AND CONTEMPORARY CURRICULUM POLICIES: GOVERNING CHILDREN AND TEACHERS.

ABSTRACT

This article analyzes three recent curriculum documents the National Pact for Literacy Training at the Right Age Notebooks (BRASIL, 2012), The Common National Curriculum Base (BRASIL, 2018) and the National Literacy Policy Notebook (BRASIL, 2019) – to understand how the literacy anticipation device operates in these texts to produce the literate child. From a foucaultian perspective, I consider that a device is constituted by several elements and aims to eliminate certain risks and to govern given populations. The literacy anticipation device intends to govern children and teachers in order to produce a literate child as soon as possible, eliminating the risks that an illiterate population may represent. I argue that in order to justify the anticipation of literacy as a fundamental strategy for reducing the risks to the child population, the three curriculum documents use expertise and reasoning around science as an important technique. Although similar techniques are used, the definitions of who the experts are and which science is the true vary in the documents, causing tensions and conflicts around which knowledge and knowledge are valid in the literacy process. Based on Foucaultian-inspired discourse analysis, I show the emergency conditions for these truths to be affirmed, as well as the conflicts that are established in the demand for the subject positions of *literate child* and *good literacy teacher*.

Key-Words: Literacy. Curriculum. Common National Curriculum Base.

DISPOSITIVO DE ANTICIPACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN Y POLÍTICAS CURRICULARES CONTEMPORÁNEAS: GOBIERNO DE NIÑOS Y MAESTROS

RESUMEN

Este artículo analiza tres documentos curriculares recientes: los Cuadernos de capacitación en alfabetización a la edad adecuada (BRASIL, 2012), la Base nacional común del plan de estudios (BRASIL, 2018) y el Cuaderno nacional de políticas de alfabetización (BRASIL, 2019) – comprender cómo funciona el dispositivo de anticipación de la alfabetización en estos textos para producir al niño alfabetizado. Desde una perspectiva foucaultiana, considero que un dispositivo está constituido por diversos elementos y tiene como objetivo eliminar ciertos riesgos y gobernar a determinadas poblaciones. El dispositivo de anticipación de la alfabetización está destinado a gobernar a los niños y los maestros a fin de producir un niño alfabetizado lo antes posible, eliminando los riesgos que puede plantear una población analfabeta. Sostengo que para justificar la anticipación de la alfabetización como una estrategia fundamental para reducir los riesgos para la población infantil, los tres documentos del plan de estudios utilizan la experiencia y el razonamiento en torno a la ciencia como una técnica importante. Aunque se utilizan técnicas similares, las definiciones de quiénes son los expertos y qué ciencia es la verdadera varían en los documentos, generando tensiones y conflictos en torno a los cuales el conocimiento y el conocimiento son válidos en el proceso de alfabetización. Basado en el análisis del discurso inspirado en Foucault, muestro las condiciones de emergencia para que estas verdades se afirmen, así como los conflictos que se establecen en la demanda de los puestos de niño alfabetizado y buen maestro de alfabetización.

Palabras clave: Alfabetización. Currículum. Base Curricular Nacional Común.

Introdução

As classes de ler e escrever, ao contrário, constituíram enorme sucesso. Já no outono quase todos os bichos estavam, uns mais, outros menos, alfabetizados. Os porcos já liam e escreviam muito bem. Os cachorros aprenderam a ler razoavelmente, porém se interessavam pela leitura de nada além dos Sete Mandamentos. Maricota, a cabra, lia um pouco melhor que os cachorros e costumava ler para os demais, à noite, os pedaços de jornal que achava no lixo. Benjamim sabia ler tão bem quanto os porcos, mas não exercia sua faculdade. Ao que sabia – costumava dizer –, nada havia que valesse a pena ler. Quitéria aprendeu todo o alfabeto, mas não conseguia juntar as letras. Sansão não foi capaz de ir além da letra D. Desenhava na areia, com a pata, as letras A, B, C, D, e ficava olhando, com as orelhas murchas, às vezes sacudindo o topete, tentando com todas as suas forças lembrar-se do que vinha depois, inutilmente. É verdade que em várias ocasiões aprendeu E, F, G, H, mas ao conseguí-lo, descobria sempre que havia esquecido A, B, C e D. Afinal, decidiu contentar-se com as quatro primeiras letras e costumava escrevê-las uma ou duas vezes por dia, a fim de refrescar a memória. Mimosa recusou-se a aprender mais do que as seis letras que compunham seu nome. Formava-as, bem certinhas, com pedaços de ramos, enfeitava o conjunto com uma ou duas flores e ficava andando à volta, a admirá-las. Nenhum dos outros animais da granja chegou além da letra A (ORWELL, 2000, versão para e-book)

Na fábula distópica “Revolução dos Bichos”, de George Orwell, quando os animais tomam posse da Granja dos Bichos, a única ação em que os dois líderes da Revolução concordam, e que rapidamente é aceita pelos demais animais, é a criação de “classes de ler e escre-

ver”. A despeito das diferenças políticas e das habilidades diversas dos animais da fazenda, a crença acerca da importância da leitura e da escrita e de sua inefabilidade para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária é acatada como verdade. Os animais, com muito esforço, se dedicam a aprender e, rapidamente, estão todos mais ou menos alfabetizados. O que se entende por essa alfabetização é diverso e multifacetado, mas a ideia que move essas ações é a crença na centralidade da leitura e da escrita na sociedade.

Fato semelhante parece ocorrer em diferentes governos do Brasil que, apesar de todas as suas divergências, assinalam a importância de garantir a alfabetização de todos/as os/as brasileiros/as. Esse parece ser um mote comum a diversas políticas públicas, desde o estabelecimento do Império¹ até os dias atuais. Diferentes legislações têm apontado a importância de garantir a alfabetização de todos/as. O PNE 2014-2024, por exemplo, aponta como Meta 5 “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

Esses diferentes movimentos em busca da alfabetização articulam-se diretamente às questões curriculares. Afinal, a questão central que move a discussão sobre currículo refere-se à pergunta “qual conhecimento deve ser ensinado?” (SILVA, 2001, p. 14). Nas políticas de alfabetização, a definição sobre que saberes e conhecimentos são importantes e o modo como esse processo deve se efetuar são fundamentais. Dessa maneira, o sentido atribuído ao que conta como alfabetização, em que momentos do processo de escolarização ela deve acontecer e de que forma tal processo deve se or-

¹ A Primeira Lei de Ensino Elementar, decretada por Dom Pedro I em 15 de outubro de 1827, mandava “crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio” (Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em 04 de novembro de 2019.)

ganizar são questões essencialmente curriculares. Considero, assim, que diferentes materiais que se articulam em torno dessas temáticas constituem-se em políticas curriculares, na medida em que se articulam às questões principais desse campo, quais sejam: o que deve ser ensinado; que relações de poder se estabelecem nesse processo; que sujeitos objetiva-se produzir por meio desse currículo (CORAZZA; TADEU, 2003).

Este artigo toma como objeto de estudo três documentos curriculares recentes: os Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012)², o item relativo ao ensino fundamental – anos iniciais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e o Caderno da Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019). O objetivo é analisar como opera nesses documentos o *dispositivo de antecipação de alfabetização*. Com base em uma perspectiva foucaultiana, considero que um dispositivo é um “conjunto de elementos heterogêneos” que dispõem os indivíduos em determinadas relações de poder-saber (FOUCAULT, 2000a, p. 244). O *dispositivo de antecipação da alfabetização* tem operado em diferentes âmbitos da educação brasileira no sentido de governar docentes e crianças para que a alfabetização se opere o quanto antes no processo de escolarização infantil. Governo pode ser definido como o ato de “conduzir condutas” (FOUCAULT, 1997), ou seja, “es-

² O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa foi uma política pública firmada entre o Governo Federal, Municípios e instituições de ensino superior, com o objetivo central de garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade. Para isso, ao longo de seus três anos de duração (2012 a 2015) foram realizadas ações em quatro eixos, a saber: Formação continuada presencial para os/as professores/as alfabetizadores/as; Materiais didáticos distribuídos para as escolas; Avaliações sistemáticas das crianças em processo de alfabetização; Gestão, mobilização e controle social. Durante os três anos de vigência do PNAIC, foram produzidos diferentes cadernos de formação para os/as docentes. Neste artigo, analiso apenas os cadernos produzidos no de 2012 (primeiro ano do Pacto), pois são os cadernos que tratam especificamente de Língua Portuguesa e Alfabetização. A temática aparece nos anos seguintes, mas não há mudanças significativas em relação ao que foi estabelecido no ano de 2012.

truturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, 244). O *dispositivo de antecipação da alfabetização* está presente nesses diferentes documentos para estruturar as ações que devem ser vivenciadas pelas crianças em processo de alfabetização e pelas/os docentes alfabetizadoras/es.

Do ponto de vista metodológico, este artigo utilizará elementos da análise de discurso de inspiração foucaultiana. O discurso para Foucault se constitui em um “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2008, p. 122). Analisar discursos, nessa perspectiva, não significa analisar as falas e os ditos, mas compreender os elementos que fazem possível com que certas falas e certos ditos sejam reconhecidos como verdades e que tenham efeitos na produção de determinados saberes e objetos. A análise de discurso não é uma análise da língua, mas “uma interrogação sobre as condições de emergência de dispositivos discursivos que sustentam práticas” (REVEL, 2005, p. 38). Segundo Foucault (2000b p. 23), é importante compreender um determinado discurso não apenas pelo seu “termo final”, mas pelas forças que lutaram em diversos períodos históricos para construir uma verdade. Pretendo, assim, demonstrar as condições que possibilitam a existência desse dispositivo e sua afirmação como verdade nesse tempo.

Argumento que, para justificar a antecipação da alfabetização como estratégia fundamental para a diminuição dos riscos que envolvem certa parcela da população infantil, os três documentos curriculares utilizam a *expertise* e a argumentação em torno da ciência como técnica importante. Na análise, é possível perceber um crescente movimento rumo à ciência cognitiva apresentada na atualidade como verdade inquestionável capaz de romper com os riscos do analfabetismo na sociedade brasileira. Nesse processo, ocorre uma gradual desvalorização de certos saberes e conhecimentos, sua

substituição pela ciência cognitiva como única válida e pelas metodologias relativas à consciência fonológica como estratégia para produzir a alfabetização. Nesse processo, são demandadas e produzidas uma *professora alfabetizadora* e uma *criança alfabetizada* narradas a partir dessa verdade científica.

Para desenvolvimento desse argumento, este artigo está dividido em quatro partes, além desta introdução. Na primeira parte, discuto como o *dispositivo de antecipação da alfabetização* foi construído historicamente, além dos elementos teóricos que serão utilizados na análise aqui proposta. Na segunda parte, analiso a ideia de uma “idade certa” para alfabetizar e a construção do analfabetismo infantil como um risco que precisa ser medido e controlado. Mostro, também, como há uma progressiva antecipação na idade que se espera que a alfabetização se consolide nos três documentos analisados. Na terceira parte, analiso como a ciência cognitiva e as metodologias relacionadas à consciência fonológica vão eliminando outros saberes do processo de alfabetização para consolidar-se como verdade. Por fim, apresento as considerações finais para sistematizar como a *professora alfabetizadora* e a *criança alfabetizada* são produzidas nesses documentos.

Dispositivo, governo e risco: ferramentas analíticas para compreender a antecipação da alfabetização

O conceito de dispositivo emerge na teorização foucaultiana por volta dos anos 1970. Segundo Agamben (2005, p. 9) esse conceito passa a fazer parte dos estudos desenvolvidos por Foucault quando ele se dedica à discussão sobre o “governo dos homens”. Se antes os estudos foucaultianos se desdobravam em discussões acerca do discurso e do poder, o conceito de dispositivo servirá para

unir esses elementos, mostrando a rede que se estabelece entre eles. Dispositivo pode ser definido como um conjunto de elementos heterogêneos, tais como “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2000a, p. 244) que têm como objetivo central governar uma determinada população. Dreyfus e Rabinow (1995, p. 135) afirmam que o dispositivo diz respeito às “práticas elas mesmas, atuando como um aparelho, uma ferramenta, constituindo sujeitos e os organizando”. Assim, para explicar como nas sociedades operava o governo, Foucault recorre a elementos múltiplos que envolvem o discursivo e o não discursivo. Esses elementos movimentam legislações, regulamentos, espaços e discussões de diferentes tipos, que produzem determinados modos de ser e de agir no mundo.

O governo é uma das estratégias por meio da qual as relações de poder se estabelecem e se atualizam no contexto social. Nas análises foucaultianas considera-se que “as relações de poder são, antes de tudo, produtivas” (FOUCAULT, 2000c, p. 236). O poder produz saber, pois “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1999, p. 27). O poder também produz verdades e define possíveis campos de ação daqueles/as que se inserem nessas relações. Nesse sentido, o governo é o ato de condução de condutas (FOUCAULT, 1997), ou seja, ele se refere a uma “ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 243).

O *dispositivo de antecipação da alfabetização*, por sua vez, se refere a um conjunto de práticas, saberes, legislações, organizações espaciais e curriculares, discursos e proposições morais e acadêmicas que tem o objetivo central de governar as crianças para garantir

que elas se alfabetizem o quanto antes. Essa demanda pela alfabetização pretende estruturar ações que devem ser vividas por crianças e professoras no âmbito escolar, a fim de evitar os riscos do analfabetismo. Esse dispositivo funciona para governar os/as professores/as e os/as alunos/as que ingressam no 1º ano do ensino fundamental e para garantir a plena alfabetização de todos/as o mais cedo possível, preferencialmente ainda no primeiro ano na rede pública de ensino³.

Por muito tempo no Brasil, a idade de sete anos foi considerada a adequada para o ingresso na escola de ensino fundamental e esse nível de ensino era, de modo geral, considerado responsável por garantir a alfabetização. Lourenço Filho, em livro sobre alfabetização⁴ publicado pela primeira vez em 1920, afirma que a “idade de sete anos é a da maioria escolar, como a de vinte e um, a da maioria civil” (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 23). O marco dos sete anos remete à “tradição hipocrática de se dividir a infância em três períodos: infância, do nascimento aos 7 anos; puerícia, dos 7 aos 12 anos para meninas, e dos 7 aos 14 para meninos, e adolescência, dos 12 ou 14 até os 21” (HEYWOOD, 2005, p. 26). Essa tradição está presente também no discurso do cristianismo, no qual a idade de sete anos “é considerada como passagem para a idade da razão e das primeiras responsabilidades, influenciando o ingresso nas escolas e atividades mais sistematizadas de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2012, p. 2).

Porém, gradualmente, foram se construindo condições para que a alfabetização (e também o ingresso no ensino fundamen-

³ Nas escolas da rede privada e mesmo em algumas escolas da rede pública esse dispositivo opera para produzir a alfabetização na educação infantil. Como veremos a seguir, a construção do primeiro ano como “idade para alfabetização” visa atingir, sobretudo, as crianças de camadas populares.

⁴ Trata-se do livro “Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita”. O Teste ABC consta de oito provas, sendo que cada prova vale de zero a três pontos, que visam a verificar as condições de maturidade de cada criança para iniciar o processo de alfabetização.

tal)⁵ fosse iniciada antes dos sete anos. Caldeira e Paraíso (2016, p. 849) mostram que para antecipar esse processo “foi preciso articular um dispositivo de antecipação da alfabetização, cujas bases foram sendo construídas ao longo da história da educação brasileira”. As autoras apontam diferentes elementos que foram sendo amalgamados para produzir esse processo de antecipação, processo esse que se consolida nesse momento histórico com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular e da Política Nacional de Alfabetização. Neste artigo, considero que a ideia que dá base a esse dispositivo é a de que quanto antes a criança se alfabetizar, menores são os riscos do fracasso escolar e da consequente exclusão social.

A noção de risco vem sendo utilizada nos estudos sobre biopoder. Esse modo de compreender o poder refere-se à forma como ele atua não apenas sobre os indivíduos, mas sobre as populações, agindo em diferentes aspectos da vida, controlando-a e organizando-a. Na modernidade, “o poder político acabava de assumir a tarefa de gerir a vida” (FOUCAULT, 2006, p. 131). Nesse processo de gerenciamento da vida, é necessário classificar espaços e indivíduos, verificando se há certas características que podem ser problemáticas. Segundo Traversini (2003, p. 111) “com a invenção da noção de risco, passou-se a considerar que algumas ações podem ser realizadas para prevenir e evitar perigos e ameaças, obtendo uma sensação de domínio da insegurança e da incerteza”.

Parece ser isso que ocorre com a operacionalização do dispositivo de antecipação de alfabetização nas políticas curriculares aqui analisadas. Visando atingir a estratégia maior de alfabetizar a todos/

⁵ A 11.114/2005 tornou obrigatória a matrícula das crianças a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental. Já a Lei 11.274/2006 ampliou o ensino fundamental de oito para nove anos, com início a partir dos seis anos de idade.

as, essas legislações utilizam diferentes técnicas e saberes para garantir que o processo de alfabetização aconteça. Se considerarmos que as estratégias são o modo como os “procedimentos para regular as capacidades das pessoas se ligam a objetivos morais, sociais ou políticos mais amplos” (ROSE, 2001, p. 40), parece haver uma série de investimentos – entre os quais a criação de políticas curriculares – para garantir a alfabetização das crianças, preferencialmente, aos seis anos de idade. Pretende-se, assim, diminuir os riscos de uma população não-alfabetizada, produzindo uma sensação social de segurança e de comprometimento com objetivos morais mais amplos.

Nesse processo, o currículo emerge como ferramenta fundamental, já que por meio dele é possível garantir efeitos duradouros na vida das pessoas. Considero o currículo como um espaço em que poder e saber se articulam, visando o controle de determinadas etapas da vida. Por meio do currículo, visa-se a produção de um determinado tipo de sujeito. No caso específico aqui analisado, considero que os três currículos visam a produção de uma criança que se alfabetize o quanto antes e que, por causa disso, não seja um risco à população brasileira.

A Idade Certa para alfabetizar

Para que, de fato, as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, necessitamos promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e garantir que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas sejam consolidados nos dois anos seguintes. (BRASIL, 2012a, p. 7)

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Funda-

mental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. (BRASIL, 2018, p. 89)

Do ponto de vista operacional, alfabetizar é: no primeiro ano do ensino fundamental, ensinar explicitamente o princípio alfabético e as regras de decodificação e de codificação que concretizam o princípio alfabético na variante escrita da língua para habilitar crianças à leitura e soletração de palavras escritas à razão de 60 a 80 palavras por minuto com tolerância de no máximo 5% de erro na leitura. (BRASIL, 2019, p. 18)

Sete anos separam a publicação do primeiro documento curricular aqui analisado (PNAIC) do último (PNA). Parece, porém, ter havido uma mudança expressiva no modo de se referir à “idade certa” para a alfabetização nos três documentos. Nos Cadernos do PNAIC estabelece-se que a alfabetização deve ocorrer até os oito anos de idade. Na BNCC, coloca-se que essa alfabetização deve ocorrer aos sete anos de idade (ao final do 2º ano do ensino fundamental de 9 anos). Na PNA, estabelece-se o marco do 1º ano do ensino fundamental (portanto, aos seis anos) como o período para que as crianças consigam ler e escrever.

Embora haja uma explicitação gradual quanto ao primeiro ano como o momento em que deve acontecer a alfabetização, é perceptível que desde os cadernos de formação do PNAIC a ideia da centralidade do 1º ano para a alfabetização aparece. Ainda que se afirme que “três anos têm se mostrado um intervalo que favorece um trabalho pedagógico com menor tensão para docentes e para estudantes, considerando o princípio da progressão” (BRASIL, 2016a, p. 23), a ideia de que alguns conhecimentos, particularmente aqueles articulados ao que se denomina no PNAIC como o eixo da “Apropriação do

sistema de escrita”, sejam consolidados desde o primeiro ano do ensino fundamental atravessa todo o documento. Afinal, essa política curricular trabalha com a ideia de que “garantir que todas as crianças que frequentam a escola se alfabetizem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental precisa ser, no contexto atual, uma prioridade da escola brasileira”. (BRASIL, 2016a, p. 25). Nesse sentido, é necessário garantir o ensino sistemático de certos saberes desde o primeiro ano e até mesmo na educação infantil.

Como apontado na introdução deste artigo, o dispositivo de antecipação da alfabetização não começa a operar apenas a partir do momento em que a PNA é aprovada e define de forma explícita o primeiro ano como o momento da alfabetização. Enunciações diversas foram produzidas no sentido de mobilizar um desejo e uma luta para que esse enunciado fosse afirmado como verdadeiro. Assim, a defesa pelo direito das crianças ao acesso à cultura escrita é uma das enunciações que é articulada para afirmar-se essa verdade. Fatores econômicos que motivaram a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos também foram acionados para que esse dispositivo se consolidasse. A constatação de que muitas redes de ensino já matriculavam as crianças de seis anos em “classes de alfabetização” também foi uma prática acionada para justificar a alfabetização aos seis anos (BRASIL, 2004). Um dos argumentos decisivos, porém, referia-se à ideia de que, com a entrada das crianças aos seis anos, “criam-se melhores condições para a alfabetização das crianças, sendo este considerado um dos problemas históricos da educação brasileira” (SANTOS; VIEIRA, 2006, p. 780). Com base nessas diferentes argumentações, o dispositivo de antecipação da alfabetização passou a operar ostensivamente no primeiro ano do ensino fundamental.

Percebe-se, assim, a capilaridade das relações de poder, que vão perpassando diferentes esferas da vida e que se consolidam em forma de legislação. Não se trata de imposição, mas de um longo processo de construção de uma verdade, em que diferentes elementos são articulados. Como afirma Foucault (2000b, p. 12) “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”. Ela nada tem de essencial, já que é construída peça por peça por diferentes mecanismos. A verdade contemporânea segundo a qual é necessário alfabetizar as crianças o quanto antes foi sendo assim construída, por meio de um processo longo⁶. As políticas curriculares aqui analisadas não se constituem no início desse processo. São, ao contrário, sua faceta mais visível, mas que resulta de toda essa construção capilar permeada pelo poder.

Segundo essas políticas curriculares, a alfabetização deve ser garantida o quanto antes para evitar os riscos do analfabetismo. Conforme a PNA “o analfabetismo nos dias atuais está claramente associado a condições adversas de vida, geralmente relacionadas à pobreza e geradoras de diferentes formas de vulnerabilidade sociais” (BRASIL, 2019, p. 10). Por essa razão, o objetivo central da Política Nacional de Alfabetização é “elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro” (BRASIL, 2019, p. 7). Parece operar nesse documento a ideia de que “as pessoas são analfabetas, portanto, seu processo cognitivo é inferior, seu desenvolvimento econômico é prejudicado” (STREET, 2010, p. 36).

⁶ Caldeira e Paraíso (2016) mostram como esse dispositivo foi construído por meio de uma análise de diferentes elementos da história da alfabetização brasileira. Esses elementos incluem princípios que remetem à “querela dos métodos”, passam pelos estudos da psicogênese da língua escrita e do letramento e se consolidam na forma de legislação. Partindo da proposição das autoras, considero que os documentos curriculares aqui analisados são parte desse processo histórico e promovem pequenos deslocamentos (que produzem mudanças significativas) naquilo que já vinha sendo produzido historicamente.

Freire, em 1968, já mostrava os perigos de uma concepção de analfabetismo que o considerava como uma erva daninha a ser erradicada (FREIRE, 2001). O preconceito contra os/as analfabetos/as é uma realidade construída na sociedade brasileira por meio de diferentes estratégias.

Esse preconceito parece ser reatualizado na PNA que apresenta o analfabetismo como um risco para um grupo de crianças. Nesse sentido, justifica-se o dispositivo de antecipação da alfabetização a partir da ideia de que “a priorização da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental é uma diretriz de implementação da PNA que beneficia sobretudo as crianças mais pobres” (BRASIL, 2019, p. 42). Essas crianças não dispõem do que é nomeado no documento como “literacia familiar”, ou seja, o “conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores” (BRASIL, 2019, p. 51). Por não terem acesso às práticas da cultura escrita em suas famílias, essas crianças precisam da escola para evitar que permaneçam analfabetas.

As crianças pobres que podem não se alfabetizar são aqui entendidas como uma população. Para Foucault (2006, p. 31), a partir do século XVIII, “os governos percebem que não têm que lidar simplesmente com sujeitos, nem mesmo com um ‘povo’, porém com uma ‘população’, com seus fenômenos específicos e suas variáveis próprias”. Trata-se, assim, de delimitar as características de um determinado grupo e, a partir delas, pensar em políticas gerais e em formas de exercer poder sobre eles/as. Como afirmam Traversini e Bello (2009, p. 144), “em uma comunidade pode haver indivíduos ou um grupo deles que não se enquadram nas características consideradas *de risco*”. Porém, para o exercício do poder sobre a população, tais diferenças pouco importam. O que vale, nesse momento é produzir

“exercícios de gestão de riscos” (TRAVERSINI, BELLO, 2009, p. 144) que modelem essa população a uma meta pré-estabelecida.

No caso do dispositivo de antecipação da alfabetização, a estatística funciona como um mecanismo para mostrar os riscos que corremos como país caso a alfabetização não se consolide. A estatística é acionada também para estabelecer as metas para a população infantil que se quer governar. O saber estatístico opera em dois dos três documentos curriculares analisados. No PNAIC, são utilizadas evidências do SAEB, da Prova Brasil e do PISA. Já na PNA, os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), do PISA e do Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional) são acionados por meio de percentuais e tabelas, a fim de evidenciar o quanto ainda temos “problemas” no campo da alfabetização, como se vê nas imagens a seguir.

Figura 1 – Dados sobre analfabetismo



Fonte: Brasil (2019, p. 10 e 13).

A estatística é acionada como uma tecnologia para exercer poder sobre docentes e crianças. É para evitar que a insuficiência nos níveis de leitura se mantenha, para impedir que continuemos a

D O S I E

ocupar o 59º lugar entre os países avaliados pelo Pisa e para resolver o problema dos “7,0 pontos percentuais [que ainda faltam] para a erradicação do analfabetismo absoluto” (BRASIL, 2019, p. 12) que esses dados são apresentados. Não por acaso eles estão logo no início desse documento. A apresentação de dados numéricos pretende dar um caráter de verdade incontestável à situação precária no que se refere à alfabetização que vivemos em nosso país, de acordo com esse documento, já que “os números permitem um planejamento administrativo” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 144), de determinadas situações. Eles fazem com que dados aspectos da “vida e de seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana” (FOUCAULT, 2006, pp. 155-156). É necessário medir o desempenho das crianças e conduzir suas vidas de maneira a evitar que elas caiam no risco do analfabetismo a que sua baixa *literacia familiar* conduziria.

Diante de tal argumentação, torna-se quase impossível problematizar o dispositivo de antecipação da alfabetização, que vem para combater um risco que a infância corre, caso medidas específicas não sejam tomadas. A principal dessas medidas é garantir que as crianças se alfabetizam o quanto antes. Para isso, a ciência é acionada a fim de justificar as metodologias mais adequadas à alfabetização. Nesse processo, certos saberes são incluídos e excluídos do currículo de acordo com a definição que se tem de ciência para efetivar a alfabetização de todos/as e de cada um/a preferencialmente aos seis anos de idade, como mostro a seguir.

Ciência e expertise para a produção da criança alfabetizada e da professora alfabetizadora

A **ciência cognitiva** da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita. A PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país. (BRASIL, 2019, p. 7, grifos do original)

Na construção desses conhecimentos, há três relações que são muito importantes: a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fono-ortográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica) (BRASIL, 2018, p. 91)

Na década de 1980, as práticas de alfabetização baseadas em métodos sintéticos e analíticos que culminavam na retenção, na 1ª série, de uma grande parcela da população que frequentava as redes públicas de ensino passaram a ser amplamente criticadas à luz de teorias construtivistas e interacionistas de ensino (em geral) e da língua (em particular). (BRASIL, 2012b, p. 16)

Diferentes conhecimentos são acionados nos três documentos curriculares aqui analisados para propagar a verdade segundo a qual a alfabetização deve ocorrer o quanto antes. Nos ditos dos Cadernos

de Formação do PNAIC, é possível perceber uma variedade de saberes e conhecimentos de diversas áreas teóricas. Por se tratar de um material voltado à formação de professores/as, parece operar nele uma ideia divulgada em textos acadêmicos sobre o tema da formação do/a alfabetizador/a que argumentam que esse/a profissional deve “ter formação em sociolinguística; psicolinguística, fonologia [...], literatura infantil, gêneros textuais, teorias da leitura e diferentes estratégias exigidas por diferentes gêneros textuais” (SOARES, 2010, p. 10). Assim, elementos de diversas teorias estão presentes nesse material, que procura abordar uma variedade de temáticas no currículo de formação de professores/as. Cabe registrar, porém, que três perspectivas teóricas parecem ganhar centralidade: os estudos da perspectiva sociointeracionista, particularmente da psicogênese da língua escrita; os estudos sobre consciência fonológica; e as pesquisas sobre letramento. Essas bases também se apresentam na BNCC, que reafirma a importância da sociolinguística, da perspectiva fonológica e dos estudos sobre letramento, como mostrado na epígrafe que abre este tópico. Na Base também se apresentam diferentes teorias e conceitos que embasam os objetivos de aprendizagem de cada série escolar dos anos iniciais do ensino fundamental.

Parece, todavia, haver um deslocamento no que se refere à PNA. Nela a palavra ciência é utilizada diretamente e há a vinculação explícita a um ramo acadêmico, nomeado de ciências cognitivas da leitura. Segundo o documento “essa área do conhecimento apresenta o conjunto de evidências mais vigorosas sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e como é possível ensiná-las de modo mais eficaz” (BRASIL, 2019, p. 16). O documento argumenta, ainda, que “a PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências

cognitivas” (BRASIL, 2019, p. 7). A PNA vincula-se, assim, à ciência, que se caracteriza como uma das principais formações discursivas de nossa época. Um conhecimento considerado científico tem menos chance de ser problematizado ou desconsiderado, já que a ciência faz parte do regime de verdade de nossos tempos (FOUCAULT, 2001d). Por se basear em determinados métodos, por realizar pesquisas e por afirmar ter comprovação, os conhecimentos científicos são atualmente considerados como verdades.

No PNAIC, a vinculação a pesquisas e estudos já se fazia. Assim, afirmava-se que os estudos da psicogênese da língua escrita eram importantes, pois as autoras Emilia Ferrero e Ana Teberosky “perceberam, por meio de pesquisas, que, no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, os alunos precisariam entender como esse sistema funciona” (BRASIL, 2012b, p. 16). De modo semelhante, mostra-se que “desde a década de 1970, pesquisas feitas em diversos países vêm demonstrando que existe uma relação entre o que se passou a chamar consciência fonológica e o aprendizado da escrita alfabética” (BRASIL, 2012c, p. 20). Não há, entretanto, uma única ciência considerada como legítima. O que se tem é uma variedade de estudos que mostram diferentes formas de compreender o processo de alfabetização.

Na PNA, porém, o que se tem é uma restrição às ciências cognitivas da leitura. Esse ramo do conhecimento passa a ser considerado o único válido para produzir a alfabetização infantil. Nesse processo, são acionados especialistas para explicar sobre o processo de alfabetização e sobre a melhor forma de alfabetizar. No Caderno da PNA há em quase todas as páginas um “box” ao lado do texto principal, intitulado “o que dizem os especialistas”. Nesse “box”, são reforçados certos princípios, como se pode ver a seguir.

Figura 2 – “Box” com fala dos especialistas



Fonte: Brasil (2019, p. 17).

Especialistas brasileiros e internacionais são acionados para afirmar a centralidade da ciência cognitiva e para dizer como as crianças aprendem. No processo de governo, as autoridades têm fundamental importância, pois “cumprem a função no discurso de fazer diversas tentativas para agir sobre as ações dos outros, em nome de objetivos ligados à prosperidade nacional, produtividade, felicidade” (PARAÍSO, 2007, p. 187). Para se afirmar, “a autoridade da autoridade depende de uma presunção de saber positivo, de sa-

bedoria e virtude, de experiência e julgamento prático” (ROSE, 2001, p. 39). Recorre-se, na escrita da PNA, à autoridade vinculada a certas instituições universitárias (em sua grande maioria internacionais e notadamente norte-americanas) e aos títulos acadêmicos como estratégia para mostrar a neutralidade e a superioridade desse saber.

Parece operar aqui uma *expertise*, que tem se tornado fundamental nas práticas de governo. Isso ocorre “não porque os *experts* conspiram com o estado para iludir, controlar e condicionar os sujeitos” (ROSE, 1998, p. 42). Pelo contrário, o que eles fazem é agir sobre nossas escolhas, desejos e condutas. Operam, assim, “não através da ameaça da violência ou do constrangimento físico, mas através da persuasão inerente às suas verdades, das ansiedades estimuladas por suas normas e das atrações exercidas pelas imagens da vida e do eu que ela nos oferece” (ROSE, 1998, p. 43). Afinal, que professor/a não sonha com uma criança alfabetizada? Que docente e/ou pesquisador/a ousa discordar da importância do acesso à cultura escrita para as crianças, sobretudo para as mais pobres? Quem não deseja garantias quanto aos modos como as crianças aprendem e o melhor meio de ensiná-las?

O recurso à *expertise* também aparecia nas políticas do PNAIC. Porém, ali parecia haver uma multiplicação de especialistas, pois “as formas de regulação, controle e governo da sociedade contemporânea não podem ser compreendidas sem uma descrição da proliferação e da ubiquidade de um sem-número de especialistas” (SILVA, 1998, p. 12). Assim, além das autoridades ditas científicas e/ou acadêmicas, os/as professores/as também eram convocados/as como autoridades nesse processo, como se pode ver nas duas imagens a seguir.

FIGURA 3 – Relato da prática de uma alfabetizadora

Como podemos observar, muitas são as possibilidades de utilizar esse recurso didático. A professora Cynthia Porto escolheu trabalhar com sua turma o livro "O guarda-chuva do guarda" abaixo veremos o relato dessa aula.



Fonte: Brasil (2012c, p. 34).

Utilizar-se da “autoridade de professoras esclarecidas e bem-sucedidas” (PARAÍSO, 2007, p. 196) para afirmar certas verdades parece ser algo presente nos Cadernos do PNAIC. Os relatos das professoras que contam como conduziram suas aulas e sua própria conduta como docentes são recorrentes nos cadernos, a fim de mostrar como é possível – mesmo em condições adversas – realizar aquilo que está presente nas propostas apresentadas. Cria-se um sentimento de identificação com as demais alfabetizadoras, ao mesmo tempo em que se apresenta um determinado modelo de agir como mais adequado. Também são apresentados modelos de docentes que tinham práticas consideradas como menos adequadas e que se modificaram, garantindo, dessa forma, o sucesso na alfabetização.

Figura 4 – Relato de uma alfabetizadora

"Agora eu sei por que meus alunos não estão alfabetizados. Eu trabalho muito com leitura e produção de textos, mando desenhar, mas não realizo essas atividades de reflexão com as palavras. Agora vou fazer diferente." (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 262).

Fonte: Brasil (2012c, p. 20).

Modificar-se a si mesmo para garantir a alfabetização, governando-se de determinada maneira é o que se demanda. Cabe registrar que no excerto acima se unem duas autoridades: ao mesmo tempo, apresenta-se o resultado de uma pesquisa (da qual o trecho foi extraído) e a fala de uma docente que compreendeu os resultados do fracasso de seu trabalho e se propôs a se modificar. Um exercício sobre si mesmo é exigido dos/as docentes alfabetizadores/as nesse material.

Nesse excerto está presente também a demanda constante pela "reflexão com as palavras", um saber que cada vez mais ganha forças no processo de alfabetização das crianças. Essa reflexão com as palavras aparece explicitamente nos Cadernos do PNAIC, quando se afirma que "para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos" (BRASIL, 2012b, p. 22). Para isso, afirma-se que são direitos de aprendizagem das crianças em processo de alfabetização aprender a "Grafar corretamente palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V)" e "Grafar corretamente palavras com corres-

pondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro” (BRASIL, 2012d, p. 29). De modo semelhante, ela aparece também na BNCC, na qual se afirma que para se alfabetizar é necessário “perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem” (BRASIL, 2018, p. 90).

Embora não se ignore a importância de outros saberes (que se expressa até mesmo pela presença de seis eixos fundamentais no processo de alfabetização no PNAIC e de quatro “práticas de linguagem” na BNCC), há um crescente incentivo à presença de saberes relativos à consciência fonológica. Eles, porém, parecem se apoiar também em outros conhecimentos, como se pode ver a seguir:

[...] a partir da perspectiva construtivista de alfabetização, inspirada em Ferreiro e Teberosky (1984), organizamos, com base em Leal (2004), alguns tipos de atividades que consideramos fundamentais para que os alunos avancem nos seus conhecimentos sobre as relações som-grafia em nossa língua (BRASIL, 2012d, p. 30)

A PNA opera uma importante mudança em relação ao que vinha se estabelecendo nas políticas anteriores. Se antes parecia haver uma proliferação de especialistas e de saberes, na PNA há a afirmação da ciência cognitiva como única forma de garantir a alfabetização. Nesse sentido, discussões relativas à psicogênese da língua escrita, aos estudos sobre letramento e às discussões sociolinguísticas – que apareciam nos outros dois documentos – são suprimidas na PNA, de maneira que a alfabetização passa a ser pensada sobretudo como um processo de aprendizagem de dois fatores fundamentais: “o conhecimento dos sons das letras e a consciência fonêmica, ou seja, a habilidade de identificar ou segmentar os pequenos segmentos so-

noros que compõem as palavras que ouvimos ou falamos” (BRASIL, 2019, p. 33).

Parece haver, assim, um estreitamento do que se entende por alfabetização e dos saberes que devem constituir o currículo desse momento da escolarização. Se considerarmos que o processo de seleção de saberes para compor um currículo demanda sempre um determinado tipo de sujeito, importa analisar que posições de sujeito são demandadas nessas políticas curriculares. Esses currículos, embora tenham muitas semelhanças, demandam diferentes posições de sujeito *criança alfabetizada e professora alfabetizadora*, como mostro nas considerações finais deste trabalho.

Considerações finais

Doze vezes gritavam cheias de ódio e eram todas iguais. Não havia dúvida, agora, quanto ao que sucedera à fisionomia dos porcos. As criaturas de fora olhavam de um porco para um homem, de um homem para um porco e de um porco para um homem outra vez; mas já se tornara impossível distinguir quem era homem e quem era porco. (ORWELL, 2000, versão para e-book).

Ao final do livro “Revolução dos Bichos”, os porcos se unem de tal forma com os humanos que se torna impossível aos demais animais da granja distingui-los. Olha-se para um e para outro e os rostos se confundem. As fronteiras são borradas de tal forma que se perdem as marcas de cada um. Espero não ter sido isso que produzi com a escrita deste texto. Ao mostrar como opera nos três documentos curriculares um mesmo dispositivo, que tem como pano de fundo uma estratégia maior, não quero igualá-los e torna-los indistintos. Não é esse o objetivo de uma análise como a que se propôs aqui. Procurei mostrar como há pontos de semelhança, mas como há também

pequenas diferenças que produzem grandes mudanças, sobretudo nos efeitos que se pretende produzir em termos de subjetivação.

Parece haver nos Cadernos do PNAIC, a produção de um/a professor/a alfabetizador/a que “precisa ser um mediador da aprendizagem e, para isso, necessita planejar boas situações didáticas, selecionando e/ou criando bons recursos didáticos” (BRASIL, 2012c, p. 20). Esse currículo também reconhece as crianças como sujeitos de direitos, que constroem suas hipóteses no processo de alfabetização. Já a BNCC e, sobretudo, a PNA parecem considerar a criança como alguém que “deve ser guiado gradualmente durante a aprendizagem dessas relações grafofonêmicas (BRASIL, 2019, p. 18). Pode-se, por dedução, pensar que o/a professor/a deve ser o guia nesse processo. Parece, todavia, que ele/a é mais alguém a ser guiado, por meio de diferentes estratégias que podem produzir a alfabetização, do que um guia em si mesmo. Como afirma um dos especialistas convidados a opinar no documento

Outras evidências, igualmente vigorosas, devem ser levadas em conta [...]: um currículo nacional claro e consistente; estratégias e materiais didáticos adequados ao nível dos professores; instrumentos adequados de avaliação; professores de elevado nível acadêmico devidamente preparados, supervisão escolar adequada e um rigoroso ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (BRASIL, 2019, p. 17).

O/a docente precisa de uma formação em “elevado” grau acadêmico. Precisa de supervisão escolar adequada. Necessita de um currículo claro e materiais adequados ao seu nível. Parece haver aqui uma condução também desse docente, que passa a ser quase que um operacionalizador de uma proposta maior, planejada e justificada com base na ciência cognitiva, a qual cabe a ele/a aplicar em sala de

aula a fim de garantir o sucesso da alfabetização e salvar as crianças (pobres) do risco do analfabetismo. Nesse sentido, é impossível desconsiderar que a PNA insere-se em um contexto de controle cada vez maior das práticas pedagógicas, controle esse que se expressa por políticas curriculares cada vez mais centralizadoras. Essa discussão, como aponta Macedo (2017, p. 209), também está presente na BNCC que é pensada como um mecanismo para controlar “a imprevisibilidade da ação docente”. Parece que as forças reacionárias que se uniram para a construção da BNCC também deixam suas marcas na PNA.

Analisar detidamente essas políticas constitui-se, assim, em aspecto importante para a pesquisa na área de currículo, alfabetização e formação de professores/as. Compreender os modos como os/as docentes e as crianças em processo de alfabetização têm lidado com tais políticas também se constitui em demanda urgente para a pesquisa. Se parece haver hoje uma estratégia operacionalizada pelo dispositivo de antecipação da alfabetização para envolver docentes e educandos/as em determinadas relações de poder, importa também compreender “as pequenas táticas locais e individuais” (FOUCAULT, 2006, p. 232) que vão sendo construídas nos currículos escolares para resistir e recriar essas políticas. Nesse processo, pode haver um “embaraçamento” dos significados, mas também criações e invenções que permitem ir além da homogeneização crescente que se pretende por meio de textos curriculares, que, por sua vez, se articulam à produção de materiais didáticos e às políticas de formação de professores. Compreender o que tem sido feito com esse grande investimento político sobre os corpos e almas de discentes e educadores é fundamental nesse momento histórico em que vivemos forças reacionárias em diferentes direções.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo. **Outra travessia**. Ilha de Santa Catarina, n. 5, p. 9-16, 2º semestre de 2005.

BELLO, Samuel; TRAVERSINI, Clarice. Saber estatístico e sua curricularização para o governmentação de todos e de cada um. **Bolema. Boletim de Educação Matemática** (UNESP. Rio Claro. Impresso), v. 24, p. 855-871, 2011.

BRASIL. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do Programa**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: Caderno de apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo**. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2018.

BRASIL. **PNA – Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Dispositivo da antecipação da alfabetização: condições de emergência e seus contornos atuais. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 46, p. 846-868, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00846.pdf>

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: TADEU, T; CORAZZA, S. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 35-57.

DREYFYS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000a. p. 243-276.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000b. p. 15-37.

FOUCAULT, Michel. Não ao sexo rei. In: MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000c. p. 229-242

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. São Paulo: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFYS H. & RABINOW, P. **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro, Forense, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

LOURENÇO FILHO, Manuel. **Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. 13. ed. Brasília, DF: Inep, 2008.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular comum. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 38, p. 507-524, 2017.

OLIVEIRA, Sueli. O **ingresso no ensino fundamental com cinco anos**: direito à escolarização ou negação do direito à infância? 2012 (Ensaio). Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id694.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

ORWELL, George. **Revolução dos bichos**. São Paulo: Companhia dos bichos, 2000. (Versão para e-book).

PARAÍSO, Marlucy. **Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber, subjetivação**. Chapecó-SC: Editora Argos, 2007.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Liberdades Reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 30-45.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-57, 2001.

SANTOS, Lucíola. VIEIRA, Livia. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p. 775-796, out. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: SILVA, T. T. **Liberdades Reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 7-13.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. Simplificar sem falsificar. **Guia da Alfabetização**. Educação (São Paulo), v. 1, p. 6-11, 2010.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes. CARVALHO, Gilcinei. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 33-53.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Programa **Alfabetização Solidária**: o governo de todos e de cada um. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

Recebido em: 07.09.2019

Aceito em: 05.12.2019

O LIVRO DIDÁTICO PARA PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ARTEFATO PEDAGÓGICO DA SUBJETIVAÇÃO DOCENTE

JULIANA DINIZ GUTIERRES BORGES

Doutoranda em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Professora de Educação Infantil da rede municipal do Rio Grande/RS.

Email: julianadinizg@hotmail.com –ORCID – <http://orcid.org/0000-0002-5765-0181>

MARIA MANUELA ALVES GARCIA

Doutora em Educação, professora Titular, aposentada, da Universidade Federal de Pelotas, atuando como professora colaboradora nos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa mesma Universidade. Email – garciamariamaneuela@gmail.com

ORCID – <http://orcid.org/0000-0003-0127-4276>

RESUMO

Tendo como empiria os quatro livros aprovados para a Educação Infantil pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/2019), entendidos como textos e discursos curriculares, o estudo problematiza esses manuais enquanto artefatos pedagógicos, que produzem a docência e as docentes de creche e pré-escola. Tendo como inspiração teórica os estudos sobre os modos de subjetivação e o conceito de discurso do filósofo francês Michel Foucault, o artigo focaliza a materialidade discursiva desses manuais evidenciando suas funções enunciativas na subjetivação das docentes e na normalização da conduta docente a ser desenvolvida com as crianças. Para isso, atentou-se ao vocabulário e às ilustrações utilizadas, visto que tais elementos contribuem para dar efeito de verdade ao discurso divulgado nos referidos manuais didáticos. As formações discursivas que constituem esses manuais exaltam a dedicação e entrega completa das professoras à profissão e às crianças. Propõem, sobretudo, uma relação das professoras consigo mesmas, a partir de tecnologias de si (como a reflexão, a autoavaliação e a escrita de si), que as impelem a agir sobre si, sobre o seu corpo, sobre suas emoções e sobre a sua conduta. O estudo conclui que o sentido dos livros didáticos não se encerra em sua própria estrutura, pois ao mesmo tempo em que se apropriam das políticas curriculares, também as definem por meio de discursos e saberes/poderes que trazem consigo.

Palavras-chave: Livro Didático. Educação Infantil. Subjetivação docente.

THE TEACHING BOOK FOR CHILDREN EDUCATION TEACHERS: A PEDAGOGICAL ARTIFACT OF TEACHER SUBJECTION

ABSTRACT

Having as empiric the four books approved for Early Childhood Education by the Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD / 2019), understood as texts and curricular discourses, the study problematizes these manuals as pedagogical artifacts, which produce the teaching and teachers of day care and pre-school. -school. Having as theoretical inspiration the studies on the subjectivation modes and the concept of discourse of the French philosopher Michel Foucault, the article focuses on the discursive materiality of these textbooks highlighting their enunciative functions in the subjectivation of teachers and in the normalization of teaching conduct to be developed with children. To this end, attention was paid to the vocabulary and illustrations used, as these elements contribute to giving real effect to the discourse disclosed in the said textbooks. The discursive formations that constitute these manuals exalt the dedication and complete delivery of the teachers to the profession and to the children. They propose, above all, a relationship of teachers with themselves, based on technologies of themselves (such as reflection, self-assessment and self-writing), which impel them to act on themselves, their bodies, their emotions and their own. your conduct. The study concludes that the meaning of the textbooks does not end in its own structure, because at the same time that they appropriate the curriculum policies, they also define them through discourses and knowledge / powers that they bring with them.

Keywords: Textbook. Child education. Teaching subjectivity.

EL LIBRO DE ENSEÑANZA PARA LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: UN ARTEFACTO PEDAGÓGICO DE LA ASIGNACIÓN DE MAESTROS

RESUMEN

Teniendo como empírico los cuatro libros aprobados para la Educación de la Primera Infancia por el

Programa Nacional de Libros y Material Didáctico (PNLD / 2019), entendidos como textos y discursos curriculares, el estudio problematiza estos manuales como artefactos pedagógicos, que producen la enseñanza y los maestros de guardería y preescolar. -escuela. Teniendo como inspiración teórica los estudios sobre los modos de subjetivación y el concepto de discurso del filósofo francés Michel Foucault, el artículo se centra en la materialidad discursiva de estos libros de texto destacando sus funciones enunciativas en la subjetivación de los maestros y en la normalización de la conducta docente que se desarrollará con los niños. . Con este fin, se prestó atención al vocabulario y las ilustraciones utilizadas, ya que estos elementos contribuyen a dar un efecto real al discurso divulgado en dichos libros de texto. Las formaciones discursivas que constituyen estos manuales exaltan la dedicación y la entrega completa de los docentes a la profesión y a los niños. Proponen, sobre todo, una relación de los docentes consigo mismos, basada en tecnologías propias (como la reflexión, la autoevaluación y la auto escritura), que los impulsa a actuar sobre sí mismos, sus cuerpos, sus emociones y las suyas. tu conducta El estudio concluye que el significado de los libros de texto no termina en su propia estructura, porque al mismo tiempo que se apropian de las políticas curriculares, también las definen a través de discursos y conocimientos / poderes que traen consigo.

Palabras clave: Libro de texto. Educación Infantil. La subjetividad docente.

Para começar: o contexto e o enfoque do estudo

Recentemente, a Educação Infantil foi incluída no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/2019), com livros didáticos direcionados às professoras que atuam com crianças de

zero a cinco anos. Até então, a utilização de sistemas apostilados nessa etapa educacional ainda era exclusiva da rede privada.

Por meio de mobilizações regionais e nacionais, a comunidade disciplinar¹ tem manifestado-se contrária à adoção de manuais didáticos e ao uso de sistemas apostilados nessa etapa educacional. Essa comunidade defende uma Política de Formação Inicial e Continuada que se pautar pelos princípios éticos, políticos e estéticos expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. (MIEIB, 2015)

Como parte dessas discussões no âmbito nacional, em 2015, a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação (COEDI/MEC) reuniu professoras e pesquisadores da área em intensos debates para delinear os tipos de livros considerados apropriados para o trabalho na creche e pré-escola, a partir da concepção² de Educação Infantil proposta pelas DCNEI (BRASIL, 2009). Os debates culminaram na defesa de que os livros adequados para o trabalho pedagógico com crianças pequenas são os de literatura infantil, de prosa e versos e de narrativas por imagens (MEC/SEB/COEDI, 2015). Cabe destacar que a perspectiva predominante no campo da Educação Infantil é do trabalho com a literatura enquanto arte literária (COELHO, 2000) e não como pretexto para ensinar conteúdos ou moralizar as crianças.

Contudo, no cenário atual, as demandas pela alfabetização precoce das crianças estão ocasionando um distanciamento do que legitimam as DCNEI. O último edital do PNLD – literário de 2018 é um

¹ A comunidade disciplinar é constituída por professores e pesquisadores pertencentes a um campo disciplinar (COSTA; LOPES, 2016), no caso aqui ao campo da Educação Infantil.

² As DCNEI pontuam que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão considerar a criança como o centro do planejamento curricular e as interações e brincadeiras como eixos curriculares, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

exemplo disso, pois estabeleceu temas específicos³ para cada faixa etária, reduzindo a literatura a um caráter meramente pedagógico. Como menciona Mattos (2018), um edital mal elaborado provoca um impacto a longo prazo, como a compra de cartilhas ou livros de baixa qualidade com a pretensão de ensinar letras, sílabas ou a de ensinar como tratar do coleguinha⁴.

Em boa medida, Stieg e Araújo (2017) também evidenciam esse distanciamento das DCNEI, ao analisarem as políticas de alfabetização para a infância no Brasil, lançadas até o ano de 2016. Os autores destacam que essas políticas adentram os currículos da Educação Infantil sem, necessariamente, considerarem as crianças e suas especificidades. Conforme os autores, as intensas campanhas pela alfabetização fazem recair sobre as professoras a função de erradicar o analfabetismo brasileiro e delegam à Educação Infantil a realização de um trabalho antecipado de alfabetização.

Essa lógica evidencia-se na atual versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e na inserção da Educação Infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2017) e, ainda, no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (BRASIL, 2019). Por meio dessas ações, não só se define o que a criança deve aprender, como também se define o trabalho docente que deve ser desenvolvido.

³ Conforme o Edital de convocação 02/2018, as obras literárias deveriam ser adequadas às faixas etárias, estando em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para a Creche I (crianças de 0 a 1 ano e seis meses), as obras poderiam contemplar os seguintes temas: a) Descoberta de Si; b) A casa e a família; c) O mundo natural e social; d) Outros temas. Para a Creche II (1 ano 7 meses a 3 anos e 11 meses): a) Descoberta de si; b) Família, amigos e escola; c) O mundo natural e social; d) Diversão e aventura; e) Outros temas. Para a Pré-Escola (crianças de 4 a 5 anos 11 meses): a) Descoberta de si; b) Família, amigos e escola; c) O mundo natural e social; d) Diversão e aventura; e) Outros temas. (MEC/FNDE/SEB, 2018)

⁴ Para outras informações a respeito do que especialistas do campo consideraram do edital PNLD Literário 2018, leia a carta do Projeto Leitura e Escrita assinada pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, disponível em: <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2018/04/NOTA-DE-REPUDIO-PNLD-LITERARIO-1.pdf>

Barbosa, Silveira e Soares (2019), em estudo sobre os impactos da BNCC para o campo da Educação Infantil, analisam que a Base pressupõe uma visão de controle da formação e do trabalho dos professores e gestores, por meio do monitoramento de suas práticas pedagógicas. Conforme os autores, essa compreensão favorece o “planejamento rígido, o apostilamento com apoio em manuais e livros didáticos, muitos deles em versão ultrapassada e tradicional” (ibidem, p. 84).

Estudos engajados na temática da utilização de manuais didáticos (NASCIMENTO, 2012; BOITO, BARBOSA, GOBBATO, 2016; ALBUQUERQUE, SILVA, 2017) apontam que o uso de apostilas ou livros didáticos na Educação Infantil ocasiona um empobrecimento da função docente, restringindo sua ação às orientações prescritivas presentes nesses manuais.

No entanto, com o PNLD 2019, além das obras didáticas destinadas aos estudantes e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, também foram inclusas obras para as professoras de Educação Infantil das redes públicas. Conforme a Portaria nº 20, de 2 de julho de 2018, dentre os 21 livros submetidos pelas editoras para a etapa da Educação Infantil, foram aprovados quatro: “Aprender com a criança – experiência e conhecimento” (para professoras de creche e pré-escola), da editora Autêntica; “Cadê? Achou!” (para professoras de creche) e “Pé de brincadeira” (para professoras de pré-escola), ambos da editora Positivo; e “Práticas comentadas para inspirar: formação da professora de Educação Infantil” (para professoras de creche), da Editora do Brasil.

Entendemos que a adoção desses livros didáticos para a etapa da Educação Infantil é parte integrante do projeto de currículo comum sustentado pela BNCC. Esses manuais destinados às profes-

ras atuam como um dos variados instrumentos⁵ de homogeneização nas políticas. Como veremos à frente, a própria concepção do livro didático assumir-se como um guia do trabalho docente acaba, de certa forma, construindo um discurso favorável a essa centralização curricular.

Considerando que o livro didático, como parte da construção do currículo escolar, pode ser um potente recurso para a subjetivação docente e a configuração da prática pedagógica, este estudo desenvolve algumas análises sobre a docência de Educação Infantil proposta pelos manuais didáticos aprovados pelo PNLD. Pergunta-se então: Que docência com crianças está sugerida no material aprovado pelo PNLD e como se configura a relação da professora de Educação Infantil com os outros e consigo própria nesses livros didáticos?

O exercício analítico a que o presente texto se propõe tem como inspiração teórica os estudos sobre os modos de subjetivação e o discurso a partir da perspectiva de Michel Foucault. Os livros selecionados são vistos aqui como parte de um dispositivo pedagógico, como o currículo escolar, que configuram uma materialidade discursiva com funções enunciativas na subjetivação docente.

As provocações tecidas focalizam como categoria analítica as técnicas de poder e as técnicas de si propostas por esses livros para as docentes. Para isso, atentamos ao vocabulário e às ilustrações utilizadas, visto que tais elementos contribuem para dar efeito de verdade ao discurso divulgado nos referidos manuais didáticos.

Para situar o leitor e a leitora, na próxima seção, contextualizaremos o PNLD no Brasil, destacando as mudanças ocorridas no decorrer do tempo até a incorporação de livros didáticos para professoras de Educação Infantil. Na seção seguinte, discutiremos

a perspectiva teórica que conduz a análise, desenvolvendo os seguintes conceitos-ferramentas: sujeito, discurso, dispositivo, poder e governo. Na sequência, procederemos ao exercício analítico, considerando os livros didáticos que são a materialidade discursiva aqui em estudo.

O livro didático no Brasil: um panorama do PNLD

Atentando para o histórico das ações governamentais relacionadas ao livro didático no Brasil, podemos destacar, inicialmente, a criação do Instituto Nacional do Livro, criado pelo Decreto nº 93, de 21 de dezembro de 1937, que mais tarde, passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental – Plidef (BRASIL, 1971).

Por meio do Decreto nº 91.542 de 18 de agosto de 1985, o Plidef foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático. O referido decreto definiu a participação dos professores do Ensino Fundamental, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados pelo PNLD.

Em 2017, o Decreto nº 9.099 anunciou que o PNLD passaria a denominar-se Programa Nacional do Livro e do Material Didático, tendo o foco na avaliação e na disponibilização de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, às escolas públicas de Educação Básica do país, bem como às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

Essa versão do PNLD passou a incluir a Educação Infantil, tal

como o expresso no excerto a seguir:

Art. 6º O processo de aquisição de materiais didáticos ocorrerá de forma periódica e regular, de modo a atender as etapas e os segmentos de ensino seguintes:

I – educação infantil;

II – primeiro ao quinto ano do ensino fundamental;

III – sexto ao nono ano do ensino fundamental; e

IV – ensino médio

Anteriormente a 2017, apesar das variadas mudanças⁶ ocorridas nas políticas de avaliação e distribuição de livros didáticos, apenas o Decreto nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que estabeleceu a criação da Comissão Nacional do Livro Didático, fez referência à educação pré-primária (crianças menores de 7 anos). Conforme o decreto:

Art. 3º A partir de 1 de janeiro de 1940, os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República.

Art. 4º Os livros didáticos editados pelos poderes públicos não estarão isentos da prévia autorização do Ministério da Educação, para que sejam adotados no ensino pré-primário, primário, normal, profissional e secundário.

Art. 5º Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino, nem estabelecer preferências entre os livros didáticos

⁶ Para outras informações acerca do contexto histórico do PNLD, acesse: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/518-hist%C3%B3rico>

de uso autorizado, sendo livre aos diretores, nas escolas pré-primárias e primárias, e aos professores, nas escolas normais, profissionais e secundárias, a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado, e respeitada a restrição formulada no artigo 25 desta lei.

Naquele contexto, os livros destinados à educação pré-primária eram as cartilhas, os de leitura e os de caligrafia (FERREIRA, 2008). Quase oito décadas depois retoma-se a iniciativa da utilização de livros didáticos na educação de crianças pequenas.

O edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD de 2019 (MEC/FNDE/SEB, 2017), delimita as características que os livros destinados às professoras da Educação Infantil devem apresentar:

Quadro 1 – Características das obras didáticas destinadas à Educação infantil

Obras Didáticas ao Professor da Educação Infantil	Faixa Etária	Livro Impresso Máximo de páginas	Material Digital Tamanho máximo total
Livro do Professor da Educação Infantil – Creche	0 a 3 anos e 11 meses	304 páginas	1 DVD 4,5 GB
Livro do Professor da Educação Infantil – Pré-Escola	4 a 5 anos e 11 meses	304 páginas	1 DVD 4,5 GB
Livro do Professor da Educação Infantil	0 a 5 anos e 11 meses	496 páginas	2 DVDS 4,5 GB cada

Na sequência do edital, consta que: “cada obra didática será apresentada em volume único direcionado ao professor” e que “não poderá ser inscrito livro direcionado à criança”. (MEC/FNDE/SEB, 2017, p. 2). O edital ainda esclarece que o livro didático destinado às

professoras de Educação Infantil deve:

[...] servir como fonte de atividades baseadas em interações e brincadeiras com o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças de zero a cinco anos de idade. O livro deve servir como referência para a atuação do professor, bem como fonte de orientação para acompanhamento do desenvolvimento das crianças. (MEC/FNDE/SEB, 2017, p. 17)

O edital pontua, ainda, que cabe a essas obras “contribuir significativamente para que, ao final desta etapa, as crianças tenham alcançado as aprendizagens esperadas em cada campo de experiências **para que tenham condições favoráveis de ingresso no ensino fundamental**” (ibidem, p. 25, grifo nosso). Chamamos a atenção do leitor e da leitora para a informação grifada, pois situa a Educação Infantil como um período preparatório ao Ensino Fundamental. Concepção já debatida e refutada por diversos especialistas do campo (KRAMER, 1982; KUHLMANN JR., 2000; ROCHA, 2001). No entanto, parece que essa ideia de uma etapa que antecede e prepara para a escolarização conduziu esse edital do PNLD 2019, orientando os editores ao tipo de livro didático indicado para a Educação Infantil.

Entre estudos e teorizações: os discursos dos livros didáticos como práticas de governo

O propósito desta seção é situar alguns conceitos operados pelo filósofo francês Michel Foucault, considerados neste estudo como ferramentas potentes para a análise dos livros didáticos aprovados pelo PNLD/2019 e destinados a orientarem a prática pedagógica das professoras de Educação Infantil.

Inicialmente, é importante lembrar que o eixo central das pes-

quisas de Foucault foi a constituição do sujeito moderno, ou seja, como ele se constitui o que é. Para Foucault, o sujeito constituído de uma identidade única, estável e permanente é uma invenção do Iluminismo. Através de suas obras, o autor nos leva a compreender que, muito antes de uma identidade estável que nos fixa em um determinado lugar, existem diferentes posições de sujeitos: o sujeito mãe/pai, o sujeito profissional, o sujeito professora/professor, o sujeito homem/mulher, etc.

Na perspectiva teórica de Foucault: “há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a”. (FOUCAULT, 1995, p. 235). Assim, podemos dizer que nos constituímos a partir de regras estabelecidas na sociedade que são instauradas por discursos e práticas de verdade.

Inspiradas por esse autor, entendemos o discurso, entre outras formulações que podem ser desenvolvidas, como um conjunto de práticas e saberes com valor de verdade que habitam em um determinado tempo e lugar. E, são estes discursos que constituem a sociedade ocidental:

Essas formas prévias de continuidade, todas essas sínteses que não problematizamos e que deixamos valer de pleno direito, é preciso, pois, mantê-las em suspenso. Não se trata, é claro, de recusá-las definitivamente, mas sacudir a quietude com a qual as aceitamos; mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas; definir em que condições e em vista de que análises, algumas são legítimas; indicar as que, de qualquer forma, não podem mais ser

admitidas (FOUCAULT, 2002, p. 29).

Com essas palavras, Foucault evidencia o caráter histórico e social das verdades e dos discursos que definem e produzem o que somos e o que nos tornamos. Para ele, “um discurso é um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação”. (ibidem, p.124). Foucault defende que certos discursos se tornam campos legítimos de saber devido às relações de poder que neles e por eles são tramadas.

Para Foucault (2002), o conceito de discurso é mais amplo que o de representação, visto que se refere ao conjunto de enunciados atrelados a um campo de saber. Em suas palavras, os discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (idem, p. 56). A linguagem produz sentidos e significados, molda as maneiras como as pessoas compreendem a si mesmas, aos outros e ao mundo. Por esse motivo, os discursos não são entendidos apenas como uma maneira de descrever e interpretar a realidade, mas como práticas sociais que produzem aquilo de que falam. Assim, no momento em que um discurso descreve, explica algo ou alguém, a linguagem está fabricando uma realidade, instituindo verdades sobre aquele objeto ou sujeito. Considerando o foco deste estudo, isto significa dizer que à medida em que os discursos dos livros didáticos voltados às professoras de Educação Infantil descrevem práticas, explicam como fazer e como a professora de bebês e crianças pequenas deve ser, por meio da linguagem, está produzindo uma realidade, fabricando verdades sobre essa docência.

Ainda segundo Foucault, uma prática discursiva entra em operação, quando evidencia determinadas regularidades, que a tornam visível. Para o filósofo, “analisar uma formação discursiva é, pois, tratar de um conjunto de performances verbais, ao nível dos enuncia-

dos e da forma de positividade de um discurso”. (FOUCAULT, 2002, p. 144). Desse modo, o enunciado diz respeito a um referente, sempre existe atrelado a outros enunciados e tem como suporte uma materialidade específica. Podemos dizer que são os enunciados as pistas para a individualização das formações discursivas e das regras de sua formação, estas são as condições de existência de um discurso e que a ele dão sentido. Fazendo uso das palavras do autor: “chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva” (ibidem, p. 135).

Seguindo esse entendimento, as informações colhidas dos materiais didáticos em questão são tratadas como enunciações, que estão relacionadas a um certo discurso, no caso aqui ao discurso pedagógico. Cabe destacar que na análise ora realizada importa o que está dito nos livros didáticos, o que está visível no discurso. Em outras palavras, “fica-se, tenta-se ficar no nível do próprio discurso” (ibidem, p. 55), ou seja, uma análise a partir desse viés, não intenta desvelar o não dito, o oculto, as entrelinhas. Assim, a presente análise não caminha no sentido de encontrar algo escondido, mas na perspectiva de ver o que está visível, o que simplesmente está dito.

Estando alinhado com uma racionalidade que se difunde para além da esfera governamental, uma racionalidade característica do que Michel Foucault chamou de governamentalidade neoliberal, os livros didáticos podem ser vistos como partes de um dispositivo de governo que conduz condutas e produz subjetividades.

Trazendo as contribuições de Foucault (1979), entendemos por dispositivo uma rede diversificada e complexa, que abrange práticas discursivas e não discursivas, reunindo instâncias do saber e do poder. Em suas obras, o autor refere-se, por exemplo, a dispositivos disciplinares (FOUCAULT, 1987), ao dispositivo de sexualidade (FOUCAULT, 1988) e ao dispositivo da loucura (FOUCAULT,

1972). Neste artigo, compreendemos os livros didáticos, como partes do dispositivo curricular e educacional que forma a escolaridade obrigatória composta por “decisões regulamentares, leis, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas” (FOUCAULT, 1979, p. 244), mas também por instituições materiais e arquitetônicas como as diversas instituições educacionais e seus agentes, as editoras, etc. Como partes do dispositivo pedagógico da escolaridade obrigatória, os livros ou manuais didáticos interpelam as professoras de Educação Infantil, convocam-nas a pensar e a agir de certos modos específicos na educação dos bebês e das crianças pequenas, buscando regulações das sensibilidades e das condutas docentes que atendem a racionalidades políticas de nossa época.

A partir dos estudos de Nikolas Rose, um estimado intérprete de Foucault, entendemos que:

A tecnologia refere-se [...] a qualquer agenciamento ou a qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente. As tecnologias humanas são montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas [...], orientados, ao nível programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos. (ROSE, 2011, p. 26)

Essa maneira de entender a tecnologia implica colocar ênfase em como os aspectos que a envolvem estão imbrincados em práticas de governo. Concernente a essas práticas, é pertinente trazer algumas proposições de Foucault proferidas no Collège de France, que culminou na obra “Nascimento da Biopolítica”. Na aula de 14 de fevereiro de 1979, mais especificamente, o filósofo discorre sobre o neoliberalismo alemão, diferenciando-o do liberalismo clássico, e sobre a pertinência das análises históricas do presente. No decorrer da aula, ele analisa os princípios de uma economia de mercado no

exercício do poder político, bem como as implicações dessa economia na produção de uma sociedade que toma como referência o modelo empresarial. “Ora, em relação a essa sociedade que se tornou, portanto, agora, o próprio objeto da intervenção governamental, da prática governamental, o que o governo sociológico quer fazer?”, assim questiona-se Foucault e, na sequência, responde: “Ele quer fazer, é claro, que o mercado seja possível. Tem de ser possível se se quiser que desempenhe seu papel de regulador geral, de princípio de racionalidade política” (FOUCAULT, 2008, p. 200).

Dando continuidade, o autor nos lembra que, nesse contexto de neoliberalismo, “não é uma sociedade submetida ao efeito-mercado-ria” que se procura obter, mas uma “sociedade submetida à dinâmica concorrencial”, isto é, “uma sociedade empresarial”. Por fim, enfaticamente, o filósofo destaca que “o homo oeconomicus que se quer reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção (FOUCAULT, 2008, p. 201).

Foucault olha para o governo não pelo viés executivo e legislativo do Estado, mas a partir de sua relação imanente com uma razão política. Por esse viés, o “governo não se trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas. Assim, o propósito do governo está nas coisas que ele dirige” (FOUCAULT, 1979, p. 284). Podemos considerar a adoção de livros didáticos para professoras de crianças de zero a cinco anos de idade como estratégia de governo da população infantil e dessa docência. Percebemos essa iniciativa como parte da lógica neoliberal que, conforme Bujes (2002, p. 265), “toma a seu cargo uma série de aparatos reguladores”. Nesse sentido, entendemos que esses manuais didáticos se constituem em um dos mecanismos e táticas de governo, de uma forma um tanto sutil, mas completamente operante.

Desse modo, os discursos desses livros didáticos passam a integrar as práticas docentes cotidianas nas creches e pré-escolas buscando a regulação da conduta desses sujeitos e tornando possível, ao lado de outros mecanismos, a gestão do próprio sistema educacional. Esses apontamentos nos possibilitam perceber como as políticas públicas propostas para a Educação Infantil brasileira na contemporaneidade estão sendo gestadas de forma imbricada com a razão governamental neoliberal. Um dos aspectos que podemos perceber em grande parte das políticas públicas educacionais contemporâneas é a ênfase na gestão de resultados segundo uma lógica empresarial.

É pertinente destacar que organismos internacionais como o Banco Mundial, por exemplo, defendem o livro didático como estratégia para melhorar a qualidade da educação. A respeito disso, destacamos os dois excertos a seguir:

Livros didáticos e materiais de leitura são a chave para obter resultados pedagógicos em todos os níveis da educação e formação/treinamento, que, por sua vez, são necessários para desenvolver recursos humanos para o desenvolvimento econômico e para a redução da pobreza (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 3)

O livro didático é limitado, já que não é o currículo completo. Entretanto, em países onde os professores não são bem formados/treinados e onde não há outros materiais de aprendizagem nas escolas, o livro didático torna-se, efetivamente, o currículo (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 17).

Nesses excertos, o livro didático aparece como um investimento sobre a vida das crianças e das professoras, como uma possibilidade de operar as mudanças desejadas no âmbito social. Pode-

mos inferir que o governo se inscreve nos corpos individuais (professoras e crianças), produzindo sujeitos, moldando-os, guiando e afetando suas condutas de maneira que se tornem indivíduos de um certo tipo (professoras bem treinadas e eficientes e crianças alfabetizadas).

Os livros didáticos aparecem nesse enunciado como uma medida para superar a falta de qualidade dos professores. Nesse contexto, constituem-se como materialidade de um discurso que desqualifica as docentes e as responsabiliza pelo insucesso escolar. Em concomitância, reforça-se o caráter redentor e salvacionista da educação, pois esta é exaltada como redutora da pobreza, instituidora da ordem e do desenvolvimento do país.

As professoras de Educação Infantil são exortadas a investirem em um processo de formação e aprendizagem permanentes, empreendedoras de si próprias na valorização de si como capital humano. Ao mesmo tempo, os manuais didáticos, os apostilamentos, trazem receitas prontas de como devem desenvolver sua prática pedagógica. Com isso, compreendemos que as políticas educacionais (com o enfoque neste artigo no Programa Nacional do Livro Didático) não são resultados das ações exclusivas dos órgãos governamentais, mas de processos de negociação, contestação e luta (LOPES; MACEDO, 2011).

É pertinente lembrar que, na concepção foucaultiana, o poder não está localizado em um único ponto. Ao contrário, ele está disseminado nas relações humanas. Poder, na perspectiva de Foucault, se difere da vertente crítica, que o entende como algo que reprime. Para ele, o poder é produtivo, ou seja, produz coisas e não está localizado em um determinado espaço (como no Estado ou em uma instituição específica) nem num sujeito (como no diretor da escola, por exemplo). Assim, ele critica esse entendimento e problematiza que o poder é muito mais da ordem da produtividade do que da negação.

Para ele, “o poder não é uma instituição nem uma estrutura nem uma certa potência da qual alguns seriam dotados, é o nome que damos a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada”. (FOUCAULT, 1988, p. 103). Nesse sentido, podemos dizer que o poder não está localizado em um único ponto. Ao contrário disso, ele está disseminado nas relações sociais.

Desse modo, para Foucault, o poder só pode acontecer entre pessoas livres. Trata-se, portanto, de relação, pois somente numa continuidade de ação é que o poder pode se colocar. Afinal, conforme Foucault (1995), o poder só pode ser efetivado se tivermos a possibilidade de aceitá-lo ou negá-lo. Quando alguém não tem a possibilidade de resistir a ele não é poder, é violência.

Cabe estabelecer aqui, ainda que brevemente, a diferenciação entre poder e violência. Conforme Foucault (1995), uma relação de violência é aquela que age sobre o corpo, pela submissão de uns pelos outros. Já uma relação de poder diz respeito às ações que se exercem sobre as ações do outro. Assim, segundo o autor, enquanto a violência força, quebra, destrói e fecha todas as possibilidades, uma relação de poder reconhece e mantém aquele sobre o qual ela se exerce como o sujeito de ação, abrindo possibilidades para reações, efeitos e invenções possíveis. É por isso que uma relação de poder exige uma negociação e, na maioria das vezes, se dá com o consentimento do outro, enquanto que a relação de violência se estabelece por si mesma e implica o cerceamento do corpo.

Nas palavras de Veiga-Neto (2006, p. 17), “relações de violência e relações de poder podem ser compreendidas como modalidades de relações de dominação e tais modalidades são qualitativamente – e não quantitativamente – diferentes uma da outra”. Seguindo essa perspectiva, podemos entender que ambas se constituem em uma relação de dominação. Porém, o que diferencia uma da outra é a for-

ma como ela se estabelece: ou é violenta ou é poderosa. O poder, por sua vez, não visa a repressão, mas a produção de uma positividade nos indivíduos através dos quais ele passa. Já a dominação por meio da violência, ao contrário, se dá como uma ação repressiva, muitas vezes sufocante e imobilizante.

Tomando como referência esse entendimento de poder, estamos considerando que nos manuais didáticos eleitos pelo PNLD estão tramadas relações poderosas e não violentas. Como mostraremos a seguir, por meio de “dicas”, explicações e sugestões, o discurso desses materiais fixam determinado tipo de subjetividade. No entanto, é válido dizer que não há garantia de que esse tipo de sujeito, pretendido nesses discursos, seja de fato produzido. Como lembra Foucault (1995, p. 248): “não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual”. Isto significa que “toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto venham a se superpor, a perder sua especificidade e finalmente a se confundir”. Ou seja, as professoras resignificam os manuais didáticos nas práticas cotidianas ou mesmo resistem, escolhendo não os usar como manuais de suas práticas.

Para realizarmos essa leitura, estamos assumindo o conceito de política como “tradução”, o qual é utilizado no campo das políticas educacionais e curriculares por autores como: Dias (2009); Lendvai e Stubbs (2012); Lopes, Cunha e Costa (2013).

A noção de tradução, como forma de relação entre a linguagem e os objetos por ela nomeados, amplia as possibilidades de construir, inventar e reinterpretar os processos políticos, destacando a produção de discursos, bem como de uma rede de atores que atuam na significação da política. De acordo com Lendvai e Stubbs (2012), o estudo das políticas através da alegoria da tradução possibilita:

[...] enfatizar as alternativas e processos de retranscrição, que produz histórias, vozes muito diversas e, como resultado, significados e práticas nos processos políticos. A tradução também é uma estrutura dinâmica para capturar a fluidez dos processos políticos, com ênfase na constante (re) construção de questões, discursos, e redes de atores, como parte de uma agência humana real. (idem, p. 27)

Pensando sobre o estudo das políticas de currículo, a abordagem da tradução tem muito a contribuir, pois permite problematizar os “campos discursivos que constituem o cenário da investigação (um texto) a partir de fios tramados na contingência. Abre ao compromisso de neles questionar a indecibilidade que marca o social” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 398). Frente a isso, permite questionar a noção de representação plena de que os textos expressem a exata equivalência entre o escrito e suas demandas.

Isto implica olhar para esses materiais aprovados pelo PNLD e destinados às professoras de Educação Infantil não como produções verticalizadas, mas como produções de sentidos diversos caracterizados pelo fluxo de múltiplos discursos. São formados por ações, decisões e finalidades provenientes de diferentes indivíduos e contextos como, por exemplo, os autores dos livros, as equipes de produção de materiais digitais de apoio para o professor⁷ e as editoras. Assim, os livros didáticos, como parte da construção do currículo, não podem ser considerados como elementos inocentes e neutros de transmissão desinteressada do conhecimento social (MOREIRA; SILVA, 1999)

Complementamos essa ideia com as contribuições de Garcia (2010) que, ao analisar as reformas e as políticas educacionais con-

⁷ Dos quatro livros em análise, um deles é acompanhado de um CD com conteúdo digital (DEHEINZELIN; MONTEIRO; CASTANHO, 2018). O conteúdo digital não foi considerado nesta análise.

temporâneas, salienta que ambas estão relacionadas com a gestão dos indivíduos e das agências encarregadas de educá-los. Para isso, segundo a autora, são estabelecidas uma série de regulamentações, que mobilizam discursos e tecnologias, tais como o currículo, por exemplo, “tornando a alma e as capacidades humanas objetos de disputa e governo” (idem, p. 446).

Aliamos aqui a noção de currículo como prática de poder, mas também como prática de significação e de produção de sentidos. Ao mesmo tempo em que o currículo constitui a realidade, conduz condutas, projeta identidades, sempre está produzindo sentidos. Por isso, ele é um discurso que se fabrica no cruzamento e na fissura entre outros discursos e que, concomitantemente, reitera sentidos opostos por tais discursos e os recria. (LOPES; MACEDO, 2011)

Trazendo as contribuições de Silva (2009), consideramos que as teorias pós-críticas de currículo nos ajudam a olhar as narrativas produzidas em um texto curricular (como nos livros didáticos) com desconfiança. Na visão do autor, para além do “que ensinar” essas teorias nos levam a questionar: “Por que esse conhecimento e não outro?”, “Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?” (idem, p. 16). Desse modo, o pensamento sobre o currículo, nessa perspectiva, não está desvinculado de problematizações, do entorno, das relações que se estabelecem, da organização do tempo e do espaço.

Ainda segundo Silva (2009), no currículo estão implicadas relações de saber, identidade e poder. Um currículo não é neutro, pois é organizado com uma intencionalidade, abarcando uma série de relações, normas e valores. É por isso que, nas palavras do autor: “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, verticalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”

(idem, p.15). Sendo assim, entendemos que, por meio dos variados discursos curriculares (os dos livros didáticos é um deles), as políticas educacionais têm estabelecido condições e possibilidades para a emergência de certo modo de ser criança, imprimindo um jeito de ser professor, que são subjetivados por essas regulamentações.

Na subseção seguinte, analisamos os quatro livros didáticos como textos constituintes de políticas curriculares e, por isso, também produtores de novos sentidos e significados dos discursos circulantes sobre a docência de Educação Infantil.

Que docência está subjetivada nos livros didáticos?

De acordo com a perspectiva foucaultiana, a subjetividade dos indivíduos é fabricada por relações de poder. É importante lembrar que o eixo central das pesquisas de Foucault é a constituição do sujeito, conforme mencionamos anteriormente. Considerando isto, quanto aos modos de subjetivação docente, podemos pensar em técnicas e práticas diversas por meio das quais os adultos se relacionam com as crianças e consigo mesmos como sujeitos de um determinado tipo (professores/educadores).

É pertinente recorrer a Nikolas Rose (1998), quando aborda as relações entre o poder e a subjetividade na perspectiva foucaultiana. Conforme o autor, as relações entre ambos não estão limitadas à coibição nem ao cerceamento do indivíduo. Ao contrário disso, concebendo o poder na ordem da produtividade e não da negação, este opera na estimulação da subjetividade, de modo que o sujeito examina a si próprio, moldando seus desejos e potencializando suas capacidades psíquicas. Nas palavras do autor, as relações entre o poder e a subjetividade “são fundamentais para a produção de indivíduos que estejam ‘livres para escolher’, cujas vidas se tornam válidas

na medida em que estão imbuídos com sentimentos subjetivos de significativo prazer” (idem, p. 35).

Realizando a leitura das seções destinadas à apresentação de cada livro, já é possível perceber a predominância do discurso de que o livro didático prepara, instrui, capacita, qualifica e habilita as docentes a viverem tipos particulares de experiências, oferecendo conhecimentos práticos e auxílio na busca de soluções para os desafios do cotidiano. Apregoa-se, também, que a professora se torne um sujeito que seja acolhedor, afetivo, mediador, um modelo para as crianças.

Um dos livros analisados (ROSSET, 2017) sugere que a professora o use como inspiração para outras práticas, reinventando-as juntamente com as crianças com quem atua. Outro (DEHEINZELIN; MONTEIRO; CASTANHO, 2018) sugere-se como um livro de cabeceira que se abre em qualquer página como fonte de referência, como repertório para a composição de atividades.

Todos os livros estão apoiados nos campos de experiências apontados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Se compararmos essa versão da Base às duas primeiras versões (de 2015 e 2016), perceberemos a mudança nos direitos de aprendizagens, os quais passaram a enfatizar mais a leitura e a escrita como campo de experiência privilegiado, ao invés da ênfase nas múltiplas linguagens propostas nas DCNEI. Estudos como os de Neira, Alviano-Júnior e Almeida (2016); Barbosa et al. (2016); Coutinho e Moro (2017) debruçam-se sobre essas análises.

Um dos livros (ROSSET, 2017) deixa claro que seu conteúdo não se refere a uma proposta disciplinar por entender que os temas

trabalhados com as crianças pequenas se apoiam na curiosidade e no interesse delas. Entretanto, tomando como referência a BNCC, os quatro livros oferecem um repertório de histórias, músicas, jogos e brincadeiras. Há, ainda, indicações de filmes, documentários e livros que a professora deve assistir e ler para se atualizar (CORDI, 2018), atividades que ela deve desenvolver e os materiais que deve utilizar.

Nos livros, constam também, orientações sobre o que a professora deve avaliar, observar, escutar e registrar, a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento delineados no texto da BNCC e reproduzidos no material didático. As recomendações de como avaliar as aprendizagens das crianças estabelecem não só “o que é a criança enquanto objeto visível, quais são as coisas que são vistas e classificadas”, mas também “o que é a professora enquanto observadora, como ela vê as crianças, o que ela deve olhar” (LARROSA, 1994, p. 63).

Com relação ao conteúdo dos livros didáticos, há temáticas que são comuns a todos: valorização da cultura, respeito à natureza, acolhimento à diversidade e ensino de hábitos saudáveis. Um aspecto que se distingue entre os livros é quanto à estipulação do tempo para a realização das atividades sugeridas. Dois livros (CORDI, 2018; PINTO, 2018) indicam o tempo aproximado para realização de cada sequência didática. Outro livro (ROSSET, 2017) enfatiza que não é necessário determinar o tempo de duração das práticas apresentadas como referência para a professora, uma vez que as atividades correspondem a situações únicas e reais que representam os ritmos e interesses singulares das crianças envolvidas. O outro livro (DEHEINZELIN; MONTEIRO; CASTANHO, 2018) também não delimita tempos para o desenvolvimento das atividades, reafirmando que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem e desenvolvimento.

O tipo de docência sugerido no conjunto dos materiais didáticos em questão demonstra a professora como uma aplicadora de

uma proposta pedagógica definida, pois ao demarcarem as temáticas que devem ser trabalhadas com as crianças, os métodos de abordagem e as rotinas, estão definindo também o trabalho da professora. Um exemplo claro disso é a abordagem que fazem sobre o espaço e o tempo na Educação Infantil, indicando as formas de acolhimento, de boas-vindas, recepção aos pais e crianças na creche, chegada das crianças, organização do espaço, rotina, banho e sono. Tudo está descrito em minúcias. Basta a professora executar tal e qual.

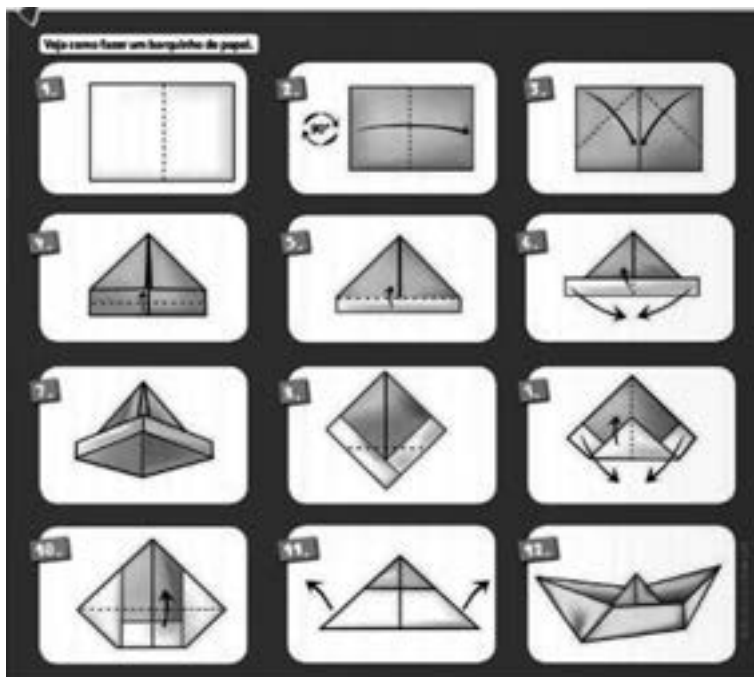
Observando as imagens apresentadas nos livros, percebemos que ora privilegiam desenhos realizados pelas crianças e fotografias de crianças brincando em diversos espaços. Ora trazem figuras meramente ilustrativas, sem muita relação com o texto escrito. Há também as que descrevem o passo a passo das atividades, demonstrando o que e como a professora deve fazer. Como exemplo tem-se a dobradura de papel para montar a casa e o barquinho:

Figura 1 – Passo a passo da dobradura da casinha



Fonte: CORDI (2018, p. 61).

Figura 2 – Passo a passo da dobradura do barquinho



Fonte: CORDI (2018, p. 45).

Essas imagens parecem supor que a professora de Educação Infantil e as crianças não são capazes de criar e inventar suas próprias representações!

Em boa medida, esses materiais didáticos funcionam como um currículo de formação docente que ensina as professoras acerca do que devem ser e como devem proceder. Para pensar sobre isso, é pertinente trazer as contribuições de Jorge Larrosa (1994, p. 52) sobre as práticas curriculares como “dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão”. Nesse sentido, o discurso dos livros didáticos para pro-

fessoras de Educação Infantil pode ser considerado como um texto curricular de formação dessa docência, visto que prescreve modos de ser, portar-se e conduzir-se. Nele, constam indicações do que a docente deve fazer consigo mesma para constituir-se professora de crianças pequenas.

Nesse discurso, há condutas que são consideradas corretas para a professora de crianças de até cinco anos de idade, tais como: estar sempre disposta e disponível ao acolhimento, ao aconchego, a sentar-se no chão, a brincar e a se sujar entre uma vivência e outra; desenvolver a postura de comprometimento e disponibilidade física e afetiva; manter uma ação indireta e pautada por sua presença permanente afetiva e tranquila dando sustentação às iniciativas dos pequenos. Um dos livros descreve detalhadamente o que considera como características essenciais da professora:

Não deixa as crianças sozinhas nem mesmo em curtos intervalos de tempo; utiliza vestimenta adequada e adornos condizentes com a função, considerando os aspectos de conforto, segurança e ética; respeita e tem uma postura afetiva com as crianças; apresenta objetividade e intencionalidade em todas as ações; observa, com atenção, todos os objetos a que a criança tem acesso, preocupando-se com tamanho, higiene, qualidade e segurança. (PINTO, 2018, p. 115)

Sendo assim, a professora de Educação Infantil deverá ver a si mesma como sujeito de amorosidade e de emoção; agir sempre pensando nas crianças; e avaliar-se com profissionalismo. Estas são algumas práticas de si que a docente, responsável por sua conduta e pela conduta das crianças, deve exercitar. É pertinente chamar a atenção para o fato de que essa subjetividade apresentada pelos livros didáticos não aparece de maneira imposta às docentes, mas

como prática sugerida, minuciosamente descrita e explicada. Podemos dizer que, nesse discurso didático, são acionadas técnicas de si: “aquelas técnicas que permitem aos indivíduos efetuarem um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta” (FOUCAULT, 1993, p. 209).

Atentando para os destaques contidos nos livros didáticos, percebemos recorrentes indicações de questões para a reflexão da professora. Estas giram em torno da postura da profissional e das características de seu trabalho. Os dois destaques a seguir ilustram que a professora de Educação Infantil deve trabalhar consigo mesma de modo a desenvolver a postura correta frente às famílias e às crianças:

Figura 3 – Questões para reflexão



Fonte: PINTO (2018, p. 95 e 111).

Esses exemplos indicam que, nos discursos dos livros didáticos, auxilia-se a professora de Educação Infantil no processo de cor-

reção dos seus erros, por meio de técnicas como a reflexão e a auto avaliação para que ela realize seu próprio exame, gerenciando-se a si mesma.

Os recorrentes lembretes para que a professora organize os registros sobre suas práticas por meio de diários, fichários e relatórios escritos são exemplos dessas técnicas de si. A confissão como técnica de si tem um lugar privilegiado na produção de uma docente reflexiva e auto responsável. Foucault (1991) analisa que nós somos herdeiros de uma moral social que busca as regras de conduta aceitável na relação com os demais. Uma das características mais importantes deste cuidado de si envolveu tomar notas sobre si mesmo que deveriam ser relidas, por meio de tratados ou cartas a amigos. Os registros reflexivos elaborados pela professora são um exemplo destes exercícios de escritas de si.

Essas reflexões podem ser vistas como exames de consciência que a professora realiza enquanto uma prática de cuidado de si. Sobre este ponto, trazendo ainda as contribuições de Foucault (1991), destacam-se quatro aspectos fundamentais no cuidado de si: primeiro, o exame de consciência; segundo, recordar as regras de conduta; terceiro, recordar os erros, atentando para o que foi feito e o que deveria ter sido feito; e quarto, o sujeito (no caso, a professora de Educação Infantil) constitui-se na intersecção entre os atos que devem ser regulados e as regras sobre o que se deve fazer.

Com essas definições, os materiais didáticos em questão funcionam como recurso para a condução das docentes em suas condutas. Trata-se de uma forma de governar. De acordo com Foucault (1995, p. 244), governo não se refere “apenas às estruturas políticas e à gestão dos Estados, mas à maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes”. Governo é conside-

rado, portanto, como “o conjunto de modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos indivíduos”. (idem, p. 244).

Inspirado nessas ideias, Larrosa (1994) analisa a produção da experiência de si no interior das práticas pedagógicas e destaca a importância da autorreflexão dos educadores. Sendo uma prática comum no processo de formação inicial e continuada dos professores, a autorreflexão é uma estratégia, através da qual se pretende “que os participantes problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem a forma pela qual construíram sua identidade pessoal em relação a seu trabalho profissional” (idem, p. 49). Isso significa que à medida que a professora produz textos sobre a sua prática docente, ela também é produzida por eles.

Os livros didáticos aqui em questão deixam clara a intenção de formar uma educadora de creche e pré-escola reflexiva, capaz de analisar, reconduzir e transformar a sua própria prática, mas acima de tudo, a si própria enquanto docente que educa e cuida de crianças pequenas. Por meio da autorreflexão, a professora é levada a dar-se conta do que precisa mudar em si (valores, atitudes, afetos, posturas, etc.) para transformar “sua própria maneira de ser em relação a seu trabalho. Por isso, a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal da professora” (LARROSA, 1994, p. 50).

Pensando o discurso dos livros didáticos na perspectiva da governamentalidade, é possível dizer que essas maneiras de conduzir a conduta pela autorreflexão e autocorreção compõem um “programa de governo” que pretende remodelar as próprias docentes (POPKE-WITZ, 1997). Assim, ao propor uma infinidade de práticas, procedimentos e estratégias, esses materiais didáticos funcionam como recurso para a subjetivação docente, na medida em que ativam na

professora desejos, motivações pessoais e profissionais. Visam programar as professoras em suas formas de agir, de pensar e de perceber-se e estar no mundo.

A propósito, como vimos em Foucault (2008), uma das principais características da governamentalidade neoliberal é pautada em uma lógica economicista, que constitui cada sujeito como empresário de si. Exige-se de cada indivíduo uma capacidade de gestão. Trata-se de outro tipo de disciplina, que difere daquele modelo de obediência servil, e se reconfigura como uma forma de autogerenciamento, que não depende de vigilância externa. Nessa lógica, cada professora aparece como investidora de sua própria profissão.

Dentro desse contexto, é possível argumentar que há uma relação imanente entre o modelo de gestão da vida, que emerge do neoliberalismo americano, o empreendedorismo e as reverberações disso na profissão docente (CARVALHO, 2011). Frente a esse panorama, acrescentamos que os discursos desses materiais pedagógicos funcionam como estratégias que conduzem as professoras a um modelo de governo de si, de autogerenciamento, por meio da constituição de práticas e saberes específicos.

O carro-chefe dos livros em análise são as “receitas de sucesso”, materializadas por meio de relatos de experiências e da opinião de especialistas, que indicam o que as docentes devem fazer para praticar a docência adequadamente. Um dos livros (CORDI, 2018), inclusive, apresenta nas colunas laterais de cada página chamamentos intitulados “De olho na qualidade”, relacionando o assunto tratado com o que a professora deve priorizar para garantir a qualidade, de acordo com indicadores específicos. Com essas estratégias, ensina-se que o papel da professora é fundamental para a construção de uma educação de boa qualidade. Basta inspirar-se, dedicar-se e fazer acontecer!

Assim, podemos dizer que a subjetividade docente demandada no discurso dos livros didáticos pressupõe dedicação e entrega completa à profissão e às crianças. Sobretudo pressupõe, também, uma relação do sujeito professora consigo mesma, a partir de tecnologias de si, que a impelem a agir sobre si, sobre o seu corpo, sobre suas emoções e sobre a sua conduta.

Algumas considerações finais

A utilização dos livros didáticos no contexto da Educação Infantil ainda é recente e pouco explorada. Contudo, no presente estudo, procuramos olhar para eles não como meros materiais inocentes, mas como peças de um dispositivo que atua na constituição de si dos indivíduos envolvidos – professoras e também as crianças – apesar de estas últimas não terem sido o foco deste trabalho.

Cabe destacar que a análise desses materiais didáticos eleitos pelo PNLD permitiu compreender como as técnicas de poder e de si são significativas na produção da subjetividade das professoras de Educação Infantil. Consideramos que os livros didáticos, como parte de políticas educacionais, são construções históricas, sociais e discursivas, permeadas de significações, engendradas por relações de poder-saber, ou seja, como discurso legitimado e potente para construir saberes e verdades sobre os sujeitos (adulto/criança) e suas identidades (professor/aluno).

As reflexões tecidas neste artigo nos permitem inferir que as políticas educacionais têm buscado determinados efeitos e resultados em termos da profissionalidade docente para a Educação Infantil. Nesse sentido podemos dizer que esses textos são permeados por demandas em relação ao exercício da docência na Educação Infantil. “Na medida em que são múltiplos os produtores de textos e

discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações – com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa” (LOPES, 2008, 69). Tais demandas agem fundamentadas por, e implementando, certas racionalidades e certos imaginários sociais, imbuídos de certos regimes de verdade (o que é ser criança, como educá-la, como elas devem se relacionar e agir, etc.) e segundo certos regimes éticos (modos de relação consigo mesmo como autoformação, responsabilização, empreendedorismo, etc.). Por isso, percebemos as referidas políticas como estratégias de biopolítica, de investimento sobre a vida de grupos populacionais, buscando maximizar suas possibilidades. Mas, ao mesmo tempo, consideramos essas políticas como permanente negociação e tradução de sentidos.

Nessa perspectiva, consideramos que esses quatro livros didáticos não são apenas reprodutores da BNCC para a Educação Infantil, nem as professoras meras executoras desses manuais. Tanto o campo editorial, quanto as professoras em seu cotidiano, apropriam-se das concepções das propostas oficiais e as traduzem de acordo com as suas próprias concepções e finalidades.

Com essas reflexões, procuramos chamar a atenção do leitor e da leitora para o entendimento desses materiais didáticos não apenas como recursos de mediação pedagógica, mas como textos complexos caracterizados pela polifonia e interdiscursividade. Utilizando ferramentas conceituais foucaultianas (tais como: discurso, dispositivo e poder), compreendemos que o sentido dos livros didáticos não se encerra em sua própria estrutura. Esses materiais não apenas se apropriam das políticas curriculares como também as definem por meio de discursos e saberes/poderes que eles trazem consigo.

Concomitantemente, por se constituírem como manuais da professora de Educação Infantil, uma vez que são destinados exclu-

sivamente a ela, esses livros produzem práticas discursivas tanto sobre seu trabalho quanto sobre os seus saberes. Operam, portanto, como dispositivos pedagógicos na subjetivação docente.

Referências

ALBUQUERQUE A. P.; SILVA T. da. O uso do livro didático na Educação Infantil: letramento ou alfabetização em foco? **Horizontes**. Revista de Educação, Dourados-MS, Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). v. 5, n. 10, p. 5-22, 2017.

BANCO MUNDIAL, O. **Diretrizes operacionais para livros didáticos e materiais de leitura**. Washington: Setor de Educação, 2003.

BARBOSA, I. G. SILVEIRA, T. A. T. M. SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 77-90. 2019.

BARBOSA, M. C.; CRUZ, S. H.; FOCHI, P. S.; OLIVEIRA, Z. M. R. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. **Debates em educação**, v. 8, n. 16, p. 11-28, 2016.

BOITO, C.; BARBOSA, M. C.S.; GOBBATO, C. Livro didático na Educação Infantil: de que docência estamos falando? In: XI Reunião científica regional da Anped – Anped Sul, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016. p. 1-16.

BRASIL. Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, que cria o Instituto Nacional do Livro. Diário Oficial da União, 21 dez. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del093.htm> Acesso em: 24 out. 2019.

BRASIL. Decreto-lei Nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. **Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático.** Diário Oficial da União, 5 jan. 1939. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 24 out. 2019.

BRASIL. Decreto Nº 68.728, de 9 de Junho de 1971. **Provê sobre a política do livro técnico e do livro didático e dá outras providências.** Diário Oficial da União, 9 jun. 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68728-9-junho-1971-410492-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 24 out. 2019.

BRASIL. Decreto-lei Nº 91.542, de 18 de agosto de 1985. **Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências.** Diário Oficial da União, 20 ago. 1985. Disponível em: <<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/28625-institui-o-programa-nacional-do-livro-didatico-dispue-sobre-sua-execuuuo-e-da-outras-providencias.html>>. Acesso em 24 out. 2019.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Decreto-lei Nº 9.099, de 18 de julho de 2017. **Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.** Diário Oficial da União, 18 jul. 2017.

BRASIL. Portaria n. 826, de 7 de julho de 2017. **Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação PNME.** Disponível em: <<http://>

pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf> Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Portaria nº 20, de 2 de julho de 2018. **Divulga resultado preliminar do Edital 01/2017/CGPLI** – Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/28314056> Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do livro didático para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. **Catálogo do Programa Nacional do livro para a Educação Infantil** (Guia do livro didático PNLD 2019). Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11986-escolha-pnld-2019>> Acesso em: 12 jun. 2019.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARVALHO, R. S. de. **A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos no governo de professores em formação**, 2011. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2011.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: arte literária ou pedagógica**. In: *Literatura Infantil*. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p.1009-1032, 2016.

CORDI, A. **Pé de brincadeira: pré-escola: 4 a 5 anos e 11 meses:** livro do professor da Educação Infantil. Curitiba: Positivo, 2018.

COUTINHO, A. S.; MORO, C. Educação Infantil no cenário brasileiro pós-golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Revista Zero-a-seis**, v. 19, n. 36, p. 349-360, 2017.

DIAS, R. E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. 2009, 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2009.

DEHEINZELIN, M.; MONTEIRO, P.; CASTANHO, A. F. **Aprender com a criança: experiência e conhecimento**. Livro do professor da Educação Infantil: creche e pré-escola (0 a 5 anos e 11 meses). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FERREIRA, R. C. C. **A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937- 1945)**, 2008. 141f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis/SP, 2008.

FOUCAULT, M. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Tecnologías del yo**. In: FOUCAULT, M. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991. p.45-95.

FOUCAULT, M. Verdade e subjetividade. **Revista de Comunicação e Linguagem**, Lisboa, v. 1, n. 19, p. 203-223, 1993.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. Michel Foucault. **Uma Trajetória Filosófica: Para Além do Estruturalismo e da Hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978 – 1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GARCIA, M. M. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 445-591, 2010.

GARCIA, M. M. OSÓRIO, M. R. V. O profissionalismo docente na reforma das licenciaturas: o discurso da política curricular oficial. In: TURA, M. de L. R. GARCIA, M. M. A. **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p.159-180.

KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: Uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 1, n. 42, p. 54-62, 1982.

KUHLMANN JR., M. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n 14. p. 5-18, 2000.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Vozes, 1994. p.35-86.

LENDVAI, N.; STUBBS, P. Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 1, p. 11-31, 2012.

LOPES, A. C. Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: XIV ENDIPE, Porto Alegre, 2008 **Anais...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre/RS, 2008, p. 59-78.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; CUNHA, E.; COSTA, H. H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, 2013.

MATTOS, R. M. **Qualidade dos livros para as crianças da educação infantil**: por que especialistas estão preocupadas com edital do PNLD literário?. MIEIB, 3 mai. 2018. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/qualidade-dos-livros-para-as-criancas-da-educacao-infantil-por-que-especialistas-estao-preocupadas-com-edital-do-pnld-literario/>>. Acesso em: 14 out. 2019.

MEC/SEB/COEDI, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Contribuições para a Política Nacional**: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR, 2015.

MEC/FNDE/SEB. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Edital de convocação 01/2017 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/79531-edital-pnld-2019-consolidado-3-retificao-pdf/file>>. Acesso em 24 out. 2019

MEC/FNDE/SEB. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria da Educação Básica.

Edital de convocação 02/2018 – CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras Literárias para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2018 Literário. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=12155:edital-pnld-lit-2018-3-retif>>. Acesso em: 14 out. 2019.

MIEIB, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Carta compromisso do mieib.** O XXXIV Encontro Nacional do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Manaus, 2018. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2018/08/XXXIV-Encontro-Nacional-Carta-VF.pdf>> Acesso em: 15 out. 2019.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1999. p. 7-31.

NASCIMENTO, M. L. B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 59-80, 2012.

NEIRA, M. G.; ALVIANO-JÚNIOR, W.; ALMEID, D. F. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **Revista Científica EccoS**, v. 1, n. 41, p. 31-44, 2016.

PINTO, A. **Cadê? Achou!** Educar, cuidar e brincar na ação pedagógica da Creche: 0 a 3 anos e 11 meses: livro do professor da Educação Infantil. Curitiba: Positivo, 2018.

POPKEWITZ, T. **Reforma educacional:** uma política sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n.16, 2001.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 30-45.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs: Psicologia, poder e subjetividade**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

ROSSET, J. M. **Práticas comentadas para inspirar: formação do professor de Educação Infantil**. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.

SILVA, Tomáz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

STIEG, V.; ARAÚJO, V. C. de. As políticas de alfabetização para a infância no Brasil: Algumas inquietações. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 5, p. 69-86, 2017.

VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Recebido em: 29.09.2019

Aceito em: 15.11.2019

APRENDERES E FAZERES NÔMADES DA INFÂNCIA NA PRÉ-ESCOLA OBRIGATÓRIA

JOANE SANTOS DO NASCIMENTO

Mestrado em Educação Contemporânea (Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste). Professora substituta da UFPE/CAA; professora da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Toritama – PE. Apoio: bolsista da Capes durante a realização do mestrado.
E-mail: joanesantos05@hotmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8356-3727>

CONCEIÇÃO GISLÂNE NÓBREGA LIMA DE SALLES

Doutora em Educação (Universidade Federal de Pernambuco). Professora Associada I da UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, Professora do PPGEduc (Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea) da UFE/CAA. E-mail: cgislane@terra.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3930-512X>

RESUMO

O presente texto apresenta um recorte de uma pesquisa desenvolvida no mestrado cujo objetivo consistiu em compreender como crianças experienciam suas infâncias nos espaços/tempos da pré-escola diante da obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade. A referida pesquisa delimitou como campo empírico uma instituição de atendimento pré-escolar localizada em um município da região da mata sul de Pernambuco, abarcando crianças do Pré I e II. Para operacionalização da mesma tomou-se como referência a infância do pensamento, o caminho das perguntas, acionando como procedimentos metodológicos: observações, registros escritos, fotográficos, áudios e filmagens de situações do cotidiano e rodas de conversações com as crianças. Como abordagem a pesquisa aderiu a uma perspectiva qualitativa e enfoque etnográfico e para fundamentar os movimentos teóricos defendidos sobre a infância, parte-se das contribuições e de encontros com Walter Omar Kohan (2004, 2007, 2011), Carlos Skliar (2003, 2012, 2014), Jorge Larrosa (2002), Gilles Deleuze (1988), Deleuze e Guattari (1997), Jacques Derrida (2000, 2003, 2005), teóricos que apresentam uma perspectiva que aposta na infância do devir, que produz para além do instituído e que provoca o pensamento. Pois, a partir da imersão e do olhar etnográfico que envolveu esta pesquisa, foi possível vislumbrar a existência de movimentos de vida, de outros possíveis no interior da pré-escola, movimentos na perspectiva do nomadismo (ótica Deleuziana) que iam além das leis e dos

contratos estabelecido, movimentos pulsantes afirmados pelas invenções das crianças e da infância.

Palavras-chave: Infância. Aprenderes e fazeres. Nômade.

LEARN AND MAKE CHILDHOOD NOMADS IN COMPULSORY PRESCHOOL

ABSTRACT

This text presents a clipping of a research developed in the master whose objective was to understand how children experience their childhoods in the preschool spaces / times in view of the compulsory kindergarten from the age of four. This research delimited as an empirical field a preschool care institution located in a municipality in the southern forest region of Pernambuco, including children from Pre I and II. For its operationalization, the childhood of thought was taken as reference, the way of questions, triggering as methodological procedures: observations, written, photographic records, audios and filming of everyday situations and conversation wheels with children. As an approach the research adhered to a qualitative perspective and ethnographic approach and to support the theoretical movements defended about childhood, we start from the contributions and meetings with Walter Omar Kohan (2004, 2007, 2011), Carlos Skliar (2003, 2012, 2014), Jorge Larrosa (2002), Gilles Deleuze (1988), Deleuze and Guattari (1997), Jacques Derrida (2000, 2003, 2005), theorists who present a perspective that bets on the childhood of becoming, which produces beyond the established and that provokes the thought. For, from the immersion and ethnographic look that involved this research, it was possible to glimpse the existence of life movements, other possible within the preschool, movements in the perspective of nomadism (Deleuzian optics) that went beyond the laws and of contracts established, pulsating movements affirmed by the inventions of children and childhood.

Keywords: Childhood. Learn and do. Nomadic.

APRENDER Y HACER NÓMADAS INFANTILES EM PREESCOLAR OBLIGATORIO

RESUMEN

Este texto presenta un recorte de una investigación desarrollada en la maestría cuyo objetivo era comprender cómo los niños experimentan su infancia en los espacios / tiempos preescolares en vista de la escuela primaria obligatoria desde la edad de cuatro años. Esta investigación delimitó como un campo empírico una institución de atención preescolar ubicada en un municipio de la región forestal del sur de Pernambuco, incluidos niños de Pre I y II. Para su operacionalización, se tomó como referencia la infancia del pensamiento, el camino de las preguntas, desencadenando como procedimientos metodológicos: observaciones, escritos, registros fotográficos, audios y filmaciones de situaciones cotidianas y círculos de conversación con niños. Como enfoque, la investigación se adhirió a una perspectiva cualitativa y un enfoque etnográfico y para apoyar los movimientos teóricos defendidos sobre la infancia, partimos de las contribuciones y reuniones con Walter Omar Kohan (2004, 2007, 2011), Carlos Skliar (2003, 2012, 2014), Jorge Larrosa (2002), Gilles Deleuze (1988), Deleuze y Guattari (1997), Jacques Derrida (2000, 2003, 2005), teóricos que presentan una perspectiva que apuesta por la infancia del devenir, que produce más allá de lo establecido y eso provoca el pensamiento. Porque, desde la mirada de inmersión y etnográfica que involucró esta investigación, fue posible vislumbrar la existencia de movimientos vitales, otros posibles dentro del preescolar, movimientos en la perspectiva del nomadismo (óptica deleuziana) que iban más allá de las leyes y de contratos establecidos, movimientos pulsantes afirmados por los inventos de niños y niñas.

Palabras clave: Infancia. Aprender y hacer. Nómada.

Introdução

A posição conflituosa que esteve a infância na história da educação brasileira e os impasses atuais que tem vivido, sobretudo, diante da obrigatoriedade de parte da sua educação (pré-esco-

la), tem requerido a ampliação do desenvolvimento de estudos no âmbito da Educação Infantil. Tal política vem acarretando maiores preocupações, na medida em que o aumento do tempo do convívio escolar implica, como assim foi prescrito para a ampliação do Ensino Fundamental, no trabalho eficaz desse tempo (BRASIL, 2004). Esse trabalho a ser desenvolvido com as crianças é onde reside o problema, pois nos parece difícil garantir a coerência entre realidade e legislação diante do cenário educacional que as pesquisas apontam.

A concretização das reformas políticas tem sido um grande desafio. A situação tornou-se mais agravante diante da ascensão de políticos na administração pública cujos projetos têm expressado retrocessos de diversas ordens, como por exemplo, cortes em financiamentos e o nítido desinteresse pelas questões educacionais.

Uma crise de investimento educacional que sem dúvidas tem se expressado na instituição escolar. Por exemplo, o próprio financiamento que deu respaldo à universalização do ensino e consequentemente à obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos (EC Nº 59/2009), financiamento advindo do fim da Desvinculação de Receitas da União (DRU) na educação, foi ameaçado com a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 31/2016 (BRASIL, 2016). Esta Emenda ocasionou a prorrogação da DRU (não o seu fim) até 2023. Ademais, estabeleceu desvinculação de receitas dos Estados, Distrito Federal e Municípios e ampliou o percentual de desvinculação, passando de 20% a 30% para uso livre dos entes federados.

A própria aprovação da PEC 55/2016 (Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências) dificultou a viabilidade da política tendo em vista o congelamento de investimento no setor educacional. Portanto, o cenário consistiu contraditório na medida em que o financiamento utilizado como justificava para a medida política não

estava e nem tem sido mais garantido. Assim, uma série de questões recai na atualidade, pois a crise política é incidente não apenas na escola, mas também nos sujeitos.

Há uma correspondência, um impacto da política macro na política micro. Popkewitz chega ao ponto de dizer que “a reforma do Estado e a do indivíduo constituem um mesmo projeto social” (2004, p. 107). Logo, a relação da reforma voltada ao setor educacional, em nível de Estado (macropolítica), com a escola e o sujeito (micropolítica), é muito mais profunda do que se pode imaginar.

Há uma implicação da política nas práticas e subjetividades dos sujeitos a ela submetidos e esta implicação nos faz pensar sobre a infância dentro da escola, precisamente a infância no cotidiano escolar diante da incidência das reformas políticas. Em específico, a implicação nos faz pensar sobre como as crianças no cotidiano escolar estão experienciando suas infâncias, ainda que, em um contexto tão tênue e desafiador como o da pré-escola.

Foi partindo dessa inquietação que realizamos uma pesquisa no mestrado possibilitadora de um encontro com a infância. Uma pesquisa que nos fez deslizar por entre movimentos potentes no contexto educacional e trazer a tona outras forças, outros mundos, outras cenas e acontecimentos. Uma pesquisa que permitiu a identificação e o encontro com um movimento nômade de vida no interior da escola, movimento que ultrapassava quaisquer caos político e nos fazia pensar.

Nas entranhas do próprio estranhamento conseguimos contemplar a infância para além das linhas marcadas no interior da escola. A escola que por muitas das vezes se revela enquanto aparelho por suas demarcações predefinidas, lugares fixos e atuação sob medida. Uma analogia que fazemos através de Schöpke (2004) que a partir de Deleuze, utiliza o termo aparelho para referir-se a ação

estática do Estado, o Estado enquanto aparelho. Aqui, associamos a ideia de aparelho ao modo como organiza-se e age a escola, que tende a pautar-se em um pensar sedentário, um pensar que caminha pela lógica calculista, dos números, da cronologia, dos padrões, da fixidez, dos cálculos.

Contudo, enquanto a escola, por muitas vezes, sugere esse campo estático, sedentário, a infância vai ao sentido contrário, ela sugere a movimentação, a mutabilidade, utilizando os termos de Deleuze (expressos e usados por Schöpke, 2004), sugere o nomadismo e entre o agir por um a ótica sedentária e o agir por uma ótica nômade há uma grande diferença, pois

O sedentário cria os seus conceitos, mas o faz sob a égide de uma imagem dogmática do pensamento; o nômade é aquele cujo pensamento não tem imagem. Ele é o sujeito da má vontade (...). Ele é o homem sem pressupostos, que diz que não sabe o que “todo mundo sabe”. Ele enfrenta o caos tanto quanto o pensador sedentário (...) só que o faz sem armaduras, sem idéias predeterminadas, sem postulados implícitos. (SCHÖPKE, 2004, p. 139).

Portanto, quando nos encontramos com a infância conseguimos identificar e envolver-se com esse movimento nômade de pensamento. As produções cotidianas emergiam no sentido de posicionar no interior da instituição a diferença da infância e é sobre diferença, essa produção da infância engendrada no interior das imposições institucionais, que pretendemos falar neste texto. De modo específico, falar sobre aprenderes e fazeres das crianças que faziam vazar criações de ótica nômade, nos contornos da soberania escolar.

O fazer pesquisa trafegando por entre as fugas existentes do cotidiano

Na referida pesquisa intentamos engendrar um percurso metodológico tomando como referência a própria infância. Sendo mais específico, a infância do pensamento, onde as perguntas são a alavanca para cada passo a ser desenvolvido. Sendo assim, preferimos seguir trafegando por entre as fugas existentes no cotidiano. Cotidiano, que é incalculado, imprevisível e que nos faz crer que entre o dizer e o fazer reside a possibilidade de futuro, não de ameaças, mas de descobertas (CERTEAU, 2014).

Aqui, o cotidiano é muito mais que o dia a dia, é o que “nos prende intimamente, a partir do interior”. [...] Cotidiano que “é uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada” (CERTEAU, 1996, p. 31). Em suma, cotidiano é espaço/tempo de ocupação e de fuga.

Assim, trafegamos o cotidiano e o fizemos referenciados por uma reflexão filosófica, pensando a infância como devir (DELEUZE; GUATTARI, 1997), o impossível (ZAMBRANO, 1993), *Aión* (KOHAN, 2004), Nascimento (ARENDRT, 2007), alteridade (SKLIAR, 2003), enfim, a infância pensada com a abertura e potência que exige.

As interrogações que surgiam no percurso nos moviam a um saber mais sobre a infância. Isso demandava elos diversos (entre áreas do conhecimento, abordagens, métodos, instrumentos etc.) para ampliação da compreensão e para construção de um conhecimento menos determinista e coerente com a perspectiva de estudo. A relação com outros saberes, consistiu em uma espécie de hospedagem para aprender, para traduzir (DERRIDA, 2000, 2003, 2005) sem que isso implicasse numa captura, como é o caso da acolhida da Filosofia e Antropologia, em especial a etnografia, para termos um

melhor trato com a diferença, melhor dizendo, com a estrangeiridade da infância (KOHAN, 2007).

Os instrumentos metodológicos utilizados vinham no sentido de ampliar nossos olhares e permitir a construção da pesquisa com as crianças. Assim, concedemos atenção especial ao dizer infantil, a intenção era dar lugar à experiência da infância. Um processo de pensar a Educação Infantil além das alternativas que a modernidade ofereceu, pensar com o outro, a partir do outro, o que implicou nos despir de tudo que podia impedir o ato de experimentar a arte do pensamento, de se aventurar, até mesmo tropeçar. Pois, como nos diz Freitas (2018, p. 337), “(...) a verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio espanto que o acontecimento de sua aparição provoca”.

Por uma perspectiva etnográfica utilizamos diário de campo e também a observação do cotidiano. Contudo, uma observação vista de forma ampliada, pois como diz Melucci (2005), a pesquisa é ela mesma uma prática de observação. Aqui, o observar é composto pela linguagem, o contexto, as ações e aciona muito mais que o simples olhar. Conforme Jorgensen (1989), o tato, o paladar, o olfato, enfim, vários sentidos nos possíveis do cotidiano.

Ainda sobre os procedimentos, para auxiliar o processo de observação, contamos com recursos audiovisuais (aparelho celular e gravador). Os instrumentos serviam para a memória de acontecimentos que estavam imbuídos de experiência. Junto a esse procedimento somou-se também a realização de rodas de conversações com grupos de seis crianças (mais de 80% da turma participou) em horário normal das aulas, sob consentimento de responsáveis e com todo um respaldo ético ao dispor. Na verdade, momentos em que pudemos problematizar imagens, dizeres e narrativas infantis, contrariando a lógica moderna, a saber, de uma escola, de um currículo,

de práticas direcionadas para educar a infância (sem, contudo, excluí-las) que ativaram nosso pensar sobre a escola.

As conversas aconteceram de modo lúdico. Organizamos o ambiente e a conversa a partir de elementos presentes numa história que construímos sob a inspiração do livro “Quando a escola é de vidro” de Ruth Rocha (2003). No nosso caso, a metáfora que conduz a história não era o vidro, mas o papel. O título da história era “A escola de papel”. Uma história construída tendo como base as observações, ou seja, a realidade escolar das crianças participantes da pesquisa. Pois, o papel se fez presente no cotidiano escolar, não restrito ao uso escolarizante, mas atrelado ao poder criador das crianças de transformar as coisas mais simples em fontes de riso, de imaginação e da própria infância.

O papel nos remetia a muitas coisas, mas se sobressaía a possibilidade de criação. A possibilidade de escrita, de escrita para além do escrito. Porque com o papel tudo é instrumento para a mudança, até mesmo as linhas, as dobras, as margens, os limites, são recursos para invenção. O papel nos fazia pensar na construção de algo possível, ainda que ele estivesse marcado, sujo, preenchido, não importa, nas mãos de uma criança tornava-se arte, tornava-se composição.

Parafraseando Manoel de Barros (2001), o papel trazia a possibilidade da infância “encher os vazios com as suas peraltagens”. Então, nos encontros o papel acabou tornando-se um aliado para pensarmos a escola. Assim, contamos com esse recurso tanto para a conversa, como para produção de desenhos, criações, que nos permitiram olhar, dizer de forma não dogmática acerca de experiências, encontros e desencontros que envolvem a escola e a infância. Uma produção que expôs a ficção infantil. Como diz Skliar “Ficção do que se abre, do que está aberto” (2012, p. 74).

De um modo geral, ao invés de deixar os métodos guiarem os acontecimentos, preferimos pensar em acontecimentos que poderiam guiar os métodos, adaptá-los, ressignificá-los, construí-los. Afinal, nossa referência consistia na experiência e como nos diz Larrosa (2002) a experiência não é apenas tudo que nos acontece, mas também, e principalmente, o que nos passa e nos toca.

Intentávamos abrir-nos à experiência, ao que realmente importa, porque o que realmente importa impacta e forma. Por isso, preferimos ficar nas frestas do cotidiano, nas fugas, escoamentos, porque a busca não era pelo que já nos deram, o que já nos disseram da infância. A busca era pelas aberturas. Pelo o nômade, pelo o móvel capaz de nos fazer descobrir novas relações dentro dos processos educativos, novos olhares, novos mundos outros possíveis.

O campo empírico da pesquisa consistiu em uma instituição localizada em um município da região da Mata Sul- PE que nos chamou a atenção por abarcar uma série de dificuldades organizacionais que nos inquietavam em relação ao lugar da infância. Quando miramos que em um só lugar, numa só escola, havia a expressão de muitas das dificuldades de adaptação à política de universalização da escolarização como um todo, a tomamos para estudo. Uma escola que iniciou o ano letivo imaginando ocupar a creche do Proinfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil) e que por entraves na construção e na administração da obra acabou não ocupando esse espaço e se viu em tão pouco tempo, agora por motivos de reforma, transitando por dois espaços distintos em um só ano. Uma escola que se viu sem estrutura para receber as crianças matriculadas e que encontrou como única opção oferecer alguns níveis e etapas de forma conjunta, como foi o caso da pré-escola. Essa escola acabou nos incitando para o desenvolvimento da pesquisa.

Do ponto de vista quantitativo, observamos o equivalente há três meses, especificamente entre agosto e novembro de 2017 no turno da tarde, na sala do Pré-escolar, que era composto pelo pré 1 e 2 e que contava com 40 crianças entre 4 e 6 anos de idade.

O cenário escolar demonstrava-se conflituoso, sobretudo, quando pensamos na especificidade da infância. Contudo, havia a pulsação de um pensar nômade naquele contexto que estava além das leis e dos contratos instituídos, além dos conflitos da implementação política. Esses movimentos merecem atenção, pois nos incitavam a estranhar a dureza dos planos e dos conceitos estabelecidos na escola, nos ensinavam mesmo sem querer ensinar e com isso insistiam afetando nosso pensamento.

Infância e escola: um encontro de composições inesperadas

A infância é a positividade de um devir múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação do ainda não previsto, não nomeado, não existente; a asseveração de que não há nenhum caminho predeterminado que uma criança (ou um adulto) deva seguir, que não há nenhuma coisa que ela (ou ele) deva se tornar; a infância é “apenas” um exercício imanente de forças (KOHAN, 2011, p. 252).

Partindo da consideração das crianças como sujeitos nômades, isto é, que pensam na perspectiva do nomadismo, gostaríamos de aqui, junto às crianças, exercitar o pensamento por esse fluxo, especificamente pensar a infância no cotidiano da pré-escola pelo movimento nômade da vida. Quer dizer, pensar um pensamento que nasce no caos, mas que não significa apologia ao caos, muito menos desordem ou falta de rigor. Pensar um pensamento possibilitador de novidades, pensamento que pensa e não que apenas reconhe-

ce, até mesmo porque pensar implica devir e devir tem tudo a ver com a vida e vida não se restringe a reconhecimento, mas é criação (SCHÖPKE, 2004).

Falamos de pensar pela infância, através do que ela mesma nos oferece a começar pelo próprio nascimento (ARENDRT, 2007). Pois, embora nascer seja algo aparentemente comum por sua recorrência e repetição, vale lembrar que isso não significa impedimento para a diferença. Pois, de acordo com Deleuze, nas palavras de Schöpke,

Se a repetição existe, ela exprime, ao mesmo tempo, uma singularidade contra o geral, uma universalidade contra o particular, um relevante contra o ordinário, uma instantaneidade contra a variação, uma eternidade contra a permanência. Sob todos os aspectos, a repetição é a transgressão (SCHÖPKE, 2004, p. 35).

Transgride porque retorna indo na contramão do que impede retornar e só retorna porque não é qualquer coisa, retorna porque é singular e as singularidades são acontecimentos que, por sua vez, não podem passar despercebidos.

É sobre essas singularidades, esses acontecimentos geridos pelo sujeito nômade, no interior da escola, que queremos falar agora, mas falar tentando partir do pensamento nômade. Um exercício de conexão não com as estruturas internas do aparelho, mas conexão, nos termos de Foucault (2001), com o “fora”. O “fora” que apropriado por Deleuze (1988) não se resume ao externo fisicamente, mas ao que mesmo dentro é força em relação, estrangeiridade. O “fora” que é capaz de fazer sangrar supostos alicerces provocando vibrações severas no pensamento dogmático.

Queremos começar pela singularidade do brincar. Das imagens percebidas no cotidiano escolar observado, um dos elementos oferecidos pelas crianças, sujeitos nômades, para o exercício do pen-

samento, era o brincar. A brincadeira acontecia, entre as crianças, independente das condições impostas, suscitando até mesmo como arte de fazer (CERTEAU, 2014), mobilizada nas brechas que o aparelho escolar lhe proporcionava.

Nas instituições observadas não havia brinquedos disponíveis, mas as crianças os levavam tanto transportados nas bagagens, em suas bolsas, como em seus pensamentos. Os brinquedos eram objetos, mas também eram ideias. Ideias que na escola eram materializadas. A escola era, ela mesma, lugar de fabricação (CERTEAU, 2014) de brinquedos, talvez impossível na ótica sedentária, mas totalmente viável nas mãos do sujeito nômade. Naquele espaço/tempo, brincar significava invenção e a invenção fomentava a arte. Esta última levava ao papel, o recurso utilizado pelas crianças para criação de brinquedos. O papel, por sua vez, indicava criação, dobras, fissuras, rabiscos, enfim, o papel nos remetia liberdade, remetia ar e também fluxos.

O papel nas mãos das crianças era sinônimo de imaginação e fantasia, no cotidiano variadas combinações eram possíveis, pois como diz Benjamin,

[...] nada é mais próprio da criança combinar imparcialmente em suas construções as substâncias mais heterogêneas – pedra, plastilina, madeira, papel. Por outro lado ninguém é mais sóbrio com relação aos materiais que a criança: um simples fragmento de madeira, uma pinha ou uma pedra reúne na solidez e na simplicidade de sua matéria toda uma plenitude das mais diferentes figuras (BENJAMIN, 1984, p. 87).

O brincar, naquele contexto, nos fazia refletir melhor acerca do aparelho que aqui designamos escola. Chegamos a pensar que embora aderindo, por vezes, a um pensar sedentário, funcionando na

maior parte do tempo sem conceder aberturas para o devir (DELEUZE; GUATTARI, 1997a), a escola possibilita, até mesmo sem intenção, outros movimentos de vida no seu interior. A escola, até sem perceber, acaba deixando vaziar composições inesperadas.

Vejamos que com o papel que estava na escola, que era recurso obrigatório da instituição para escrita de letras, números e desenhos (quando solicitados), nas mãos das crianças ganhava outro sentido. Os papéis eram recursos para outros fazeres além de escolares, como bicos de pato, leques e desenhos que expressavam o verdadeiro pensamento livre. As artes, sem dúvidas, traziam a figura do novo conectado à vida.

(...) Nestes restos que sobram, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nestes restos, elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido num maior (BENJAMIN, 1984, p. 77).

Se perguntássemos do que se tratava aquela produção artística para as crianças, buscando explicações, causas, referências para o fazer, não era de se espantar a interrupção causada com a frase “não sei”. Por que o “não sei” era a prova da novidade, da inovação que incomodava o hábito da sociedade adulta de não imaginar nenhum feito mobilizado em suspenso, o fazer sem destino, apenas o fazer e o arriscar.

As crianças inventavam e ao inventar faziam artes, brinquedos e brincavam ao mesmo tempo. De acordo com Benjamin (1984, p. 70), “quanto mais atraentes (no sentido corrente) forem os brin-

quedos, mais distantes estarão de seu valor como ‘instrumentos de brincar’; quanto ilimitadamente a imitação anuncia-se neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva”. Assim, inferimos que, naquele contexto, o prazer não estava no que fora criado em si, nem no uso final da criação. O prazer estava justamente no processo, na relação estabelecida na construção dos brinquedos, isso era o divertido, tanto é que ao término de um se fazia outro e outro, até encher a bolsa de criações.

Eu gosto de brincar de casinha de boneca com grade, fazer. Se eu pudesse sabe o que eu queria? De brinquedo? Eu queria coisa de montar os brinquedos e fazia do tamanho do chão da escola eu fazia uma cidade de brinquedo e fazia fazenda, animais, eu fazia casa, fazia um monte de coisa, fazia cidade, até prédio, é... montava as pessoas (KÉSIA, Pré II, 2017).

Fazer, montar, criar era característico da infância naquele contexto. Certa vez, fazendo com as crianças as dobraduras, o tempo cronológico simplesmente voou para nós, como num piscar de olhos. A sensação foi tamanha que as crianças não quiseram sequer comer, sendo que comer, pegar a merenda, era um momento muito esperado por elas, mas naquele dia foi esquecido, na verdade nós esquecemos, esquecemos de tudo, estávamos fitados no prazer de fazer artes/brinquedos/brincadeiras, mergulhados num tempo de intensidade que tudo para além do que estava sendo vivenciado obteve menos valor.

De fato, no terreno arenoso do brincar o que mais se sobressaiu foi a dimensão artística. Infância e arte estavam juntas, inseparáveis. A infância solicitava a dimensão estética vinculada à vida, portanto, solicitava a criação, a inventividade. Por exemplo, quando havia apresentações na escola, precisamente quando as docentes estavam confeccionando figurinos, cartazes, entre outros, não era de

se espantar a atração das crianças pelas confecções, diziam gostar de pintar, desenhar e o desenho, vale um destaque, era mágico, promovia grandes encontros:

CENA: Hoje vaqueiro estava inquieto em sala de aula, começou a subir nas bancas, agredir colegas. Foi aí que tentei me aproximar e lhe convidei a desenhar. O convite parecia uma mágica, pois logo em seguida ele me deu a mão e se dispôs a arte. Naquele momento resolvi que eu mesma iria desenhar, na verdade eu queria me comunicar com ele através do desenho, conversar de outro modo, outra língua, sobre suas ações com outros colegas. Interessante é que ele ouviu e pareceu entender, tive a confirmação disso quando olhou e sorriu (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Não são residuais ou secundárias as artes das crianças. Muito pelo contrário, cada arte advinha no espaço/tempo da pré-escola afetando o pensamento, na verdade, ferindo o pensamento que muitas das vezes opta em não pensar para além da ditadura das formas. Pois, estamos sempre procurando modelos, padrões, caixinhas, mas as criações consistem justamente na ultrapassagem dos moldes.

É evidente que a ditadura das formas vem no sentido de domesticar o movimento desigual (SKLIAR, 2003) que emerge no cotidiano. Uma medicalização do disforme. Assim, no contexto em questão, vaqueiro representava, por muitas vezes, esse movimento na contramão da mesmidade, uma estranheiridade (KOHAN, 2007) em cena que nos mobilizava a hospedagem, tradução (DERRIDA, 2000, 2003, 2005). No entanto, uma hospedagem tal como Derrida (2003) coloca, “a hospitalidade absoluta”, aquela que

(...) exige que eu abra a minha casa (chez-moi) e que dê, não apenas ao estrangeiro (dotado de um nome de família, de um estatuto social de estrangeiro, etc.), mas ao outro absoluto, desconhecido, anônimo, e que lhe dê lugar, que o deixe vir, que o deixe chegar, e ter lugar no

lugar que lhe ofereço, sem lhe pedir reciprocidade (a entrada num pacto), e sem mesmo lhe perguntar pelo nome (DERRIDA, 2003, p. 40).

Vaqueiro representava estrangeiridade pura. Na verdade, como diz Skliar,

Um outro cujo corpo, mente, comportamentos, aprendizagens, atenção, mobilidade, sensação, percepção, sexualidade, pensamento, ouvidos, memória, olhos, pernas, sonhos, moral etc. parecem encarnar, sobretudo e diante de tudo, nosso mais absoluto temor à incompletude, à incongruência, à ambivalência, à desordem, à imperfeição, ao inominável, ao dantesco (SKLIAR, 2003, p. 152).

Figura 1 – A Bandeira do Brasil



Fonte: O autor.

Seus desenhos podiam expressar bem essa estrangeiridade. Por exemplo, o desenho da bandeira do Brasil, acima exposto, é uma produção potente capaz de provocar desassossegos na solidez das

formas instituídas nos pensamentos majoritários. Vaqueiro nos faz pensar que aquela bandeira que nos deram talvez combine com a proposta de Brasil que muitos governantes querem, o Brasil da suposta “ordem e progresso”. O Brasil que se restringe a reconhecer e impossibilita o criar (SCHÖPKE, 2004). Em contrapartida, ele nos mostra que a sua bandeira, do sujeito que exercita o pensamento livre das regulações, parece ensaiar uma proposta de Brasil que aposta na criação, o Brasil que aposta na diferença; fazendo uso dos termos de Deleuze, o Brasil que aposta na diferença pura que é o maior acontecimento do ser (SCHÖPKE, 2004):

A diferença pura é o acontecimento maior do ser. Não um acontecimento qualquer e sim o primeiro e o mais significativo de todos. A diferença está no cerne do próprio ser, como a sua manifestação mais profunda. O ser, na verdade, se diz da diferença. Ele não é “a” diferença em si, no sentido platônico do termo. Mas é diferença em si no sentido em que uma filosofia da diferença a toma; um ser unívoco que diz da diferença (SCHÖPKE, 2004, p. 150).

De um modo geral, o brincar, os brinquedos, as artes nos levaram à tônica da diferença. Este aspecto emerge na nossa leitura como uma outra imagem que se fez repercutir em nós como acontecimento e experiência (LARROSA, 2002). Se há sujeito capaz de ensinar acerca da diferença esse sujeito é o sujeito nômade, no nosso caso, as crianças que expuseram como ninguém a necessidade de reconhecimento e validação da diferença. Sujeitos que deram aula sobre hospedagem, sobre acolhida que não exige da diferença que se torne o mesmo, pois o interesse em acolher reside justamente na curiosidade acerca desse outro. Curiosidade que sinaliza o prazer de manter a diferença por perto, mas não para decifrar e sim conhecer,

experimental, permitir-se a deslocamentos, sensações, outros tons e também sabores da vida.

Vimos que as crianças se relacionavam de forma única com a diferença (SCHÖPKE, 2004). Elas eram a própria diferença e expressavam a importância disso em tudo que faziam. Por exemplo, a forma que lidavam com a professora, conosco, em pares e, sobretudo com a colega em situação especial, Síndrome de Down, em sala de aula era bastante acolhedora. A diferença era o que atraía, aproximava, até mesmo porque é como diz Skliar (2003, p. 122): “o que é igual para todos não interessa a ninguém”. Assim, o interessante era justamente o diferente.

A atração pelo diferente não parava por aqui. Eram comuns em sala de aula as misturas e trocas de objetos pessoais entre as crianças. Vimos, por exemplo, que na hora do recreio, apesar da limitação do espaço, pois não podiam sair sob o argumento de não se machucarem, as crianças se divertiam muito misturando as comidas. No momento de comer organizavam piqueniques, mistura de doces com salgados, inclusive misturas que inquietavam a lógica alimentícia hegemônica, como biscoitos com canja, salgadinho com recheio de biscoito, salgadinho com canja, refrigerante com bastante água, enfim, misturas diversas que indicavam o prazer de sair do arsenal comum das formas impostas como únicas possibilidades humanas.

Na troca de objetos pessoais nos davam outras leituras. Quando trocavam expunham a importância que tinha o pertence do outro. Por exemplo, eram frequentes as trocas de calçados em sala de aula. Vejamos a seguinte situação com a bota de Branca de Neve:

CENA: Era o dia da apresentação da Linda Rosa Juvenil. Branca de neve chegou com uma bota dourada, estava muito feliz com sua bota. A bota era um pouco maior que seus pés, ela disse: – Tia, olha a bota que eu ganhei. A Bota chamou a atenção de todos na sala, as

crianças olhavam com desejo. Porém, estava incomodando os pés de Branca de Neve que logo resolveu tirar. Joane se aproxima dela e diz: – Me dá tua bota? Deixa eu ficar com ela um pouquinho? Branca de Neve hesita no início, mas depois acaba deixando. Enquanto Joane usava a bota e se divertia com o pertence de Branca de Neve, logo percebe-se que a bota cairia bem no papel da bruxa que estava sendo representada por Abacaxi. Quando a apresentação acabou, as crianças retornaram a sala de aula e era a hora de Abacaxi devolver a bota. Branca de Neve ao colocar a bota em seus pés, percebeu que algumas crianças começaram a rir de seu calçado, naquele momento começaram associar a bota com o personagem da bruxa, provocando descontentamento na criança. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

A bota de Branca de Neve, naquele contexto, podia simbolizar a diferença. No início, a diferença que despertava a curiosidade pela experimentação, pelo conhecer, pelo uso, pelo encantamento. Em seguida, precisamente no momento em que começou a ser associada à bruxa, a diferença que deveria ser evitada, a diferença que não é bela, do descontentamento, ou seja, as crianças nos usos da bota acabaram produzindo sentidos diferenciados a partir do contexto em relação ao pertence, puderam em síntese experienciar o encantamento e descontentamento a partir de situações cotidianas.

Curioso é que através dessa situação pudemos pensar que muitas das vezes é essa forma de relação com a diferença que é praticada na sociedade em geral. Até achamos bonito, curioso, legal, num primeiro olhar, mas depois somos invadidos pela ótica sedentária que associa a diferença com a bruxa, e pior, associa a bruxa à anormalidade, ao que é ruim numa história. Assim, se a bruxa usou ou usa aquele elemento de diferença, logo, o elemento é ruim, é anormal, não é verdade, não possui sentido. Ou seja, a ótica sedentária acaba enterrando a beleza do pensamento nômade que “des-

conhece o valor da verdade como universal abstrato (...) e não acredita em métodos perfeitos que possam arrebatá-los” (SCHÖPKE, 2004, p. 141).

Vejamus que a diferença encanta, mas em dado momento perde o encanto. O que provoca isso? Observemos que a diferença é a mesma, a bota era a mesma, no entanto os sentidos e as associações dados são alterados de acordo com o contexto, por isso questionamos: onde está o problema? Na diferença ou nos sentidos que lhes são dados? No surdo ou nos sentido que dão à sua particularidade? No sujeito que tem Síndrome de Down ou no sentido que dão, impõem aos que têm Síndrome de Down? No que chamam de anormal ou na norma, na normalidade?

A bota podemos chamar de outro. Seguindo a analogia, a bota é “o outro como anormal. Seu corpo, seus gestos e seus movimentos como anomalias. O outro como um incorrigível a ser corrigido, retificado, desmontado, recuperado” (SKLIAR, 2003, p. 176). A sociedade, os saberes-poderes instituídos capturam esse outro e logo lhe colocam rótulos, nomes, classificações, enquadramentos; por sorte, esse outro, que é diferença escorregadia, consegue escapar dessa captura e provocar grandes turbulências.

Por isso dizemos que momentos como esses quebravam o nosso pensar. Era impossível não sentir o mal-estar diante dos cacos que representavam nosso constrangimento diante da infância. A infância se posicionava na escola de forma única, apesar de todo um contexto escolar problematizador. As crianças faziam chover diferença. A todo instante lutavam desligando as ligações mais severas de um pensar sedentário, colocando contra a parede questões de aprenderes e fazeres que não atendiam suas singularidades.

As aulas: o que nos dão a pensar as crianças?

Educar é comover. Educar é doar. Educar é sentir e pensar, não apenas a própria identidade, mas também outras formas possíveis de viver e conviver. Se isso não acontecesse nas escolas, provavelmente o deserto, o ermo, a seca ocupariam toda a paisagem dos tempos por vir. (SKLIAR, 2014, p. 189).

No que se referem às aulas, as crianças nos indicaram aspectos necessários para a efetividade da aprendizagem para além do aspecto lúdico. Elas indicaram a necessidade da aproximação e afetividade na Educação Infantil, pois, a nossa presença na escola trouxe repercussões significativas na aprendizagem das crianças. Bastava sentar perto para que sentissem interesse e prazer em aprender. Elas queriam mostrar seus feitos, queriam reconhecimento, queriam conversar e ter alguém que se interessasse em suas conversas, queriam até mesmo colo, pedido mais recorrente no Pré I.

O nosso colo chegou a ser tão precioso que as crianças começaram a torná-lo objeto de troca em sala de aula. Trocavam o colo por comida, vimos por diversas vezes as negociações. Contudo, chegou um momento que o colo começou a causar problemas de ciúmes em sala de aula, eram muitas crianças e não dava para atender todas ao mesmo tempo, foi aí que o colo precisava sair de cena, a menos que acontecesse o que princesa desejou, ela disse: “ô tia eu queria a senhora na nossa sala em todas as cadeiras de todo mundo e colocando a gente no colo” (Pré I, 2017).

A partir de seus pedidos por colo as crianças nos ensinavam sobre a necessidade de aproximação em sala de aula. Seguiam reforçando essa necessidade em outras situações, mostrando que a aproximação é como convite para aprender:

CENA: Moto sempre se mostra cansado, vez ou outra está dormindo. A professora passa tarefas diferentes para ele. Mas hoje parece que moto não tinha o que fazer, resolvi me aproximar:

Pesquisador: – ei, vamos aprender?

Moto: – não, que tia não passou tarefa pra mim não.

Pesquisador: vou te ensinar você quer?

Moto coloca as mãos no bolso, retira um giz e me dá, aceitou o convite (2017).

Ao chegar perto das crianças parecia que os limites para o aprender caíam por terra. Com a aproximação moto conseguiu fazer a tarefa que os outros estavam fazendo. A docente do Pré I no momento até se aproximou e disse: – Ele não sabe ainda não, eu vou passar outra tarefa para ele. Mas, moto já havia feito e expressava a alegria em sua realização. Aliás, sempre que fazia alguma atividade com êxito ele demonstrava grande satisfação. No momento da roda de conversações ao fazer seu nome fictício no desenho, nos surpreendeu ao gritar: “eu consegui, eu consegui tia, eu sei...”, parecia que nem ele mesmo acreditava no seu potencial.

As crianças solicitavam sabor nos aprenderes e fazeres. Chama-nos atenção quando Késia questiona o currículo e a rotina da escola, ela diz: “ô titia, na hora que a gente chega e não tem tarefa pra fazer elas nem deixam a gente brincar com os brinquedos que a gente traz. E elas não falam nada e elas não fazem tarefa pra gente fazer e não deixa a gente brincar”. Falas como a de Késia deixavam questionamentos em aberto para a escola. Afinal, se as docentes não estavam passando nada, por que proibir o brincar? Qual justificativa? Como usuária Késia questiona concomitantemente ausências no currículo escolar, a utilização do tempo e a rotina estática que estão no cotidiano. Contudo, os questionamentos de Késia expunham re-

sistências, melhor dizendo, expunha microrresistências capazes de deslocar fronteiras de dominação (DURAN, 2007) reforçando que o cotidiano pode até conter regulações, mas não se limita a elas.

As crianças seguiam questionando. Aproveitando as ocasiões agindo por táticas:

Aproveitar as “ocasiões” e delas depender, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (CERTEAU, 2014, p. 95).

Certa vez os livros de contação de histórias até estavam na sala de aula, porém estavam em cima do birô e as crianças volta e meia tentavam pegá-los, mas ainda não era o momento. Os livros estavam limitados e por um momento os associamos a varinhas de condão. Varinhas que em conversas as crianças muito falavam:

Princesa: (...) eu gosto de estudar.

Maria Clara: ô tia eu penso que na escola tem um monte de varinha de condão.

Pesquisadora: e onde estão as varinhas de condão?

Maria Clara: na mesa da professora.

Princesa: ela tem uma varinha mágica.

Maria Clara: mas quebrou e não era de verdade (roda de conversações, 2017).

Apesar de todos os dias haver contação de histórias, o acesso aos livros acontecia de forma pontual, poucas vezes as crianças podiam pegá-los e viajar livremente nas histórias. Por um momento chegamos a relacionar as varinhas de condão, que as crianças falavam, com os livros. Mas, não podemos afirmar se as varinhas seriam os livros de fato, talvez sim, talvez não. Só podemos afirmar, partindo da ótica das crianças, que as varinhas existiam e que estavam na escola, precisamente, no birô da professora. As docentes é quem tinham o poder de acesso às varinhas de condão que por um momento criaram pontes de esperança até que Maria Clara finalizasse dizendo que as varinhas estão quebradas e que não são de verdade. Mas, nos questionamos: quem quebrou as varinhas de condão? Quem disse à Maria Clara que elas não são de verdade, acabando com os sonhos e a fantasia de outro mundo possível? Eis a questão.

As crianças seguiam questionando o conteúdo de ensino da escola. Eram questões da vida que pareciam faltar. Indicavam que o movimento da vida precisava ser conteúdo, não consistia aspecto minoritário:

Pesquisadora: O que vocês queriam que ensinassem aqui?

Késia: a educação do povo que não sabe ter educação e pra gente eu queria ter tarefa sobre montar as coisas.

Maria clara: ajudar os pobres que não tem comida.

Princesa: ajudar o homem, as mulheres, as crianças que moram na rua, pra ajudar eles que não tem comida só pega no lixo.

Késia: ô titiaaa eu queriaaaa titia não adianta a gente ser rico e não ser humilde. Se eu fosse rica eu ia ser humilde e ajudava eles (roda de conversações, 2017).

A humildade e a solidariedade aparecem como conteúdo sugerido pelas crianças. Elas conclamam uma educação para além de nú-

meros e letras, conclamam uma educação para a vida. “Seus desejos de aprender (...) estão relacionados com a experiência do pensamento, do pensamento composto por heterogeneidades e multiplicidades articuladas com as possibilidades de criação e de inventividade nos modos de aprender” (RODRIGUES; PRATES, 2012, p. 137).

Portanto, elas requerem “seguir outras linhas de pensar e de aprender com base na experiência do pensamento” (RODRIGUES; PRATES, 2012, p. 137); querem “é criar possibilidades de desterritorializar o modelo curricular que se estabelece nas escolas (...) desenhar novas linhas de fuga e constituir um rizoma de educação, uma cartografia do aprender (...) colorir o currículo escolar com novas cores e outros conhecimentos” (RODRIGUES; PRATES, 2012, p. 137). Enfim, querem um agir por um movimento nômade de pensamento.

Considerações Finais

O encontro com a infância demonstrou um movimento nômade em direção a uma poética de vida dentro da própria escola. Nos mostrou aprenderes e fazeres mobilizados pela infância. Acontecimentos que marcavam o pensar e, ao invés de formar, provocava um formar-se. Não na direção de educar infâncias, mas de evidenciar infâncias que poderiam nos educar, infâncias minoritárias, infâncias estrangeiras, com outras línguas, sotaques, outros tons. Infâncias que ao desafinar afinavam o pensamento e cavavam aberturas nas estruturas mais rígidas ali impostas

Visualizamos uma composição da infância realizada em meio à crise, em meio a uma tentativa da escola, campo de estudo, de atender à medida de obrigatoriedade de parte da Educação Infantil com uma série de desafios impostos. Os desafios iam desde o espaço físico da instituição ao uso do tempo em sala de aula. Evidenciavam

a preocupação com a especificidade e singularidade das crianças e de suas infâncias provocando questionamentos, contradições e incômodos diversos no cotidiano.

Contudo, por entre as cenas e experiências identificadas mapeamos acontecimentos, táticas e devires voltados à infância. De fato, presenciamos o constante exercício das crianças de construção de lugares para infância, lugares que poderiam ser qualquer lugar onde a intimidade, intensidade e experiência pudessem emergir. As crianças demarcavam esses lugares mesmo sem legitimidade, sem concessão, resistindo, criando e afetando o pensamento.

As crianças simplesmente brincavam. Naquele contexto brincar era uma necessidade, uma forma de comunicação ou até mesmo de resistência. As crianças brincavam, afirmando a infância mostrando a força da criação que se abria em fluxos de acontecimentos, linhas de fugas, táticas, pensamentos e experiências, que nos deram e nos dão a pensar a escola, afirmando a potência e a intensidade da infância no cotidiano escolar da Educação Infantil.

Por um pensar nômade a infância provocava o movimento por entre a estrutura do pensar sedentário que estava presente na escola. No cotidiano era mais que reprodução, na verdade um lugar de provocações, rachaduras, composição constante. Lugar de invenções e de multiplicação, pois a frequência era sempre elevada com a força da diferença.

Referências

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BARROS, Manoel de. O menino que carregava água na peneira. In: LEITE, Maristela Petrili de Almeida; SOTO, Pascoal (Orgs.). **Palavras**

de encantamento. São Paulo: Moderna, 2001, v.l. (Série Literatura em minha casa).

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais.** Julho de 2004.

_____. **Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> Acesso em: 01 maio 2016.

_____. **Proposta de Emenda à Constituição nº 31, de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para prorrogar a desvinculação de receitas da União e estabelecer a desvinculação de receitas dos Estados, Distrito Federal e Municípios. 2016. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126094>> Acesso em: 17 maio 2016.

_____. **Proposta de Emenda à Constituição, nº 55 de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir

o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc55.htm> Acesso em: 17 de Maio de 2016.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia.** Vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1997.

DERRIDA, Jacques. **La hospitalidad.** Buenos Aires: De la Flor, 2000.

_____. **Da Hospitalidade.** Trad. Fernanda Bernardo. Viseu: Ed. Palimage, 2003.

_____. **A escritura e a diferença.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

FOUCAULT, Michel. **La pensée du dehors. Dits et écrits.** I. 1954 – 1975. Paris: Gallimard, 2001, p. 548.

FREITAS, Alexandre Simão de. **O círculo mágico e a arte de deixar-se repetir na infância: exercitação e aprendizagem nas esferas.** Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, maio/ago. 2018, pp. 317-339.

JORGENSEN, D. L. **Participant Observation: a methodology for human studies.** California: SAGE Publications, 1989.

KOHAN, Walter O. A Infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W. O. (Org). **Lugares da Infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Infância. Entre educação e filosofia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. Tradução de João Wanderley Geraldi, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

MELUCCI, Alberto (Org.). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25-42.

POPKEWITZ, Thomas S. A reforma como administração social da criança: a globalização do conhecimento e do poder. In: BURBULES, Nicolas C.; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. In: _____. **Este admirável mundo louco**. São Paulo: Salamandra, 2003.

RODRIGUES, Larissa Ferreira; PRATES, Maria Riziane Costa. Colorindo o currículo: outros possíveis pela experiência na infância. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP&A, 2012.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **A infância, a meninice, as interrupções**. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, jan./jun. 2012, pp. 67 – 81.

_____. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. – (Coleção Educação: Experiência e sentido / coordenadores Jorge Larrosa, Walter Kohan).

ZAMBRANO, María. **Filosofía y poesía**(prólogo de 1987). Madri: Fondo de Cultura Económica, 1993.

Recebido em: 14.09.2019

Aceito em: 05.10.2019

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: A FORMAÇÃO CONTINUADA E O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

MARIA DJANIRA VIEIRA VASCONCELOS

Maria Djanira Vieira Vasconcelos, Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB)/Brasil e Professora da SEEDF, Licenciada em Pedagogia.
E-mail: mdjanira16@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8108-9144>.

SOLANGE ALVES DE OLIVEIRA-MENDES

Professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Doutora em Educação.
E-mail: solangealvesdeoliveira@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-64-5314>.

CARLA PATRICIA ACIOLI LINS

Professora do Núcleo de Formação Docente e do Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, Doutora em Sociologia. E-mail: acioliilins.carla@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6941-4656>

RESUMO

Esse estudo busca analisar a influência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC no processo de didatização do ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Está ancorado nos campos da formação docente e da alfabetização. O corpus teórico conta com contribuições de autores, tais como: Morais (2019; 2012), Soares (2017), Chartier (2007), Garcia (1999), Pereira (2012), entre outros. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (ANDRÉ, 2003) que recorreu, como técnica de investigação, à observação participante (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A produção dos dados teve início no primeiro semestre de 2019, em três turmas do Bloco Inicial de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos). Três das doze observações previstas compuseram o escopo de análise. Os dados preliminares indicam, a partir de um dos eixos priorizados nos cadernos do PNAIC, o sistema de escrita alfabética, que, como previsto, houve predominância da exploração de leitura das unidades: letra, sílaba e palavra por parte das turmas de primeiro e segundo anos. Já em relação a sentenças/frase, a turma de terceiro ano também investiu nesse encaminhamento. A unidade linguística escrita de palavras foi priorizada nas três turmas acompanhadas. Embora o estudo tenha

comprovado uma atenção dada à comparação de palavras quanto ao número de sílabas e letras, inexistiu uma prática com rimas entre os três grupos-classe. Alinhando-se às proposições do PNAIC, as professoras vinham empreendendo esforços em articular os campos da alfabetização e do letramento.

Palavras-chave: PNAIC – Formação Docente – Ensino de Língua Portuguesa.

NATIONAL PACT FOR LITERACY IN THE RIGHT AGE: CONTINUING EDUCATION AND DIDATIZATION PROCESS IN PORTUGUESE LANGUAGE

ABSTRACT

This study searches for analyzing the influence of the National Pact for Literacy in the Right Age – PNAIC in Portuguese acronym – on the didatization process of Portuguese language teaching in the early years of Elementary School. It is based on teaching education and literacy fields. Theoretical corpus has contributions from some authors, such as Morais (2019; 2012), Soares (2017), Chartier (2007), Garcia (1999), Pereira (2012), among others. The research approach is qualitative (ANDRÉ, 2003) and used the participant observation as investigation technique (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Data production started in the first semester 2019 in three groups from the Literacy Initial Block (1st, 2nd and 3rd years). Three from the twelve observations foreseen composed the analysis scope. Preliminary data indicate, from one of the prioritized axes in PNAIC notebooks, the alphabetic writing system, and as foreseen, there was predominance for reading units exploration: letter, syllable and word by the groups of first and second year. Regarding the sentence/phrase, the group of third year also had this referral. Linguistic unit of words was prioritized in the three groups observed. Despite the study had proved attention paid to the comparison of the number of syllables and letters, there was not a practice with rhymes in the three group-classes. By lining up with proposition by PNAIC, teachers were undertaken efforts to articulate the literacy fields.

Keywords: PNAIC – Teacher Education – Portuguese Language Teaching.

PACTO NACIONAL PARA LA ALFABETIZACIÓN EN LA EDAD CORRECTA: FORMACIÓN CONTINUA Y EL PROCESO DE LA DIDATIZACIÓN EN LENGUA PORTUGUESA

RESUMEN

Ese estudio busca analizar la influencia del Pacto Nacional para la Alfabetización en la Edad Correcta – PNAIC en su acrónimo en portugués – en el proceso de didatización de la enseñanza de lengua portuguesa en los años iniciales de la Enseñanza Primaria. Está basado en los campos de la formación docente y de la alfabetización. El corpus teórico cuenta con contribuciones de autores, tales como: Morais (2019; 2012), Soares (2017), Chartier (2007), Garcia (1999), Pereira (2012), entre otros. Se trata de una investigación de abordaje cualitativo (ANDRÉ, 2003) que ha usado como técnica de investigación la observación participante (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). La producción de datos tuvo inicio en el primer semestre de 2019 en tres clases del Bloque Inicial de Alfabetización (1º, 2º y 3º años). Tres de las doce observaciones predichas compusieron el alcance de análisis. Los datos preliminares indican, desde uno de los ejes acentuados en los cuadernos del PNAIC, el sistema de escritura alfabética que, como predicho, hubo predominancia de explotación de lectura de las unidades: letra, sílaba y palabra por parte de las clases de primero y segundo años. Con relación a sentencias/frase, la clase de tercer año también tuvo esa referencia. La unidad lingüística escrita de palabras fue acentuada en las tres clases observadas. Aunque el estudio tenga probado una atención para la comparación de palabras y para el número de sílabas y letras, no hubo una práctica con rimas entre los tres grupos-clase. Alineadas a las proposiciones del PNAIC, las maestras venían emprendiendo esfuerzos para articular los campos de la alfabetización.

Palabras chave: PNAIC – Formación Docente – Enseñanza de Lengua Portuguesa.

Nesse artigo, buscamos analisar implicações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC na prática de língua portuguesa (BRASIL, 2012). Salientamos que o programa está alinhado

ao que prevê a meta cinco do PNE de que toda criança deve estar alfabetizada até o terceiro ano do Ensino Fundamental, aos sete/oito anos, aproximadamente (BRASIL, 2015). Desde então, essa premissa vem impondo novos desafios ao campo da formação continuada.

É inegável a contribuição que o programa trouxe para o processo de didatização do ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com um alcance nacional, o processo de formação continuada do professor alfabetizador tomou outros rumos, suscitando reflexões em torno da progressão do ensino e das aprendizagens nessa área.

Reconhecemos o PNAIC como um marco importante, visto que priorizou a consolidação da alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental, por meio de uma ampla discussão acerca da progressão do ensino. Antecipamos que um dos dilemas vivenciados por meio dessas políticas de formação continuada, em nosso país, é o aspecto da descontinuidade. Esse quadro não ocorreu só com o PNAIC, mas com programas como o Profa (2000) e o Pró-Letramento (2006). Essa ruptura, em nosso entendimento, não favoreceu uma análise longitudinal quanto aos impactos na formação, atuação profissional e, claro, nas aprendizagens.

Em se tratando da alfabetização, realçamos que, na contemporaneidade, estar alfabetizado não se limita a operar, autonomamente com o sistema de escrita alfabética, mas implica, também, ler, compreender e produzir textos (MORAIS, 2012). Nesse sentido, o desafio é alfabetizar numa perspectiva para o letramento (SOARES, 2009), de modo que o sujeito aprendente, num processo gradativo e concomitante, domine a base alfabética de escrita e se aproprie da linguagem presente nos gêneros e tipos textuais.

No intento de alcançar nosso objetivo, num primeiro momento, abordamos o tema da formação continuada, buscando situar, numa

linha histórico-temporal, o PNAIC e, nesse bojo, explicitar mudanças previstas para o ensino de língua portuguesa no ciclo de alfabetização. Em seguida, nossas escolhas metodológicas, a discussão dos dados, bem como algumas considerações finais.

Formação continuada, PNAIC e ensino de Língua Portuguesa

Conforme sublinhamos na introdução, é importante analisar o PNAIC no campo de políticas de formação continuada de professores alfabetizadores. Retornaremos a esse tema, mas, antes, uma breve reflexão em torno da formação inicial docente. Garcia (1999) realça que,

A formação de professores nada mais é do que o ensino profissionalizante para o ensino. Desse modo, não representa senão outra dimensão do ensino como atividade intencional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações (p. 23).

A formação acontece, portanto, no âmbito da intencionalidade, onde os sujeitos se juntam para promover momentos de interação, de forma a contribuir para o desenvolvimento profissional, caracterizando dimensões outras para um ensino transformador e reflexivo de sua própria prática docente.

Nesse viés, entendemos que a perspectiva da formação inicial

Possibilita o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão, constitui-se ou, pelo menos, deveria constituir-se em meta principal da formação inicial. Compreender que o desenvolvimento de competências profissionais na docência é um mecanismo possível de ser aprendido na formação docente,

faz com que o futuro professor reconheça as abordagens conceituais sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, a condição geradora de uma docência inclusiva. Permite, ainda, distinguir as propostas de alfabetização discriminatórias das propostas emancipadoras, articular o estudo do binômio teoria e prática a partir de experiências pedagógicas do cotidiano escolar, sendo protagonista de situações de aprendizagem que contemplem o desenvolvimento do indivíduo de forma plena e cidadã (PEREIRA, 2012, p. 28-29).

Para os autores, a formação inicial pode contribuir para o professor lidar com condições adversas da sala de aula e de sua prática que relacionam e interferem na qualidade e no trabalho da alfabetização. É oportuno pontuar que essa articulação teórico-prática, na formação inicial, possibilita que os cotidianos se encontrem (acadêmico-científico e da prática escolar), conferindo, dessa forma, um entrecruzamento real desses campos. Não há, desse ponto de vista, uma aplicabilidade dos saberes teóricos tais quais foram pensados, mas uma apropriação (CERTEAU, 1994) marcada pelo processo de didatização dos saberes (CHEVALLARD, 2005).

Assumindo o foco desse artigo, pontuamos, em relação à formação continuada, que esta permite aos professores favorecer questões de investigação de propostas teóricas e práticas de forma ainda mais verticalizada, conforme sublinha Garcia (1999). Convidamos Chartier (2007) para esse debate do campo da formação. A pesquisadora acompanhou a prática de uma professora do curso preparatório (último ano da Educação Infantil, na França), ao longo de um ano letivo. A autora nos conduz a reflexões precípuas nessa área, de modo que os dois campos: teórico e prático, se entrecruzam. Entre outros aspectos, ficou claro que a mestra possuía uma expertise no desenho e gestão de sua classe, considerando, inclusive, as aulas de

linguagem por meio de ateliês: escrita, leitura, grafismo; mas a articulação de suas escolhas didáticas e pedagógicas pareciam não estar, ainda, num campo explícito de articulação com os saberes teóricos.

Destacamos, desde já, que nos alinhamos ao que realça Charrier (2007) quanto às mudanças didáticas (relacionadas aos conteúdos a serem ensinados), bem como àquelas de natureza pedagógica (relativas à organização do trabalho docente: avaliação, agrupamentos, encaminhamentos didáticos).

Essa tomada de consciência, acoplada àquele terreno, parece ter influenciado seu modo de ver o processo de pesquisa em sua turma. De acordo com Florence (a professora pesquisada), o estudo contribuiu não com sua prática, exatamente, mas a atuação enquanto formadora do Instituto de Formação de Mestres. Essa experiência de pesquisa, que ultrapassa as linhas desse texto, demonstrou que, para atender o cotidiano diário, a professora vinha se valendo de sua experiência e, certamente, da troca entre colegas, mas não parecia acionar, pelo menos com sistematicidade, conhecimentos teóricos oriundos de sua formação acadêmica. E precisava? Entendemos que não, pelo menos não diretamente, considerando as especificidades dos saberes do seu cotidiano escolar.

Em se tratando do processo formativo do professor alfabetizador, Soares (2017) pontua que,

[...] a formação do alfabetizador [...] exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológicas, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes), métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização, em elaboração e uso adequado de materiais didáticos e, sobretudo, que o

leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (p. 28).

Conforme sublinhamos na introdução, um dos problemas, em nosso entendimento, com as políticas de formação continuada do professor alfabetizador, é o fator da descontinuidade. Em se tratando desse campo, explicitamos, no Quadro 1, uma linha temporal histórica dos principais programas de formação nessa área.

Quadro 1– Principais Programas de formação de professores alfabetizadores

2000	PROFA – Programa de Formação de Alfabetizadores
2004	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica
2006	Programa de Pró-Letramento
2012	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

Fonte: Produzido pelas autoras (2019) a partir de Brasil (2012).

Iniciamos o diálogo com o ano de 2000 por meio do Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), criado a partir de uma rede construída e consolidada por educadores de todo o Brasil e de países compromissados com a alfabetização. O PROFA primava pelo desenvolvimento de novos encaminhamentos didáticos no âmbito das práticas de ensino da leitura e escrita, visando formar um cidadão letrado, crítico, reflexivo e autônomo. O documento teve como fundamento a corrente teórica da teoria da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). De acordo com o texto elaborado, “o grande desafio colocado por esse curso é aprender como se pode alfabetizar crianças e adultos para que, de fato, venham a assumir a condição de cidadãos da cultura letrada. Esse não é um desafio pequeno” (BRASIL, 2001, p.3).

De acordo com o Ministério da Educação:

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Por intermédio deste projeto, serão oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza. Que condições são essas? Um grupo de formação permanente, um modelo de trabalho pautado no respeito aos saberes do grupo e em metodologias de resolução de problemas, materiais escritos e vídeos gráficos, especialmente preparados para o curso e uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos alfabetizadores (BRASIL, 2001, p.5).

O PROFA foi criado não só para atender ao público dos professores que atuavam do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental I das escolas públicas, mas, também, contemplava os educadores da Educação Infantil. O formador do curso seguia o guia de formação disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC), sendo multiplicador das práticas propostas para o desenvolvimento profissional dos educadores.

Cabe, a essa altura, trazermos à tona a questão da fabricação do cotidiano (CERTEAU, 1994), ou seja, mesmo sendo orientado a multiplicar as concepções do programa, chamamos a atenção, sempre, para a dimensão inventiva do professor, conforme acentua Chartier (2007), no momento em que realça que os docentes se valem mais do **ver fazer** e do **ouvir dizer** quando comparamos com as contribuições teóricas oriundas dos didatas.

Após o PROFA, temos como repercussão histórica, nesse campo, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, criada em 2004 pelo MEC e que destaca os seguintes objetivos:

O desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes, desencadeando uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos centros durante a formação docente e aqueles produzidos pelos professores em sua prática cotidiana, e a institucionalização e fortalecimento do trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. (BRASIL, 2006, p. 22).

Trata-se de um programa em colaboração com as universidades públicas que visava o aprimoramento das práticas pedagógicas, proporcionando a formação continuada para os docentes do sistema de ensino da rede, no intuito de contribuir para a qualidade da educação, bem como para o aprimoramento intelectual dos sujeitos em uma perspectiva de suas práticas sociais, culturais e cognitivas.

Conforme frisamos, esses programas vêm sendo marcados pelo aspecto da descontinuidade política. Entendemos que a realidade é dinâmica e, como tal, carece de ressignificações, entretanto, conforme vimos acompanhado, não vêm ocorrendo um trabalho longitudinal com estudos dos impactos desses programas a longo prazo.

Prosseguindo, o governo chega em 2006 e cria o Pró-Letramento que, de acordo com os documentos mais avançados do MEC: é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos ou séries iniciais do Ensino Fundamental. “O Programa é realizado pelo Ministério da Educação (MEC), Universidades Parceiras e com adesão dos estados e municípios. Podiam participar todos os

professores que estivessem em exercício nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas” (BRASIL, 2006, p.1).

Esse programa foi criado para trabalhar, com o professor, o desenvolvimento dos aspectos da prática docente para que pudesse perceber, na aprendizagem, aqueles relacionados à leitura, escrita e matemática na sala de aula com os alunos, de forma que conhecesse e identificasse as dificuldades e, assim, tentasse saná-las no Ensino Fundamental.

De acordo com documento, “a formação de professores não se esgota na conclusão do curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia [...]” (BRASIL, 2006, p. 27).

Chegamos, em 2012, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com intuito de ser “um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012, p. 5). Nesse cenário, uma pergunta que se fazia: nossas crianças estão chegando ao 3º ano do Ensino Fundamental I sabendo ler e escrever? Partindo disso, o PNAIC veio, no rol da educação básica, como uma política emergencial para que, de fato, as crianças estivessem alfabetizadas aos oito anos de idade. Para isso, se buscou promover o ensino do sistema de escrita alfabética desde o primeiro ano do Ensino Fundamental I garantindo, assim, que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas fossem consolidados nos dois anos seguintes (BRASIL, 2015).

Essa política de formação continuada, de caráter emergencial no país, trouxe uma roupagem de transformação na forma de gestão dos órgãos que cuidavam da formação de professores. No caso das escolas públicas do Distrito Federal, essa ocorria nas regionais de

ensino e na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). Entre outros aspectos, o documento realça que

[...] o papel da escola, quando se trata do processo de alfabetização, é ensinar o sistema de escrita e propiciar condições de desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos. Isto é, desde os primeiros anos de escolarização, espera-se que os docentes planejem situações de escrita que favoreçam a aprendizagem do funcionamento da escrita alfabética e possibilitem o acesso aos textos escritos, de modo a garantir a inserção social em diversos ambientes e tipos de interação (BRASIL, 2012, p. 26).

A escola é o fio condutor do processo de alfabetização e, nesse viés, o professor assume um papel de **protagonista** na construção de sua autonomia na prática docente em sala de aula. Esse profissional tem, portanto, a incumbência de planejar as aulas, os materiais didáticos e recursos pedagógicos, a fim de tornar viável a educação e escolarização, ou seja, num primeiro momento, levá-los a se apropriarem do sistema notacional da escrita, para que possam, ao longo de sua escolarização, se apropriarem do conhecimento sistematizado. Nessa perspectiva:

A alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador **tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania**. Para exercer essa função de forma plena, é preciso que o professor tenha clareza do que ensinar e como ensinar e sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática. (BRASIL, 2015, p.21).

Mais uma vez, acentuamos o caráter de descontinuidade dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores.

Em 2018, ocorreu a última edição do PNAIC, atestando a fragilidade do campo, já que não temos acompanhado, nessa área, políticas de Estado e, sim, de governo. Atualmente, o país atravessa mudanças substanciais nessa área, inclusive sinalizando para um apagão dos principais fenômenos que marcam a história e a formação de professores na alfabetização. O declínio precoce do PNAIC e a implantação do Mais Educação, numa esfera macro, e Mais Alfabetização, em particular, tem atestado que a prerrogativa da descontinuidade só tem elevado os prejuízos no campo da formação e atuação do profissional docente.

A seguir, nossas escolhas metodológicas.

Metodologia

Conforme sublinhamos, esse artigo se propõe a analisar a formação continuada, com atenção ao PNAIC, e o processo de didatização do ensino de língua portuguesa no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986, p.12), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Como técnica de investigação, adotamos a observação participante que, segundo Lüdke e André (1986)

[...] significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é determinação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los [...], (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 25).

O lócus da pesquisa foi uma escola classe da Regional de Santa Maria – DF, que atendia crianças do primeiro ao quinto anos do Ensino Fundamental. Acompanhamos, no primeiro semestre de 2019, três turmas (1º, 2º e 3º anos). Apresentamos, nesse artigo, dados parciais da pesquisa em andamento (2018-2020) desenvolvida no curso de mestrado em Educação da Universidade de Brasília. Explicitaremos resultados preliminares a partir de três das doze observações que serão realizadas em cada turma.

Os aspectos priorizados para observação, presentes no roteiro, foram: sistema de escrita alfabética, leitura, compreensão, produção textual, ortografia, gramática. Já numa esfera macro do trabalho docente: os encaminhamentos didáticos adotados para o ensino de língua portuguesa, o tratamento do erro, da heterogeneidade na sala de aula, entre outros aspectos.

Para o tratamento dos dados, recorreremos à análise de conteúdo temática que, segundo Franco (2008, p.63), “tem como recurso a mensagem da comunicação, seja verbal, gestual, silenciosa, figurativa ou documental, que expressa um significado e um sentido que deverá ser interpretado”.

A seguir, apresentamos os dados referentes ao ensino do sistema de escrita alfabética, das três turmas acompanhadas, considerando o PNAIC que, conforme realçamos, prevê, no seu desenho, uma progressão do ensino dos mais diferentes eixos de língua portuguesa.

O ensino do sistema de escrita alfabética

Considerando a proposta oficial do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), é possível apreendermos pressupostos teórico-metodológicos acoplados a uma concepção de didatização do ensino de língua portuguesa. Alcançando o ciclo de

alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental), visualizamos um detalhamento dos eixos de ensino daquela área, bem como uma progressão no interior de cada um deles, considerando cada ano, em particular.

A partir das expectativas de aprendizagem em cada eixo do ensino de Língua Portuguesa, explicitamos, no Quadro 2, propriedades do sistema de escrita alfabética priorizadas no ensino das três turmas acompanhadas. Haveria uma progressão do ensino da base alfabética de escrita nos três anos do Ensino Fundamental, conforme prevê os cadernos do PNAIC? Haveria discrepâncias, prioridades, considerando singularidades dos grupos-classe?

Quadro 2 – Atividades do Sistema de Escrita Alfabética

	Prof. 1 1º ano				Prof. 2 2º ano				Prof. 3 3º ano				Total
	AULA 1	AULA 2	AULA 3	SUBTOTAL	AULA1	AULA 2	AULA3	SUBTOTAL	AULA1	AULA2	AULA3	SUBTOTAL	
Leitura de letras	xX	XX	XX	33	XX	XX	XX	33				00	66
Leitura de sílabas	XX	XX	XX	33	XX	XX	XX	33				00	66
Leitura de palavras	XX	XX	XX	33	XX	XX	XX	33			XX	11	77
Leitura de senten- ças	X	XX	XX	22	X	XX	XX	22	XX	XX	XX	33	77
Escrita de letras	XX	XX	xX	33	X	XX	X	11				X	44

Escrita de sílabas	XX	XX	xX	33	XX	XX	XX	33				00	66
Escrita de palavras	XX	XX	xX	33	XX	XX	XX	33	XX	XX	XX	33	99
Escrita de sentenças	XX	XX		22	XX	XX	xX	33	XX	XX	xX	33	88
Partição oral de palavras em letras	XX	XX	XX	33	XX			11				00	44
Partição oral de palavras em sílabas	XX	XX	XX	33	XX	XX	XX	33	XX	XX	XX	33	99
Partição escrita de palavras em letras	XX	XX	XX	33			XX	X1			XX	X1	55
Partição escrita de palavras em sílabas	XX	XX	XX	33	XX	XX	XX	33	XX	XX	XX	33	99
Comparação de palavras quanto ao número de letras	XX	X	XX	22	XX	XX	XX	33	XX	XX	XX	33	88
Comparação de palavras quanto ao número de sílabas	XX	XX	XX	33	XX	XX	XX	33		XX	XX	22	88
Nomeação de letras	XX	XX	XX	33			XX	11				00	44
Rimas/aliterações													

A partir do Quadro 2, referente às atividades do sistema de escrita alfabética, sublinhamos que houve maior investimento em leitura de letras, de palavras, entre as turmas de primeiro e segun-

do anos. Já no caso dessa atividade a partir da unidade lingüística sentença/frase, a aproximação se deu entre as turmas de segundo e terceiro anos. Compreendemos, tal como preconizam os cadernos do PNAIC (BRASIL, 2012), que é importante essa progressão, considerando que algumas propriedades da escrita alfabética podem (e devem) ser introduzidas e consolidadas no primeiro ano já nessa etapa ou nas subsequentes. No caso de nomeação e escrita de letras, podem ser exploradas e consolidadas no primeiro ano.

A seguir, um trecho da aula do primeiro ano, em que a professora abordou algumas propriedades desse objeto de conhecimento:

P1: [...] O que nós teremos agora?

Turma: Corrida do alfabeto.

P1: Quem é o aluno de hoje?

Turma: Joaquim que ainda não foi.

O estudante leu todo o alfabeto, de forma alternada, conforme ia indicando a professora, mencionando o nome e o som de cada letra.

P1: E o Q e o G?

Turma: Onde vai o Q e o G, o U vai atrás.

P1: [...]Vou escolher duas gravuras: do Juscelino Kubitschek e a Ponte JK. Escreveu no quadro. JUSCELINO KUBITSCHEK; PONTE JK

P1: Vamos ler as letras? Vamos? As que eu apontar, tá?

Turma: S – L – K – H – J – B – C – N – T – P.

P1: Muito bem, mas não vi alguns alunos participando. Se não responderem, vou perguntar de um em um. Vamos voltar para o quadro. Agora vocês vão falar palavras que começam com P e J, de Ponte JK.

A1: Ponte

P1: Ah, ponte não vale. Falem outras palavras.

A2: Picolé.

A3: Xícara.

P: Xícara? Vamos fazer o sonzinho: xiiiiiiiiii.

P1: Xícara começa com P ou J?

Turma: Nãoooooo (em coro)

A4: Prato.

A5: Jacaré.

P1: Muito bem, mais só um aluno falou com J.

P1: Congresso Nacional tem quantas palavras?

A1: Tem que contar, tia.

A2: Ai, ai, são muitasssss...

A3: Váriasssss...

A4: Duas.

P1: Muito bem quem falou duas. Estamos falando de palavras, não de sílabas. Já falamos sobre os espacinhos entre as palavras, lembram? Aliás, sempre falamos. Vamos lá, tem quantos espaços a palavra **Congresso Nacional**? Estou falando de es-pa-ço (falou lentamente)

Turma: Um espaço.

P1: Então, qual a primeira palavra

Turma: Congresso.

P1: A segunda palavra?

Turma: Nacional.

P1: Agora vamos contar as letras, uma de cada vez. Primeiro **Congresso**, depois **Nacional**. Vamos? (Apontando com uma régua)

Turma: 1,2,3,4,5,6,7,8,9.

P1: E Nacional?

Turma: 1,2,3,4,5,6,7,8.

P1: Agora as sílabas, falei sílabas. Prestem atenção à palavra **congresso**. Vamos lá.

Turma: **Con-gres-so**.

P1: Olhem para a palavra. Ela tem duas letrinhas repetidas, não ficam na mesma sílaba, não esqueçam, já falamos sobre isso. No caso, aqui tem o **SS** juntinhos, mas eles se separam, ficam em sílabas diferentes.

P1: **Congresso**, quantas sílabas?

Turma: Três, tia, professora (predominou os que falaram três)

P1: E a palavra **nacional**, quantas vezes abre a boquinha?

Turma: **Na-ci-o-nal**. (Muitas crianças batendo os dedinhos na boca, contando as sílabas)

P1: Quantas sílabas?

Turma: Quatro (predominou os que falaram quatro).

P1: Isso mesmo, quatro sílabas.

P1: As palavras têm a mesma quantidade de sílabas, iguais, uma mais e outra menos? Olhem para cá, acho que vocês estão cansados, calma, está acabando.

Turma: Nacional tem mais sílabas. (resposta quase unânime).

A: Professora e a ponte JK?

A: Tia, congresso tem som de S ou Z.

(1ª observação, 1º ano, 23/04/2019).

Conforme realçamos, foi possível verificar, nesse trecho, diversas intervenções voltadas para as propriedades da escrita alfabética: nomeação e leitura de letras, partição oral de palavras em sílabas, conceito de palavra, contagem de letras na palavra, conforme sublinha Morais (2019; 2012). Interessante que, além do nome da letra, a professora explorou o som, acenando para um trabalho com o fonema. Destacamos, desde já, que essa é a menor unidade distintiva da

língua, o que lhe confere um alto grau de abstração. Por essa razão, Soares (2017) sublinha o aspecto da hierarquização das habilidades fonológicas, posicionando o fonema no último estágio, já que o estudante se atenta, inicialmente, para unidades maiores como a rima.

Outro aspecto que queremos chamar a atenção, foi no momento de explorar conceito de palavra. Frisou que já tinha enfocado esse conhecimento, mas, na hora do encaminhamento, em nossa compreensão, houve um equívoco quando realçou: “a palavra **congresso nacional** tem quantas palavras”? Foi enfática no aspecto do espaço como um demarcador, entretanto, recaiu nesse comando que, do nosso ponto de vista, não ajudou os estudantes. Pelo que vimos, isso foi contornado a posteriori, mas não se deu conta do comando dado. A formação no PNAIC, oficialmente, propiciou uma reflexão mais aprofundada das propriedades do sistema de escrita alfabética, o que, em nosso modo de ver, vinha repercutindo nas escolhas didáticas e pedagógicas dos docentes (CHARTIER, 2007).

Retomando os dados da turma do primeiro ano, os discentes mostraram grande disposição quanto às atividades do sistema alfabético. Assinalamos que “a teoria da psicogênese pressupõe que, para dominar o SEA a (criança, jovem e o adulto alfabetizando) precisam “desvendar a esfinge”, compreendendo as propriedades do alfabeto como sistema notacional” (MORAIS, 2012, p.49).

Apreendemos que a professora, sistematicamente, valorizou todo o contexto de sala de aula quando iam surgindo dúvidas, já que logo tentava saná-las e refletia sobre as dificuldades apresentadas. Podemos citar o caso em que foi interpelada sobre sílabas e palavras. Ela foi enfática ao responder: “estamos falando de palavras e não de sílabas. Já falamos sobre os espacinhos entre as palavras”. Nesse momento, conforme realçamos, enfocou uma propriedade riquíssima do sistema de escrita alfabética: o conceito de palavra (MORAIS,

2012). Na primeira observação da turma de segundo ano, foi possível apreender um enfoque mais voltado para ortografia, porém, a professora explorou a escrita alfabética por meio do enfoque dado às sílabas complexas. Uma das questões que consideramos problemáticas no trecho da aula que explicitamos, a seguir, foi o momento em que o estudante deu exemplos de palavras e a professora não aceitou, enfatizando que, somente em outra aula, enfocaria essa unidade linguística. Ou seja, naquele momento, só caberia enfatizar as sílabas com **br**, **dr**, etc. Esse encaminhamento é típico de quem adota um método tradicional, cujo processo é marcado, sobretudo, por um engessamento das práticas, sendo responsável por uma cadeia de pré-requisitos. Embora tenhamos observado esse momento, queremos realçar a interatividade, a participação efetiva dos estudantes o que revela, para nós, um engajamento, uma relação menos verticalizada entre professora-grupo classe. Vejamos como procedeu a mestra na primeira observação acompanhada:

P: Pessoal, vamos iniciar então com português. Vamos finalizar aquela unidade sobre poema, né? Nós ainda não falamos sobre o LH.

P: Gente, está faltando uma coisa da nossa rotina, não está não?

A: Simmmmmmmmmmmmm...

P: O que, então?

Todos: Encontro consonantal.

P: Isso mesmo, encontro con-so-nan-tal.

P: Quais são os de hoje?

A: Com R.

P: Com ERREEEEEEEEE

[...].

P: Miguel, me ajude aqui. Carlos, você também. Qual a diferen-

ça do encontro consonantal para o dígrafo? Vamos ver quem lembra. Quem sabe me dizer?

A: Por causa que tem o Z, o P e o R.

P: Sim, mas não é só pela letra. Quem é que sabe?

A: É por causa que fica um som diferente.

P: Sim, fica um som diferente. É verdade, Daniel.

P: E esses dígrafos, o que eu falei para vocês sobre os dígrafos, quem lembra?

P: Ninguém vai lembrar das duas letras? Fala Ester. Fala Mariana.

A: Nem uma palavra começa com RR e SS

P: É verdade Mariana, nenhuma palavra começa com **RR**, com **SS**. É verdade.

A: Nem com cedilha.

P: Nem com cedilha, bem lembrado, Calebe, mas nós estudamos que os sonzinhos dessas letras aqui, a gente chama dígrafo por isso, porque junta duas letras pra formar. Vamos ver quem lembra?

A: Um som

P: Um som apenas, a gente não escuta o som das duas letras, só escuta o som de uma, como se fosse um único som. No encontro consonantal não, a gente escuta o som do b, escuta o som do r, escuta o som do c, escuta o som do r. A gente percebe as duas letras.

A: Braaaaaa...

P: Isso mesmo Daniel, muito bem.

P: Vocês sabem fazer todos os sonzinhos com R?

A: Simmmmmmm...

P: Então vamos lá, para ver se vocês sabem mesmo.

A: Bra-bre-bri-bro-bru-brão.

P: Muito bom.

A: Bruna, bruxa...

P: Isso, amanhã a gente vê as palavras, hoje, ainda não.

A: Cra-cre-cri-cro-cru-crão.

P: Muito bom. Esse é um dos mais difíceis, né?

A: Dra-dre-dri-dro-dru-drão.

P: Vamos juntos.

A: Fra-fre-fri-fro-fru-frão.

P: Mais um.

A: Tra-tre-tri-tro-tru-trão.

P: Parece um passarinho, oh, pombinha, vamos.

A: Pra-pre-pri-pro-pru-prão.

P: Trrrrrrrraaaaaaaa, vamos.

A: Tra-tre-tro-tru-trão.

P: Vamos.

A: Vra-vre-vri-vro-vru-vrão.

[...].

P: Então vamos para o livro.

P: Vou escrever as palavras no quadro. Enquanto isso, por favor, vão lendo silenciosamente, já não aguento tanta conversa, falei si-len-ci-o-sa-men-te.

HOMEM – HARPA- HIENA

P: Pronto, escrevi. Agora vejam as imagens e leiam as palavras.

Turma: HOMEM, HARPA, HIENA

P: Nossa, vocês não esperaram nem eu dar o comando, apressadinhos.

A: Muito fácil [...].

(1ª observação, 2º ano, 29/04/2019)

Após esse momento, a professora continuou com as intervenções, sugerindo alguns encaminhamentos de exploração dos pedaços das palavras trabalhadas. Já em relação ao trecho anterior, além do que já sublinhamos, ficou evidente uma diferenciação que a profissional quis explorar acerca de encontro consonantal e dígrafo. Houve uma interação contínua e os estudantes culminaram com a leitura das palavras escritas no quadro. Não chegaram a fazer, nesse estágio da aula, uma reflexão acerca das irregularidades da norma ortográfica. Foram muito interessantes as hipóteses acionadas pelos estudantes mediante o comando da professora. Não se intimidaram em se expressar. Por exemplo, no momento em que disseram que, na nossa língua, não há palavras iniciadas por cedilha, nem por dois s e dois r. Isso demonstra algum trabalho que vinha sendo desenvolvido no âmbito da ortografia (MORAIS, 1998).

Ao conduzir a interação sobre os encaminhamentos didáticos do dia, a mestra iniciou um diálogo com os discentes sobre o tema que seria trabalhado. A turma tinha um processo interativo muito aguçado, logo lembraram à professora que iriam trabalhar encontro consonantal. Ao serem perguntados qual seria, responderam que seria a letra R.

No intuito de resgatar diálogos anteriores, a mestra questionou sobre a diferença entre encontro consonantal e dígrafo. Começou, juntamente com os discentes, uma seção de explicitação de sílabas complexas: **BR – CR – DR – FR – GR – PR – TR – VR**. Ficou claro, durante a aula, que todos os dias fazia uma seção em que os discentes liam ostensivamente todo o alfabeto, os encontros consonantais e os dígrafos, isso intentando já um trabalho para além da base alfabética de escrita. Entretanto, como foi a primeira aula observada, não temos condições de afirmar que se tratava de algo sistemático em sua prática. Para nós, já é revelador que a turma prosseguia para

além do sistema alfabético de escrita. Após a atividade da reflexão sobre a normatividade da língua (MORAIS, 2012), foi retomada a seção do poema: **Sopa de letrinhas**. Esse texto foi explorado em aulas anteriores. Como se tratava da primeira observação, a turma estava desenvolvendo a parte oral e escrita, abordando a compreensão das sílabas convencionais de cada palavra estudada. Por exemplo, nomes iniciados com a letra **H**, sinalizando que essa letra no início de palavras não tinha som.

A todo instante, a professora ia fazendo com que as crianças refletissem sobre a quantidade de letras, de sílabas e posição dessas unidades nas palavras (inicial, mediana e final). Dispensou uma seção para leitura de sentenças e formação de novas frases, embasadas em palavras retiradas do poema. Nessa atividade, as crianças se mostraram bastantes participativas, apropriando-se de novos contextos e demonstrando desenvoltura. Sublinhamos o quão importante é seguir com o ensino das unidades menores que o texto se valendo, inclusive, de gêneros textuais que se prestem a esse trabalho. Entretanto, é crucial, conforme sublinham Morais (2012) e Soares (2017), que essa prática seja priorizada com o letramento, ou seja, explorando as especificidades, características de cada texto, oportunizando momentos variados de leitura, compreensão e produção textuais.

Percebemos que a tessitura das atividades obedecia a uma ordem diacrônica, com metas e objetivos planejados, buscando alcançar modalidades específicas para a compreensão SEA. Isso, em nossa compreensão, está alinhado com o que prevê os cadernos do PNAIC, que, conforme já realçamos, elenca, numa cadeia progressiva para o ciclo da alfabetização, todos os eixos de ensino de língua portuguesa (BRASIL, 2012).

É oportuno ressaltar, ainda, o uso do livro didático. Um material que conta com um alto investimento e que vem sendo aperfeiçoado em

seus múltiplos aspectos, inclusive o da didatização dos eixos de ensino de língua. Ao usar o livro didático, a professora utilizou metodologias adequadas, correlacionando o processo de alfabetização e letramento, como foi o caso de ela ter conjugado o tratamento que deu ao poema, à sistematização do sistema de escrita alfabética e à ortografia, corroborando com o defendido por Morais (2012) e Soares (2017).

Verificamos, em diversos momentos, que a professora priorizou as práticas de leitura e a produção de novas palavras feitas pelo próprio aluno, sempre em situações que aguçavam a curiosidade, dando um tratamento especial às dimensões sonoras e gráficas (MORAIS, 2019). Esse dado revela a variação de atividades presentes no Quadro 2. É interessante pontuar que, embora ele demonstre especificidades entre as turmas, no quesito escrita, houve aproximações entre os três anos.

Finalizando essa seção com a turma de terceiro ano, ficou evidente, no trecho da aula que segue, uma articulação entre os eixos do letramento e da alfabetização, conforme defende (MORAIS, 2012). Em alguns momentos, notamos uma aproximação com as intervenções realizadas pela docente do segundo ano, a exemplo da ortografia. Porém, foi mais adiante na explicitação das irregularidades da norma (MORAIS, 1998). Vejamos como procedeu:

P3: Era uma vez três porquinhos felizes. O primeiro porquinho tocava flauta, o segundo porquinho tocava violino e o terceiro porquinho tocava piano [...]. Meus queridos filhinhos, vocês já têm idade o bastante e já são grandinhos o suficiente para viverem sozinhos. [...]. Os dois porquinhos entenderam a lição que o irmão ensinou, e decidiram não terem mais preguiça.

P3: Eu li a história, mas acho que não entenderam. Conversaram muito. João e Manoela, por favor, posso falar?

A1: Continue professora, eles não vão parar mesmo, esses só conversam!

P3: Eles têm que entender que tem outros alunos na sala e tem que respeitar.

A2:Ah, é a tia que manda aqui.

P3: Pare e vamos continuar.

A3: Tia, Kaio tá com a mão no ouvido.Esses meninos não param.Daqui a pouco ele vai chorar...

P3: Pois é, já falei várias vezes para vocês que o coleguinha não pode ouvir barulho, porque ele fica muito irritado. Silêncio!

Turma: Continuou com barulho.

P3: Vocês perceberam o tanto de tempo que já perdemos? Vamos voltar para a história turma.

P3: Quem entendeu a história?

Turma: Eu, eu, eu, eu, eu...

P3: Que bom! Fico feliz com isso! E qual o título da história?

Turma: Os três porquinhos.

P3: Muito bem turma, olhem para o quadro vamos trabalhar...

P
O
R
Q
U
I
N
H
O

P3: Turma, vamos lá.Quantas letras têm a palavra PORQUINHO?

Turma: Nove, tia.

P3: Eu não ouvi, quantas?

Turma: noveeeeeeeee...

P3: Muito bem.Estão de parabéns!

P3: E quantas sílabas têm a palavra: PORQUINHO?

Turma: Todos bateram palmas e contaram:POR-QUI-NHO.

Turma: Três.

P3: Essa minha turma é show!

P3: Começa com que sílaba? E termina com que sílaba?

Turma: Começa com POR e termina com NHO.

P3: NH é um?

A4: Consoante.

A5: Consoante.

A6: Dígrafo.

P3: Alguém falou dígrafo.Muito bem, NH é dígrafo.

P3: Agora vamos realizar duas tarefas sobre os três porquinhos. Todos animados?

Turma: Sim.

P3: Vamos agora fazer outra atividade. Nessa, vocês vão identificar cada desenho e nomear, ou seja, colocar o nominho da gravura dentro de cada quadrinho letra por letra.Quem tiver dúvida, eu vou ajudar, mas vocês têm que tentar fazer sozinhos. Não é pra colar do coleguinha. Já falei que quem não tenta, não aprende.

A4: Tia, **cimento** é com S ou C?

P3: Vamos lá turma. A palavra **cimento** escreve com S ou C.

Turma:C, C,C,S,C,S,C,C, (todos falando ao mesmo tempo).

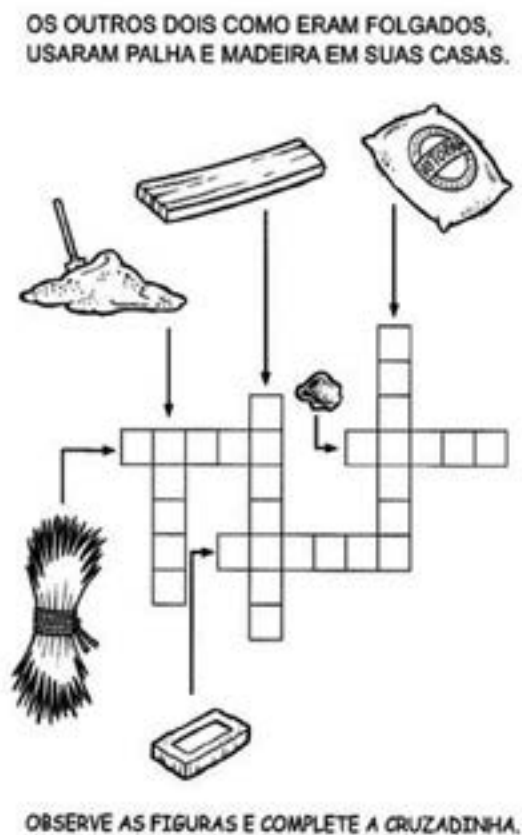
P3: Existem palavras que precisamos é decorar mesmo, **ci-mento**, por exemplo, tem som de **siiiiiii...** por isso que vocês confundem, mas é escrito com C. Não esqueçam, não tem uma regra.É só memorizar mesmo.

P3: Vamos então para as atividades.

(3º ano, 1ª observação 14/04/2019).

Explicitamos, a seguir, a atividade xerocopiada dos **Três Porquinhos** que foi utilizada na primeira aula do 3º ano, ocasião em que a professora deu sequência ao ensino do sistema alfabético da escrita.

Figura 2 – Atividade: Os Três Porquinhos



Conforme destacamos anteriormente, nesse extrato de aula ficou clara a articulação que a professora tentou estabelecer entre o letramento e a alfabetização. Chamamos a atenção, entretanto, para o fato de ela ter lido o texto, não oportunizando, por exemplo, uma

leitura coletiva e/ou individual precedida pela leitura silenciosa. Entretanto, estamos no início da produção de nossos dados. No segundo semestre de 2019, daremos prosseguimento às observações, o que favorecerá apreender o que é ou não sistemático nas práticas. Quanto à articulação desses encaminhamentos com a proposição dos cadernos do PNAIC, realçamos que, no trato com os eixos do ensino de língua portuguesa, conseguimos vincular as escolhas da mestra com o que é proposto na formação. Já no que tange à leitura silenciosa, um distanciamento. Isso nos revela o quanto o chão da sala de aula é multifacetado.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o quanto a dispersão da turma não favoreceu, não potencializou um trabalho com compreensão textual. A mestra ainda iniciou pelo título da história (pergunta explícita), mas logo seguiu com o registro no quadro, já que precisava, em nosso entendimento, controlar a turma. Talvez o não protagonismo dos estudantes estivesse interferindo nessa não inserção nas atividades. Ela chegou a reconhecer que, durante a leitura, eles conversavam muito, mas não redirecionou o comando por essa razão. Essa postura contraria uma concepção ancorada na interação contínua entre a professora, os estudantes e o objeto de conhecimento. Sem essa articulação, o processo didático não atinge resultados significativos, em nosso entendimento.

Ao explorar algumas propriedades da escrita, conseguiu maior participação dos estudantes (partição oral de palavra em sílaba, contagem de letras na palavra, por exemplo). Sublinhamos, ainda, a importância das atividades subsequentes: caça palavras e cruzadinha, o que pode favorecer maior inserção por parte dos estudantes. Entretanto, no terceiro ano, algumas dessas propriedades, conforme cadernos do PNAIC (BRASIL, 2012), bem como a literatura e documentos de base legal, já poderiam ter sido consolidadas nos anos

anteriores. Além do trabalho com letramento, Morais (2012) acentua que o terceiro ano, oficialmente, é destinado a consolidar as relações grafofônicas e avançar no ensino da ortografia.

Conforme sublinhamos, a professora reiniciou a aula realizando a compreensão textual, porém priorizando questões de fácil localização. Não enfocou aspectos inferenciais que, em nossa compreensão, teriam assegurado a participação e trazido à tona a imaginação das crianças.

Ao trabalhar a palavra **porquinho**, a professora fez exploração da palavra, incentivou a descoberta de outras e trabalhou algumas propriedades do sistema de escrita alfabética. Dispensou bom tempo da aula para formar palavras, especificando os grafemas, comparação de palavras quanto ao número de letras e o posicionamento (inicial medial ou final). Ficou notório que ela deu ênfase ao tratamento do erro em sala de aula e lançava mão, a todo momento, do cuidado com as especificidades do processo de alfabetização aliado à perspectiva do letramento.

Chamou-nos a atenção, ainda nos reportando aos dados do Quadro 2, a não exploração de rimas e aliterações. Sobretudo com gêneros textuais que permitem esse trabalho, a exemplo do poema, teria favorecido, em nosso entendimento, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, um avanço na apropriação da escrita alfabética.

Acenamos, nesse momento que precede nossas considerações finais, para a importância de programas de formação do professor alfabetizador como o PNAIC que, de forma ousada, propunha pressupostos teórico-metodológicos do campo da alfabetização, objetivando, em nossa compreensão, contribuir com a redução do *apartheid* educacional (MORAIS, 2012) visível em nosso país. A seguir, sintetizamos algumas considerações do estudo, considerando o que nos é permitido dentro dos limites de um artigo.

Algumas considerações

Objetivamos analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa enquanto programa de formação continuada, bem como suas proposições didáticas, na área de língua portuguesa, sendo operacionalizadas por três professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi possível visualizar que a variação no tratamento didático do sistema de escrita alfabética indica essa proposição do programa, já que as mestras estavam diversificando a exploração das várias propriedades da escrita. Entretanto, percebemos pouca mudança do que vimos, até então, no ensino de língua portuguesa, entre as turmas de segundo e terceiro anos, nos demandando uma análise mais minuciosa da existência (ou não) de uma progressão do ensino, conforme defendido pela proposta do PNAIC.

Por fim, ponderamos que as professoras investigadas vinham compreendendo a importância de se alfabetizar explorando as propriedades do sistema notacional, embora, em seus discursos, tenham explicitado, de forma marcante, a alfabetização como processo de codificar e decodificar.¹ Também verificamos, em seus relatos, a importância de alfabetizar letrando, considerando esses eixos com singulares, porém interdependentes. Explicitaram a necessidade de reservar momentos específicos para sistematizar o sistema notacional de escrita, mesmo trazendo algumas nomenclaturas que não denotassem um contexto contemporâneo de alfabetizar. Daí a importância de acompanhar a prática, considerando que, por vezes, o discurso ancorado em expressões técnicas, não revelam, em absoluto, as escolhas didáticas e pedagógicas acionadas na sala de aula.

¹ Também realizamos entrevistas semiestruturadas, porém, não inserimos os dados nesse artigo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação Professores Alfabetizadores – **Documento de Apresentação**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação Professores Alfabetizadores – **Modulo I**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2006.

BRASIL. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: **Orientações Gerais** – Objetivos Diretrizes Funcionamento. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio á Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador. **Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio á Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade nos ciclos de Alfabetização. **Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2015.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Tradução Flávia Sarti e Teresa Van Acker. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: Del saber sábio al saber enseñado. Buneos Aires. Aique Grupo Editor, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 3ª Edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização.** 1º Edição. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia – Ensinar e Aprender.** São Paulo: Ática, 1998.

PEREIRA, Cláudia Justus Tôres. **A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente.** Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Recebido em: 0209.2019

Aceito em: 15/12/2019

Artigos

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE



LES

Revista do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743 | ano 24 | n. 43 | set./dez. | 2019

<http://dx.doi.org/10.26694/15180743.2018.2443p802>

(RE)CONCEITUALIZAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO ASSISTENCIALISMO, SERVIÇO SOCIAL E EDUCACIONAL NO ÂMBITO DA SEMEC (1968-2007)

PEDRO THIAGO COSTA MELO

Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Mestrando em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente é professor da educação básica na Secretaria de Educação do Piauí (SEDUC-PI).

E-mail: pedrothiagocostamelo@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0170-9797>

LUÍS CARLOS SALES

Graduado em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

E-mail: lwis2006@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9006-8401>

RESUMO

Neste estudo, apresentamos as diferentes (re)conceitualizações que a educação infantil teve ao longo do tempo, com foco especial entre 1968 e 2007 no âmbito da cidade de Teresina e na circunscrição de sua Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). Para contextualizar, abordamos o surgimento da criança como sujeito histórico, discorrendo posteriormente acerca dos primeiros estabelecimentos destinados a esse público, até chegar à noção mais recente de educação infantil. Teoricamente, utilizamos a postura teórico-metodológica da Nova História Cultural, que permite perceber uma complexidade social, seus vieses e sua não-naturalidade, bem como o uso de diversas fontes. Como dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), documentos oficiais, entrevistas e bibliografias: Queiroz (1998), Kramer (1982), Lima (2016). Como resposta de pesquisa, considerou-se que a educação infantil foi-se firmando ao longo do tempo como tal; observou-se que, mesmo com a promulgação da Constituição Federal (CF/1988), que garantiu o direito educacional das crianças em creches e pré-escolas, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/96), que coloca o educação infantil como componente da educação básica, a posição da SEMEC Teresina de institucionalizar o atendimento à infância para sua alçada deu-se somente em 2007, decisão política do então secretário municipal

de Educação, Washington Bonfim, face o surgimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB/2006), (re)conceitualizando a educação infantil como setor educacional.

Palavras-chaves: (re)conceitualizações- educação infantil- SEMEC.

PRESCHOOL (RE)CONCEPTUALIZATIONS: FROM ASSISTENCIALISM, SOCIAL AND EDUCATIONAL SERVICE AT THE MUNICIPAL SECRETARY OF EDUCATION IN TERESINA (1968-2007)

ABSTRACT

This study presents the different (re)conceptualizations preschool education has been through over time, with special focus on the period from 1968 to 2007 at the Municipal Secretary of Education in Teresina-Piauí. The text approaches the child emergence as a historical subject, and then discusses the first establishments for this audience till the most recent notion of preschool education. Theoretically, the paper is based on the theoretical-methodological background of New Cultural History, which allows the perception of a social complexity, its various biases and its unnaturalistic aspects; as well as the use of the most varied sources, such as data from the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira, official documents, interviews and bibliographies: Queiroz (1998), Kramer (1982), Lima (2016). As a response to the research, it was considered that preschool education has been established this way over time; it was observed that even with the approval of the Federal Constitution (1988), which guarantees the children's educational right in kindergartens and preschools, and of the Law of Directives and Bases of Brazilian Education (1996) as a member of basic education, the secretary only institutionalized childcare in 2007 as a political decision of the former municipal secretary of education Washington Bonfim for the emergence of the Fund for Maintenance and Development of Basic Education and Valorization of Education Professionals (2006), (re) conceptualizing preschool education as an educational sector.

Keywords: (re)conceptualizations- preschool- Municipal Secretary of Education.

(RE)CONCEITUALIZAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO ASSISTENCIALISMO, SERVIÇO SOCIAL E EDUCACIONAL NO ÂMBITO DA SEMEC (1968-2007)

RESUMEN

En este estudio, presentamos las diferentes (re) conceptualizaciones que la educación infantil tuvo a lo largo del tiempo, con foco especial entre 1968 y 2007 en la SEMEC, Teresina-Piauí. Para contextualizar, abordamos el surgimiento del niño como sujeto histórico para luego discurrir acerca de los primeros establecimientos para ese público, hasta llegar a la noción más reciente de educación infantil. Teóricamente, utilizamos la postura teórico-metodológica de la Nueva Historia Cultural, que permite percibir una complejidad social, sus múltiples sesgos y su no naturalidad; y el uso de las más variadas fuentes como: datos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), documentos oficiales, entrevista y bibliografías: Queiroz (1998), Kramer (1982), Lima (2016). Como respuesta de investigación, se consideró que la educación infantil a lo largo del tiempo se fue firmando como tal; se observó que incluso con la aprobación de la Constitución Federal (CF / 1988), que garantizó el derecho educativo de los niños en guarderías y preescolares y de la LÉ de Directrices y Bases de la Educación Brasileña (LDB / 96), que la colocó, en el marco de la educación básica, la posición de la SEMEC de institucionalizar la atención a la infancia para su alzada fue solamente en 2007, decisión política del entonces secretário municipal de educación Washington Bonfim, consecuencia del surgimiento del Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación (FUNDEB / 2006), (re) conceptualizando la educación infantil como sector educativo.

Palabras claves: (re)conceptualizaciones- educación infantil-SEMEC

Introdução

Atualmente, a demanda por educação infantil no município de Teresina é atendida através do Sistema Municipal de Educação, com-

posto pela rede pública (em maior número) e privada (em menor número). Essa supremacia, em número de matrículas na educação infantil, é resultado da absorção do atendimento de parte da demanda pela rede estadual e da assistência social municipal, respectivamente, em meados da primeira década do século XXI, efetivada em 2007.

O processo de saída da rede estadual e assistencial municipal na oferta de educação infantil é consequência das mudanças ocorridas na legislação, especialmente em razão da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a qual assegurou o direito à educação às crianças em creches e pré-escolas e alçou os municípios à condição de entes federativos; e da nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, a LDB (1996), que redefiniu as competências e prioridades do atendimento à educação básica em cada ente federativo, colocando a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Assim, visualizamos um novo conceito de criança, logo, de educação infantil, que, ao longo dos anos, passou por um processo de (re) conceitualizações.

Tendo isso em vista, este artigo apresenta um estudo histórico, por meio da abordagem de história do tempo presente, com o objetivo de descrever e analisar o processo de mudanças ocorridas no atendimento infantil no município de Teresina, com foco especial em um espaço temporal de quatro décadas, entre 1968 e 2007.

Metodologicamente, utilizamos o método histórico, pois fazemos uma análise temporal, os caminhos e descaminhos históricos da educação infantil. Teoricamente, utilizamos a postura teórico-metodológica da Nova História Cultural, que permite perceber uma complexidade social, seus vários vieses e sua não-naturalidade.

A Nova História nos legou o entendimento de que nos últimos anos a História está mais próxima dos mais variados temas e fontes. Como consequência, tem-se o surgimento de trabalhos mais diver-

sificados, bem como a democratização de temas e sujeitos, até então não pesquisados, como a criança, a mulher, os negros, os indígenas, as pessoas com necessidades especiais etc.

A pluralidade de temas e pesquisas foi garantida com essa abertura que, “[...] erguendo-se contra a dominação da Escola Positivista, uma nova tendência da historiografia francesa exprime-se bastante discretamente em ‘A Revista de Síntese’ durante os anos 1920, mais francamente na ‘Revista Les Annales’ durante os anos 1930” (BOURDÉ; MARTIN, 2000, p. 119).

Portanto, temos a gestação de um novo conceito de História. A partir daí tudo é entendido como construção histórica, sendo, portanto passível de análise. Em meio ao novo paradigma, temos um novo conceito de documento, abrangendo a novas possibilidades como as fontes não-oficiais.

Com efeito, para Burke (1992), a Nova História está associada à École des Annales, agrupada em torno da revista *Annales: économies, sociétés, civilisations*, que propõe uma história escrita como uma reação deliberada contra o paradigma tradicional, no qual se continham verdades e noções aceitáveis. O que era considerado imutável é, a partir daí, encarado como uma “construção cultural”, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço (BURKE, 1992, p. 9-10). Portanto, a Nova História Cultural “[...] traz a síntese de todas as histórias, fazendo referência a todas as atividades humanas. [...] a realidade é social ou culturalmente constituída por todos os homens que fazem parte da sociedade.” (SILVA, 2008, p.21). Desse novo ponto de partida, os estudos em torno do que hoje se entende por educação infantil, o sujeito-criança regido pela história, foi se tornando objeto de análise.

Nossas fontes foram os dados extraídos dos microdados do INEP, tratados a partir do *Statistical Package for the Social Scien-*

ces (SPSS), entrevistas, documentos oficiais e bibliografias: Queiroz (1998), Kramer (1982), Lima (2016)

Na tessitura do texto, inicialmente, fizemos um recuo no tempo para apresentar as mudanças ocorridas no conceito ou concepção de criança. Neste sentido, abordamos o surgimento da criança como sujeito histórico para, depois, discorrer acerca dos primeiros estabelecimentos destinados a esse público, até chegar-se à noção mais recente de educação infantil.

Ao longo do tempo, o atendimento à infância passou por (re) conceitualizações, acompanhado pelas próprias mudanças na compreensão sobre o que é criança, até chegar ao entendimento que se tem hoje – integrante da educação básica e garantida como direito básico como estabelecido na CF/1988 e primeira etapa da educação básica na LDB/1996. Percebemos, nessa perspectiva, que esse atendimento, em âmbito institucional, via SEMEC, foi impulsionado pelo surgimento e/ou institucionalização do FUNDEB.

Enfaticamente, contudo, ainda não foi consolidado o entendimento de que as creches e pré-escolas realizam um serviço educacional. Em muitos sentidos, há, ainda, percepções divergentes da lei sobre essa etapa da educação básica, entendida ainda como assistencialista, um serviço social, ação compensatória ou até desimportante, afetando, assim, sua consolidação como parte essencial e indissociável do processo educativo.

Partindo desse pressuposto, apresentamos as (re) conceitualizações do atendimento à criança ao longo do tempo, com ênfase no hiato de tempo 1968-2007 e discutimos esse quadro, buscando sua desnaturalização.

Apesar da delimitação, fazemos uma retrospectiva histórica da realidade infantil em épocas anteriores. Assim, ratificamos a asseveração de Rezende (1997), quanto à opção do recorte temporal: '[...]

A sua escolha está cercada por questões que vivem, alucinações da sua época, desejos e desencontros do seu tempo, sem que haja linearidade. As horas antigas se tornam recentes, como diria sabiamente Guimarães. Os tempos se cruzam, se confundem” (p.13).

Félix (1998) também corrobora com esse entendimento ao afirmar que há “[...] necessidade de delimitar bem o recorte da pesquisa para saber quando parar e quando ir além. O fato de termos de fazer recortes não significa que deixemos de fazer as necessárias inter-relações. Sobretudo, temos que ter bem presente que o processo histórico é uno, não tem separação” (1998, p. 86).

Esperamos contribuir para fortalecer ainda mais a educação das crianças e trazer o tema para o centro das discussões, ao propor refletir o atendimento infantil: do assistencialismo, serviço social e educacional no âmbito da SEMEC.

O surgimento da criança

Nada está fora da história, tudo é história, visto que o tempo é que lhe rege tudo e a humanidade é temporal. Como todos os construtos sociais forjados no tempo, a criança surge como um ser específico no século XVII, haja vista que até então era tratada como um adulto em miniatura (ARIËS, 1978). Nesse sentido, não existia um atendimento infantil propriamente dito, uma vez que inexistia a noção de infância. Segundo Fontana e Cruz (1997),

O conceito de infância é dinâmico e vem mudando ao longo da história, levando em consideração o contexto social de cada época. O lugar da criança passou a ser conquistado na sociedade a partir do século XVII. Até então, a criança era diferenciada do adulto apenas em relação à sua estatura, sem considerar as necessidades

próprias da infância. Com as descobertas científicas ocorridas nesse período, gradativamente, **a criança passa a ser vista com um ser frágil necessitando dos pais novos cuidados**, maior atenção e responsabilidade no seu trato, bem como da escola como coadjuvante desta formação, responsabilizando-se pelo desenvolvimento de habilidades de leitura e aritmética e reforçando os ensinamentos religiosos e morais dos pais quanto à sua formação moral e espiritual (p. 7, grifo nosso).

Nesta mesma direção, Queiroz (1998) afirma que a criança, nesse período, durante a infância, era malvista e logo que adquiria algum desembaraço ia se misturando aos adultos e começava a exercer atividades na convivência diária com as pessoas de maior idade, não existindo singularidades. A individualização da criança em relação ao adulto era muito tênue.

A sensibilidade em relação à infância nas sociedades tradicionais é de natureza diferente ou não existe. A “sensibilidade é aqui referida no sentido de particularidade da infância, enquanto etapa distinta, diferenciada e não enquanto sentimento de afeição, de amor, de apego. Não se trata de gostar ou não da criança, mas de percebê-la de maneira especial” (QUEIROZ, 1998, p. 154).

É somente no século XVIII que essas sensibilidades passam a ser alteradas e a criança começa a conquistar seu espaço na sociedade, no então nascente sistema capitalismo.

[...]ela [criança] aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e prepara-

da para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela **modificação nas formas de organização da sociedade** (KRAMER; HORTA, 1982, p. 18, grifo nosso).

Dessa forma, podemos perceber que a infância é gestada em um contexto social plasmado pelas suas conexões políticas, econômicas, culturais. Portanto, temos o surgimento do sujeito-criança como ser singular, específico, que se diferencia do adulto e que requer um cuidado próprio. A partir daí, é notório, que houve uma (re) conceitualização da criança, estabelecendo uma larga fronteira entre a infância e o mundo adulto, fazendo-se diferenciar de modo bastante singular a criança do ser humano adulto, de modo a se passar a percebê-la com suas singularidades.

Com uma formação própria para a idade dela, a criança passou a receber atendimento específico e daí começa a surgir como deveria ser esse atendimento: se assistencial, assistencialista ou educacional, pensamentos que em muitos momentos rivalizam no contexto social, observando-se assim novas (re) conceitualizações.

Atendimento assistencialista, assistência social e educacional às crianças

Quando a criança emerge como um sujeito próprio, diverso do adulto, foram se materializando espaços nos quais deveriam receber alguns cuidados e preparação própria. Perante o contexto social, temos a urbanização mais consolidada e a industrialização, que ocasionou a participação das mulheres no mercado de trabalho, motivando demandas por atendimento institucional às crianças de zero a seis anos. Ratificando a assertiva acima, Sousa (2013) nos descreve que as

[...] mudanças decorrentes do processo de industrialização e urbanização e, o novo modo de organização capitalista ocasionou a **inserção das mulheres no mercado de trabalho**. Na república, surgiram, então, as creches para que as mães trabalhadoras, que não tinham condições de cuidar de seus filhos, pudessem deixá-los. Inicialmente, **as creches tinham o papel de “cuidar” das crianças dando-lhes assistência, não incluindo em suas ações o “educar”** (p. 16, grifo nosso).

Demandas por estabelecimentos infantis fazem parte do movimento social que pode ser associado ao feminista, como o “movimento de Luta por Creches, no qual se reivindicava a participação do Estado na criação de redes públicas de creches. Esse foi o primeiro movimento feminista, realizado em São Paulo, no ano de 1975” (PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, 2008, p. 56), numa conjuntura marcada pelo desenvolvimento de movimentos sociais. Nesses termos, nos séculos XIX e XX, há o domínio de uma (re)conceitualização da educação da infância, grosso modo, e os espaços que deveriam ter, como **assistencialista**.

Até a década de 1970, o **caráter assistencialista** de atendimento à criança fez-se chegar ao segmento mais pobre da população brasileira com o surgimento também das creches filantrópicas com caráter médico higienista, subvencionadas pelo Estado. A partir de 1980, a efervescência de movimentos em prol da redemocratização do país e a luta por direitos há anos negados, especialmente às mulheres trabalhadoras, que se viam divididas entre a necessidade de trabalhar e de amparar os filhos, enquanto exerciam as atividades laborais, fez a creche tornar-se uma das bandeiras de lutas da época. Dessa necessidade e mobilização popular nasceu a creche comunitária como alternativa para as mães traba-

lhadoras, a qual era mantida por meio de ações diversas – bazares, doações, festas comunitárias, etc. desenvolvidas pela comunidade. **Essa característica da creche como um serviço de atendimento às classes populares fez com que ainda seja tão arraigada nos dias de hoje a visão de um cuidado assistencialista** no atendimento à criança pequena, guardando de certa maneira uma concepção preconceituosa quanto à mães menosfavorecidas. Ou seja, uma perspectiva de creche apenas como lugar de guarda da criança e não como espaço educacional (LIMA, 2016, p.23, grifo nosso).

Percebemos, assim, que nesse período a ideia de atendimento infantil era voltada a um viés assistencialista. Era uma política que tinha objetivos preventivos, de combate aos problemas infantis, como a alta taxa de mortalidade. A preocupação volta-se aos cuidados com higiene, segurança pública e pouco se valorizava o trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança (SOUSA,2013).

Apesar de essa ser a característica (faceta) dos estabelecimentos infantis do período, grosso modo, essa não era a única vertente desses espaços, pois existiam diferenças que tinham como causa as desigualdades sociais, como nos descreve Lima (2016):

Existiam as creches de cunho assistencialista, filantrópico, onde o enfoque era a guarda, a higiene, a alimentação e os cuidados das crianças, enquanto seus pais trabalhavam. Estas funcionavam, em sua maioria, tendo como modelo organizacional os asilos, os orfanatos e como população-alvo as crianças das camadas populares. Para trabalhar em creches não era preciso formação especificamente pedagógica. Já os Jardins de infância, mantidos pela iniciativa privada, portanto, a serviço das

classes mais favorecidas, privilegiavam o aspecto mais pedagógico (p. 23).

Essas desigualdades sociais criavam uma diferenciação quanto aos objetivos. Convém destacar que **não podemos confundir assistência social com assistencialismo**, posto serem ações ou conceituações distintas.

A primeira se pode exprimir como uma política pública, um direito do cidadão e dever do Estado, ao passo que a segunda é uma prática individual, em forma de ajuda, de favorecimento, uma troca de favores, caridade, não sendo, com efeito, política pública ou coisa que o valha.

Ao longo da história do atendimento infantil, temos a roda dos expostos, os locais de cunho filantrópico religioso que permitem afirmar que o lado assistencial era uma tônica. As rupturas mais nítidas são sentidas na segunda metade do século XX, pois

A educação em creches e pré-escolas tornou-se, na década de 1980, no Brasil, uma reivindicação como direito da criança e não mais uma “assistência” às trabalhadoras ou simplesmente pobre. Em 1989, a ANPED pronunciou e divulgou que: **A educação da criança de 0 (zero) a 6 (seis) anos é dever do Estado e será integrada ao sistema de ensino**, respeitadas as características das crianças desta faixa etária e será oferecida em creches para as crianças de 0 (zero) a 4 (quatro) anos e em pré-escolas para crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos (PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, 2008, p.11, grifo nosso).

Esse entendimento foi ensejado, já na década 1920, pela luta dos pioneiros da educação nova, os quais trouxeram a luz da ciência à educação e seu cotejamento com o preparo científico sólido. Veja-

mos as palavras destes sujeitos em seu documento, o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932):

[...] **é na falta**, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos **métodos científicos** aos problemas de educação. [...] **Os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir**, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se **pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos**, como nos da engenharia e das finanças (AZEVEDO, 1932, p.1-2, grifo nosso).

Todo esse pensamento se refletiu em reformas educacionais e demandas que colocaram o **atendimento à criança como parte da seara educacional** e objeto de disciplina nos centros de formação de professores, as escolas normais.

Contudo, é somente em fins do século XX é que o Brasil dá um salto significativo em leis e alterações de entendimento quanto à solidificação e institucionalização da primeira infância como espaço etário para a prática da educação infantil. A partir dos embates e o entendimento da criança como ser singular, a oferta de serviços às crianças passou a ser (re)configurada, chegando-se à compreensão da importância da educação nessa fase da vida.

A educação infantil vem se configurando como palco de intensos debates no campo educacional. Desde a **Constituição Federal de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos passou a ser considerado questão de Educação** (ALVES, 2018, p. 22, grifo nosso).

A Constituição Federal de 1988 abre as portas, no âmbito legal, à institucionalização da educação infantil como componente do processo educativo e das políticas públicas dele decorrentes. É a partir da vigência do texto constitucional que se são tomadas várias medidas de políticas públicas educacionais no sentido de regulamentação de uma educação básico efetivamente completo.

Em 1994, a Política Nacional de Educação Infantil concorreu para o fortalecimento das instâncias competentes, concepção de educação e cuidado (indissociáveis). Dois anos mais tarde, em 1996 (SEF/DEE/COEDI), com a coordenação de dirigentes do MEC, veio a formulação de diretrizes e das normas para a Educação Infantil no Brasil. Em 1998, elaborou-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) – Parâmetros Curriculares Nacionais (art. 26 da LDB). Em 1999, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB N° 01). Em 2002, temos a integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino – desafios e conquistas.

Ademais, em 2005, o Cadastro Nacional, coordenado pelo INEP, com uma política de garantia e continuidade do atendimento, a efetivação estadual e municipal do credenciamento e da integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino que fundamenta estabelecer o envolvimento de todos os setores na definição de competências relativas aos recursos, prestação de contas, assessoria pedagógica, supervisão e acompanhamento, nucleação de instituições de educação que já fazem parte do sistema, formação inicial e continuada do professor de educação infantil, entre outras ações (PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, 2008).

Com vistas a esse panorama, não restam dúvidas que durante o século XX, no Brasil, está firmada a ideia de educação infantil e sua

legitimidade, mesmo com as dificuldades à sua oferta e garantia de padrão de qualidade. Para Lima (2016), a legitimidade é resultado de uma soma de esforços, pois só assim:

garantem a responsabilidade do estado e da sociedade civil para com a importância da educação das crianças. Esse estado de coisas só foi conseguido com um longo trajeto de lutas e conquistas que até hoje parecem ser atual, pelo menos na perspectiva de se encarar a educação infantil de várias formas: hora assistencialismo, assistência social, educacional; rótulos ou (Re)conceitualizações que são visto de maneira isolada, conflitante, trazendo a lume uma disputa que é encarada como a legitimidade, a nível de discurso e prática, da oferta da educação infantil (p. 29).

Essa percepção empírica de Lima (2016) é acompanhada de um contra ponto histórico. Vejamos:

Mas, até chegar a esse estágio, o atendimento à criança pequena no Brasil teve, desde o surgimento da primeira instituição de Educação Infantil até os dias atuais, **uma trajetória marcada por algumas reconceitualizações**. A ampliação dos locais e o tipo de atendimento, os objetivos a que se propunham e as responsabilidades que essas instituições detinham para com a criança foram percebidos de diferentes maneiras pela sociedade em meados do século XIX, quando começaram a surgir as primeiras instituições voltadas para o atendimento à infância, muito embora esse atendimento ocorresse de forma mais intuitiva em razão da ausência de estudos científicos sobre o desenvolvimento da criança (LIMA, 2016, p. 29, grifo nosso).

Neste sentido, inicia-se uma nova dimensão de criança e atendimento infantil, trazendo à tona vários ganhos materializados em marcos legais assumidos pelo Estado.

Em razão do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, passamos a assistir à formulação e aprovação de um conjunto de leis como o **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**, **materializado pela Lei 8.069/90**, que ratificou os preceitos constitucionais ao regulamentar os direitos das crianças e dos adolescentes, dentre os quais o direito à educação. No que tange a esse direito, em específico, tivemos a aprovação de um importante marco legal: a **Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional (Lei nº 9.394/96)** que trouxe como uma de suas inovações o fato de incluir a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, afirmando assim a natureza educativa da creche e da pré-escola, daí porque ambas deveriam integrar-se ao sistema de ensino no qual a criança receberia atenção sem distinção entre cuidados e educação, visando ao seu desenvolvimento integral. Essas intenções foram transformadas em Metas no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001 (LIMA, 2016, p. 22, grifo nosso).

Com todos esses marcos e garantias legais, o atendimento infantil como parte da educação tem que ser entendido de maneira ampla e transversal. Isso porque os processos educativos são muito mais que instrução. Contextualizar e integrar são uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida e não atrofiada (MORIN, 2003).

Então, a educação não se efetiva com qualidade se a pensamos de maneira pontual, desconexa. Faz-se essencial estabelecer conexões (intersetorialidade) com outras áreas das políticas públicas, como nos afirma Lima (2016), para se estabelecer uma educação infantil de qualidade:

Nessa perspectiva, podemos dizer que o vínculo entre a Educação Infantil e a Política da Assistência Social

constitui parte da intersetorialidade como condição básica para a qualidade do atendimento, de tal forma que essas duas políticas não são mutuamente excludentes e nem competitivas, mas complementares para o desenvolvimento integral da criança.[...] Portanto, **o fato de a Educação Infantil integrar hoje o setor educacional não significa dizer que é preciso romper com qualquer iniciativa de ordem assistencial**, visto que As crianças de zero a cinco anos de idade, que integram a Educação Infantil, compõem um dos segmentos tratados pela Política de Assistência Social como destinatários de suas ações, garantindo-lhes por meio da rede de inclusão e da rede de proteção, o atendimento necessário e adequado, próprios a essa faixa etária. A elas devem ser ofertados serviços educacionais, assistenciais e de saúde, com ações integradas, de caráter preventivo e promocional, sem perder de vista o atendimento às famílias (p. 22, grifo nosso).

Para Alves (2018), nesse contexto legal, a educação infantil tornou-se pauta de diferentes fóruns de debates.

Novas concepções de criança, baseadas nas múltiplas áreas do desenvolvimento e na condição de sujeito ativo e de direito, indicam que a educação da criança deve promover a aprendizagem considerando a integralidade e a indivisibilidade das dimensões de seu desenvolvimento. Consequentemente, vive-se, atualmente, um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos. **A saída da esfera da Assistência Social, que se caracteriza pelo cuidar, para integrar a da Educação, que privilegia o educar, intensificou a necessidade de se discutir a não dissociação entre esses dois eixos (cuidar e educar) e, mais especificamente, tem suscitado questões relati-**

vas ao trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas (p. 29, grifonosso).

Entendemos como válidos e legítimos todos os esforços para garantir a educação infantil, não descaracterizando sua faceta principal, qual seja seu caráter educativo. Neste caminho, é razoável entender a educação desta clientela como política pública de intersetorialidade.

Porém, sem que se perca de vista essa política pública no âmbito da gestão plena educacional, fruto de um tempo de (re)conceitualização, não sendo diferente na história da cidade de Teresina, no âmbito da SEMEC.

A SEMEC no âmbito dos fatores históricos da oferta infantil em suas (re)conceitualizações

A Secretaria Municipal de Educação de Teresina, capital do Piauí (SEMEC), foi criada pela Lei municipal nº 1.079, de 28 de maio de 1966. Até 1965 a cidade, “[...] que tinha um em cada cinco professores do estado, não dispunha de um órgão que centralizasse as ações de educação. Isso só iria ocorrer no final de 1966, quando o prefeito Hugo Bastos, que tinha como vice Raimundo Wall Ferraz, resolveu fazer uma reforma administrativa” (PASSOS, 2017, p. 32).

Percebemos, igualmente a Carvalho e Silva (2008), que a ausência de uma Secretaria Municipal de Educação concorreu para atraso e menor desenvolvimento das atividades educacionais em todas etapas em Teresina, mesmo após estabelecido o órgão próprio para a gestão educacional, cuja ausência teve reflexos sempre pouco positivos na educação em geral do século XX, seja na cidade capital, seja no Estado do Piauí em sua inteireza:

O cenário educacional piauiense apresenta-se no início do século XX como deficiente e precário, uma vez que reflete a ineficácia de uma sociedade, na qual poucos têm acesso à escola. Esta situação não é muito diferente dos outros estados brasileiros. O processo de escolarização ocorreu lentamente, ficando primeiramente a cargo das famílias que tivessem além de condições financeiras para custear os estudos de seus filhos, interesse para que os mesmos se educassem, saindo da ignorância do analfabetismo (p. 124).

Convém que lembrem de haver, por muito tempo, mais esforços legais e formais que uma ação material no rumo de se fazer uma política pública educacional no Piauí, como de resto no Brasil. Queiroz (1998), chama atenção para essa questão e descreve que as mudanças eram mais em vias legislativas que da realidade de fato:

As condições materiais da Província\Estado mudavam de forma muito lenta, porém eram sucessivas e frequentes as alterações na legislação escolar. As medidas que visavam a solucionar o problema da educação popular variavam da decretação da obrigatoriedade do ensino da criança em idade escolar, com ameaças de punições (multa ou prisão) aos pais ou responsáveis que não atendessem a essa norma; ao chamamento das municipalidades para assumir sua parte no ônus da instrução e a criação de mecanismos mais centralizadores e de possível maior eficácia no controle do sistema escolar, como por exemplo, a atuação dos inspetores escolares (p. 58).

Refletindo essa precariedade, antes da existência da SEMEC, o órgão municipal de educação constituía-se apenas por um Departamento Municipal de Ensino (DME), o qual compreendia os ensinos primários e de grau médio (ginasial e científico); Departamento de

Cultura, que incluía desde o Serviço Municipal de Divulgação e Turismo até serviços municipais de teatro, desporto e biblioteca.

No lapso temporal em que havia essa configuração autárquica para a educação municipal em Teresina, era a LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961 que regia a educação nacional. Em seu TÍTULO XII, *Dos Recursos para a Educação*, Art. 92 estipula-se que a União aplicaria anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo. Em seu TÍTULO V, *Dos Sistemas de Ensino*, estabelecia-se, no Art. 11, que União, os Estados e o Distrito Federal organizariam os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei. No Art. 16, dispunha-se sobre a competência dos Estados e do Distrito Federal para autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los. Era a partir desta legislação que funcionava o órgão municipal que antecede a formalização e formatação da SEMEC em Teresina.

É razoável ressaltar que a lei citada, em seu TÍTULO VI, *Da Educação de Grau Primário*, no CAPÍTULO I, *Da Educação Pré-Primária*, no Art. 23, estabelecia que a educação pré-primária destinar-se-ia aos menores de até sete anos, e seria ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância. Ou seja, a educação pré-primária era o equivalente à educação infantil. Como visto, a cidade de Teresina, então, não oferecia educação infantil, pré-primária.

Para Carvalho e Silva (2008), foi somente na década de 1930 que ocorreram em Teresina as primeiras iniciativas públicas no atendimento escolar às crianças, com o primeiro jardim de infância oficial, chamado Lélia Avelino, criado em 1933, com o objetivo de ser escola de preparação às professoras da Escola Normal oficial. Con-

tudo, essa iniciativa estava muito aquém do necessário e não havia uma dinamicidade de atendimento mais amplo, permanecendo essa demanda sob mais atenção no âmbito da iniciativa privada. Situação que é mudada, segundo a autora somente

[...] no final da década de 1960, com o esforço conjunto da Igreja Católica, Ministério da Saúde (Departamento Nacional da Criança), Secretaria da Educação e da Saúde do Estado do Piauí, Prefeitura Municipal de Teresina, Serviço de Merenda Escolar e comunidade que a educação infantil consolida-se em Teresina, voltando-se, principalmente para o atendimento à criança pobre (p.6).

Percebe-se o cunho assistencialista, filantrópico, pois a ação foi regida pela Igreja Católica, sob liderança de Dom Avelar Brandão Vilela (1912-1986), arcebispo de Teresina entre 1955 e 1971, sendo a atuação da Prefeitura de menor monta, mesmo já dispondo de um órgão de educação municipal, ainda que tímido. Então, a década de 1960, em Teresina, a educação infantil tinha o conceito, grosso modo, de **assistencialismo**.

Foi somente em 1975, com a Lei nº 1.490, de 20 de outubro de 1975, determinando a reorganização do organograma de funcionamento da administração pública municipal na cidade de Teresina, que a Secretaria de Municipal de Educação deixou de funcionar em conjunto com o Departamento de Assistência Médico-Dentária, passando a atuar especificamente como um órgão municipal em nível de secretaria, nas áreas da educação e da cultura.

Apesar dessa nova estrutura, que a partir daí coloca o ensino fundamental e médio entre os serviços educacionais oferecidos pela SEMEC, a educação infantil segue em segundo plano, como se seu principal entendimento, pelos gestores, fosse de não-pertencimento da responsabilidade educacional pública.

Somente a partir de 1977, com a publicação ou implementação do Decreto nº 047, na primeira gestão de Wall Ferraz como prefeito da cidade (1975-1979), é que surgiram as primeiras iniciativas para trazer o atendimento infantil à responsabilidade do município, no seu setor educacional, mesmo que não de maneira plena.

Por meio dessa nova estrutura, as crianças na faixa etária de 04 a 06 anos, que antes recebiam orientação escolar nas creches conveniadas com a Prefeitura, passaram a fazer parte do ensino público municipal, através da Divisão de Educação Infantil e as creches ficaram sob a responsabilidade de Entidades Filantrópicas (PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, 2008, p. 15).

Como se observa, temos um pequeno avanço, pois a pré-escola passa, mesmo que timidamente, para uma divisão de educação infantil, do setor educacional público. Porém, a demanda por educação infantil continuou reprimida, ou seja, não atendida satisfatoriamente no âmbito da política pública municipal de educação, levando, em 1978, à criação de várias creches e pré-escolas, que no relato de Myriam Nogueira Portella Nunes (secretária da Criança e do Adolescente na terceira administração Wall Ferraz em 1993) ficaram

[...] inicialmente sob a administração da Secretaria Municipal do Trabalho e Ação Comunitária, hoje [1997] são administradas pela **Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente – SEMCAD**. São dezessete unidades operacionais **atendendo a 2.701 crianças** de 3 meses a 6 anos de idade em suas necessidades básicas de educação, saúde, nutrição, socialização e lazer (NUNES, In: RUFINO, 1997, p. 15, grifo nosso).

É importante ressaltar que essa fala de Myriam Nogueira Portella Nunes é de 1997, o que revela ainda a imprecisão quanto

a quem pertencia a obrigação de gerir o atendimento escolar das crianças com idade para adentrar na educação infantil em Teresina. Igualmente é confuso o entendimento de que esse serviço não fazia parte da educação, mesmo com a LDB/96 em vigor colocando-a como a primeira etapa da educação básica.

Nesse mesmo sentido, em trabalho de final de curso para especialização, Amorim (2007), com a pesquisa intitulada *A evolução da concepção de educação infantil em Teresina: um estudo no âmbito de Teresina-PI*, usa o recorte temporal 1963-2006 e traz a voz de sujeitos, precisamente, quatro professoras que presenciaram esse tempo histórico de mudança da concepção de educação infantil em Teresina. Como resultado da pesquisa, chega-se à consideração de que houve, ao longo do tempo analisado, uma visualização de construção progressiva da concepção do conhecimento sobre a evolução da educação infantil, o que trouxe uma melhoria significativa ao seu entendimento, como parte da educação. Nesse sentido, é necessário ter em mente que:

O atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade em Teresina vem percorrendo um caminho de lutas pelos direitos da criança e conquistas pelo reconhecimento destes direitos. Este atendimento apresentou durante muito tempo um caráter assistencialista, assim como no restante do país, sendo oferecido por órgãos **ligados à assistência social ou comunitária** (CARVALHO E SILVA, 2008, p. 121, grifo nosso).

Então, na década de 1990, educação infantil tinha o conceito, grosso modo, de **serviço social**, com a maior parte da oferta oferecido pelo serviço social municipal. Como bem podemos notar na citação abaixo, denunciando que tal quadro só se altera no ano de 2006.

Respaldo na legislação vigente, o município de Teresina vem implementando ações no sentido de atender ao que preceitua a Lei, objetivando **mudar o quadro em que se configurava a realidade local**, ou seja, mesmo a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC oferecendo turmas de Educação Infantil, **a maior oferta pertencia à Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente – SEMCAD, em parceria com a Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e de Assistência Social – SEMTCAS**, portanto, como o próprio nome indica, vinculadas a **área da assistência** (SEMEC, 2007, p. 1, grifo nosso).

A associação da oferta infantil, como pertencente ao serviço social municipal, através da Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente (SEMCAD), sendo a maior ofertante de educação infantil de Teresina, só muda, a partir de 2006, com transferências de seus estabelecimentos para a SEMEC, como nos relata o então secretário de Educação da cidade, Washington Bonfim (2005-2010).

No final do ano de 2005, houve o que julgo a grande mudança da secretária naquela época, até então não havia educação infantil como tal. **Na realidade, as creches eram ligadas à Secretaria Municipal da Criança e Adolescente (SEMCAD), porque creches e pré-escola, na realidade, não eram uma atribuição da Educação.** A partir de 2005, o Governo Federal começou a mudar isso, reduzindo os recursos para o MDE nessa área de creche-manutenção e nós estávamos naquela época às vésperas do FUNDEB, que regulamentou, expandiu o financiamento obrigatório do ensino fundamental que persistiu até 2006 para toda educação básica, desde a creche até o final ensino médio. Então, no final do ano 2005, o prefeito Sílvio Mendes trans-

formou a Secretaria Municipal da Criança e Adolescente na Secretaria da Juventude e todos os serviços de creche de educação infantil passaram a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. Deu-se, então, assim: no dia 31 de dezembro você tinha 150 escolas e no dia 1º de janeiro você tinha 300 escolas, porque a rede de educação infantil já era bastante capilarizada com um perfil muito comunitário. Então, o desafio era assumir isso sem desorganizar o ensino fundamental e com a tarefa de organizar **um serviço basicamente assistencial para um serviço educacional na área de educação infantil**. Então, esse foi um dos grandes desafios dos primeiros quatro anos da administração do prefeito Sílvio Mendes. (Entrevista gravada, concedida por Washington Bonfim, ao pesquisador Cláudio Barros Araújo. TERESINA, PIAUÍ, grifo nosso, 2016).

O depoimento do ex-secretário Washington Bonfim deixa evidente como era encarada a educação infantil no âmbito institucional, pois mesmo existindo uma Secretaria Municipal de Educação, a maior ofertante de educação infantil era a Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente (SEMCAD), cuja ação se encaixava em políticas públicas de assistência social, não de educação.

Como se observa, mesmo a CF/1988 estabelecendo o atendimento educacional em creches e pré-escolas para às crianças e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) estipulando a educação infantil como primeira etapa da educação básica, o maior propulsor da tomada de ação política para tornar a oferta infantil pública como do setor educacional foi a possibilidade dos recursos do FUNDEB, um fundo para todas etapas da educação básica, entre elas, agora, a educação infantil.

De forma a atender a demanda manifesta, respaldado na legislação vigente, o município de Teresina vem implementando ações no sentido de atender ao que preceitua a Lei e mudar o quadro em que se configura a realidade local, ou seja, mesmo a Secretaria Municipal de Educação e Cultura oferecendo turmas de Educação Infantil, a oferta maior pertencia à Secretaria da Criança e do Adolescente – SEMCAD, em parceria com a Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e Assistência Social – SEMTCAS, portanto, vinculadas à área da assistência. Apartir do ano de 2006 a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC – passou a assumir a demanda de Educação Infantil atendida pela SEMCAD / SEMTCAS. (PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA. 2008, p. 16).

Para a partir de então, apagar qualquer alusão ao serviço social, e com isso afirmar como pertencente ao setor da educação municipal, foi criada a nomenclatura CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil).

Na verdade, a gente mudou o nome para CMEI. Passou de creche para...**Cláudio Barros:** *Centro Municipal de Educação Infantil.* **Washington Bonfim:** Centro Municipal de Educação Infantil. Justamente para dizer que a partir dali...**Cláudio Barros:** *Não era mais Assistência Social, mas Educação* (Entrevista gravada, concedida por Washington Bonfim, ao pesquisador Cláudio Barros Araújo. TERESINA, PIAUÍ, grifo nosso, 2016).

Com esses novos estabelecimentos aderidos à SEMEC, consequência das transferências da SEMCAD para SEMEC, a gestão pública educacional municipal passa a ser a maior ofertante de matrículas na educação infantil em 2007, como nos mostra os dados:

Tabela 1 – Matrícula na Cidade de Teresina na Educação Infantil em 2007

Censo Escolar 2007			
Município	Dependência Administrativa	Matrícula Inicial	
		Educação Infantil	
		Creche	Pré-Escola
TERESINA	ESTADUAL	86	456
	FEDERAL	0	0
	MUNICIPAL	5.202	13.180
	PRIVADA	1.915	9.232
	TOTAL	7.203	22.868

Fonte: Censo Escolar/ INEP – Elaborada pelos autores.

Passando a ser a maior ofertante da educação infantil, paralelamente, é perceptível nova (re)conceitualização do atendimento à infância em Teresina, como bem evidenciada nas Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008). No que se refere à educação infantil, esse documento entende que:

[...] construir uma proposta pedagógica significa sem dúvida organizar, sistematizar, propor um roteiro como suporte para a **construção da prática educativa**, visando gerar ações a partir de conceitos possíveis ao desenvolvimento das habilidades que se fazem necessárias às descobertas infantis. E, ao mesmo tempo, sugerimos aos professores analisá-las e enriquecê-las adaptando à sua realidade (PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, 2008, p. 11, grifo nosso).

No exposto acima, fica evidenciada a proposta educativa re-gerando de fato o processo. Esse entendimento da SEMEC nasce de uma reflexão histórica do atendimento infantil ao longo do tempo. Pois o serviço infantil,

[...] há mais de 100 anos, configurou-se como um **serviço eminentemente assistencial com critérios de atendimento determinados pela área de assistência social**, por meio de alguns documentos oficiais e em alguns casos ambos com registro na Secretaria Estadual e no Conselho Estadual de Educação, não significando necessariamente um tipo de supervisão ou acompanhamento com uma trajetória educacional ligada ao pedagógico[...] (PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, 2008, p. 12, grifo nosso).

Com todo esse panorama, percebemos que, a partir 2007 a educação infantil passa a ter conceito, grosso modo, de **serviço educacional**.

Essas (re)conceitualizações da educação infantil, do assistencialismo, serviço social e educacional, ao longo da história, deixaram marcas, pois a falta de definição quanto ao entendimento sobre a quem pertencia a gestão da oferta pública de ensino à clientela infantil trazia esse serviço para outros setores das políticas públicas, um fato de continuidade na história recente, como afirmam as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina de 2008:

[...] muitas instituições ainda encontram-se vinculadas ao sistema social público – Secretarias de Assistência Social, Desenvolvimento Social e outros. Num regime de colaboração, as instituições de Ensino Infantil serão autorizadas, credenciadas e supervisionadas pelo seu respectivo sistema de ensino, pois demanda decisões políticas e ações articuladas nas diferentes esferas de governo – Federal, Estadual e Municipal, **num processo viável de transmissão de gestão para a política educacional** (PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, 2008, p. 12, grifo nosso).

Fica evidenciada a necessidade da transferência dos estabelecimentos infantis ao setor educacional, como estipulavam as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008): “O credenciamento e a **integração das instituições de educação infantil aos “sistemas de ensino”** firmaram-se através de regulamentações e normas para funcionamento, estabelecidas pelos Conselhos Estaduais ou Municipais de Educação.” (PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, 2008, p. 13, grifo nosso).

Nesse movimento, transparece a (re)conceitualização, tendo como uma das características a nova concepção de educação infantil integrada as funções de “cuidar e educar” (PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, 2008, p.15).

Essa iniciativa exigiu atitudes para organizar o setor da educação municipal. Esse movimento fazia parte das novas políticas educacionais trazidas pela LDB de 1996, que colocava um pacto federativo e atribuía a educação infantil como responsabilidade prioritária dos municípios, além de reconhecê-la como parte da educação básica.

Ademais, o FUNDEB, criado em 2006, levou melhorias significativas, enquanto fundo de financiamento educacional e uma atração e/ou incentivo aos municípios assumirem a educação sob sua alçada e marcos legais.

A gestão municipal de Teresina, em meio a essas mudanças, no que se refere ao novo entendimento de atendimento às crianças, tomou algumas iniciativas:

[...] criou a Coordenação de Educação Infantil: composta por uma coordenadora, 03 (três) superintendentes adjuntas e 17 (dezessete) superintendentes escolares para atenderem às 51 (cinquenta e uma) Creches/ Pré-Escolas municipais; 60 (sessenta) comunitárias; 15 (quinze) filantrópicas com monitoramento da gestão pedagógica,

num total de 126 (cento e vinte e seis) Unidades de 45 (quarenta e cinco) Filantrópicas sem monitoramento da gestão, totalizando 171 (cento de setenta e uma) unidades.[...] Para atendimento às crianças de Educação Infantil, em Creches/ Pré-Escolas Comunitárias e Filantrópicas, foram firmados convênios com 37 (trinta e sete) Instituições, sendo 31 (trinta e uma) através da SEMEC e SEMCAD, no atendimento da demanda supracitada, em aquisição de materiais, utensílios, merenda escolar, em ampliações, serviços, reparo e construção de prédios escolares, além do investimento realizado na área de formação, que possibilitou a formação continuada de 874 (oitocentos e setenta e quatro) profissionais da Educação Infantil em oficinas, cursos, simpósios, seminários e congressos (PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, 2008, p.16).

A partir de todas essas ações capitaneadas pela SEMEC, vislumbramos um novo entendimento, (re)conceitualização, de atendimentos às crianças, que levou a um atendimento de educação infantil sob um contexto didático e pedagógico. Nota-se um “[...] pensar na educação infantil com caráter educacional e não assistencial, já que este nível de ensino é a base para a formação do sujeito que irá atuar no meio social” (CARVALHO E SILVA, 2008, p. 15).

Essa afirmação fica ainda mais evidente a partir do movimento de transferência de instituições geridas pelo serviço social municipal para o serviço educacional municipal, como exposto acima, partindo-se rumo a uma gestão plena da educação, no que se refere ao atendimento do que hoje se chama educação infantil, uma (re)conceitualização da educação infantil no âmbito do serviço público municipal, colocando assim como parte do setor da educação municipal.

Considerações finais

Ao longo do tempo, a educação infantil foi se firmando em espaço próprio e adequado, fixando-se em sua essencialidade como etapa de ensino. Em Teresina, não foi diferente, tendo a educação infantil passado por (re)conceitualizações: do assistencialismo, serviço social e educacional no âmbito da SEMEC.

Neste texto, apresentamos as diferentes (re)conceitualizações do atendimento infantil ao longo do tempo e como foram colocadas essas percepções localmente, no âmbito SEMEC-Teresina. Concluímos que a educação infantil ficou durante algum tempo sob a responsabilidade da Igreja Católica, **do assistencialismo**; depois pela **assistência social** e, por fim, **educacional** no âmbito da SEMEC.

Observou-se, que com a aprovação do FUNDEB, que contemplou a educação infantil com recursos financeiros, a posição da SEMEC foi de institucionalizar o atendimento à infância para sua alçada, ocorrendo transferências abruptas de estabelecimentos infantis de uma pasta do âmbito assistencial, a SEMCAD para o setor educacional, via SEMEC. A materialização das Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008), dispõe a postura de assumir, via transferência, a gestão de estabelecimentos infantis do serviço social para a educação.

Esse fato histórico nos coloca frente à posição de Ferro (1996), para quem “[...] o conhecimento do passado é fundamental para que se entenda em profundidade os aspectos atuais do ensino, se possa evitar os erros do passado e preparar as ações futuras com mais eficiência”. Isso nos faz crer em termos a legitimidade de aferir este trabalho como objeto de valor.

Percebemos que as (re)conceitualizações do atendimento infantil são históricas, tendo passado por um longo período para fir-

mar sua importância e reconhecimento como integrante da educação. Analisamos esse processo localmente, em Teresina (Piauí), na SEMEC e vimos perfeitamente, no âmbito legal e institucional municipal, a (re)conceitualização para se chegar a uma educação infantil entendida como setor eminentemente educacional, movimento intensificado com o FUNDEB.

Então, a decisão política de trazer os estabelecimentos de educação infantil para a SEMEC foi, sobretudo, motivada pela possibilidade de aquinhoar recursos federais proporcionados pelo FUNDEB, haja vista que a Prefeitura de Teresina mantinha às suas próprias expensas os estabelecimentos geridos pela SEMCAD e como estava organizada não poderia participar, inserir-se, na nova política de fundo educacional, o que indica que transferir da SEMCAD para a SEMEC a responsabilidade da educação infantil, para além de uma (re)conceitualização, atendia a uma demanda orçamentária e financeira que livrava os cofres municipais do financiamento desta demanda educacional específica.

Todavia, essa história ainda não é de ruptura fora do âmbito institucional, pois persistem (re)conceitualizações, ou conceitos de que a educação infantil é assistencial, serviço social, caridade. Com isso, essa etapa de ensino fica desprovida da sua essencialidade, qual seja: a de que é uma atividade pedagógico-didática, um ato educacional. Urge perceber uma criticidade dessas (re)conceitualizações para, assim, a faceta educacional, que não é isolada ou egoísta, uma vez que a educação é universal e dialoga com outros setores das políticas públicas (intersectorialidade) possa florescer.

Assim, ter-se-á a garantia de que a educação infantil será mantida e alçada de fato como integrante da educação.

Referências

AMORIM, Rosa Rodrigues de. **A evolução da concepção de educação infantil em Teresina**: um estudo no âmbito de Teresina-PI. Trabalho de final de curso (Especialização), UFPI, 2007.

AZEVEDO, Fernando. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo**: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. **Infâncias e educação infantil**: aspectos históricos, legais e pedagógicos. Disponível em: <<http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/272/204>>. Acessado em 22/01/2018.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As Escolas Históricas**. Lisboa: Editora Europa-América, 2000.

CARVALHO E SILVA, Zélia Maria. **História e memória da educação infantil em Teresina**: PIAUÍ (1968 – 1996). Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Piauí, 2008.

Entrevista gravada, **concedida por Washington Bonfim**, ao pesquisador Cláudio Barros Araújo. TERESINA, PIAUÍ, 2016

FÉLIX, Loiva Otero. **Pesquisando memórias, construindo história**. In: “Revue de métaphysique et de morale” (Org.). História e memória: a problemática da pesquisa. São Paulo: EDIUPF, 1998.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 12 de un.2018

LIMA, Maria Carmem Bezerra. **Quem são os professores da primeira infância?**: Um estudo sobre o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil no estado do Piauí no contexto pós LDB 9.394/96. Tese (doutorado): Universidade Federal do Piauí, 2016.

NUNES, Myriam Nogueira Portella. PREFÁCIO. In: RUFINO, Marta Maria Girão. **Atenção ao pequeno cidadão**. Teresina: Prefeitura Municipal de Teresina, Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente – SEMCAD, 1997.

PASSOS, Guiomar de Oliveira (organizadora). **SEMEC: cinquenta anos – educação de qualidade em Teresina**. Teresina: UPG produções, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA. **Diretrizes curriculares do município de Teresina**. Teresina, 2008.

QUEIRÓZ, Teresina de Jesus Mesquita. **História, literatura, sociabilidades**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998.

QUEIRÓZ, Teresina de Jesus Mesquita. **História, literatura, sociabilidades**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998.

REZENDE, Antônio de Paulo. **(Des)encantos modernos**: histórias da cidade do Recife na Década de 20. Recife: FUNDARPE, 1997.

SOUSA, Juliana Ferreira de. **A avaliação da aprendizagem no contexto da educação infantil**: o fazer do professor da rede municipal de Teresina. / Juliana Ferreira de Sousa – Teresina:2013.

KRAMER, Sônia; HORTA, José Silvério Baia. **A Idéia de Infância na Pedagogia Contemporânea**. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC, 1982.

Recebido em: 19.02.2019

Aceito em: 14.06.2019

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E CURADORIA DE INFORMAÇÕES NAS MÍDIAS DIGITAIS PARA A PRODUÇÃO DE ARTIGOS DE OPINIÃO

CLAUDIA ZUCATELLI

Possui Licenciatura Plena em Letras pelo Centro Universitário Fundação Santo André/CUFSA (2004), Especialização em Ensino de Ciências da Natureza e suas Tecnologias pela Universidade de São Paulo/USP (2011) e Mestrado em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul/USCS (2017).
E-mail: clauzuca@hotmail.com – ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8997-683X>

ALAN CESÁR BELO ANGELUCI

Desenvolveu estudos de pós-doutorado no Department of Radio-Television-Film, Moody College of Communication, University of Texas at Austin (EUA) e no Departamento de Informação e Cultura da Escola de Comunicações e Artes (ECA-USP). Doutor em Ciências com ênfase em Sistemas Eletrônicos pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo – EPUSP. Realizou Doutorado Sanduíche na University of Brighton, Inglaterra, por meio do programa Ciência sem Fronteiras (CNPq). Mestre em Televisão Digital pela Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Bacharel em Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo pela mesma Instituição. É líder do Smart Media & Users, cadastrado no diretório de grupos de pesquisas do CNPq. É coordenador do GP Conteúdos Digitais e Convergências Tecnológicas da Intercom. E-mail: aangeluci@uscs.edu.br – ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4093-0590>

ANA SÍLVIA MOÇO APARÍCIO

Possui graduação em Letras, mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com estágio sanduíche em Didática de Língua Materna no LIDILEM (Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelle) de l'Université Stendhal Grenoble 3, na França, e pós-doutorado em Educação pela Fundação Carlos Chagas. E-mail: anaparicio@uscs.edu.br – ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6725-5372>

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi verificar as contribuições das mídias digitais para o ensino-aprendizagem da argumentação escrita junto a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Tomando como referenciais teóricos as Sequências Didáticas (SD) idealizadas pelo Grupo de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, investigou-se como as mídias digitais poderiam contribuir, por meio do processo de curadoria de informações, para o ensino-aprendizagem de artigos de opinião, nas aulas de língua portuguesa. Por meio da metodologia de pesquisa-ação, identificaram-se estratégias utilizadas e dificuldades encontradas pela professora-colaboradora, no trabalho com o gênero em questão. Elaborou-se e validou-se uma SD de produção de artigos de opinião integrada às mídias digitais, junto a

alunos de uma escola municipal. O processo de validação da SD demonstrou ter havido avanços quanto às capacidades de linguagem dos discentes, verificados por meio de análises qualitativas e quantitativas de produções iniciais e finais. O processo de curadoria de informações indicou, nos artigos produzidos pelos alunos, avanços, especialmente, quanto às capacidades de ação e discursivas.

Palavras-chave: Sequências didáticas. Curadoria de informações. Artigo de opinião.

DIDACTIC SEQUENCES AND INFORMATION CURATION IN DIGITAL MEDIA FOR THE PRODUCTION OF OPINION ARTICLES

ABSTRACT

The objective of this research was to verify the contributions of digital media to teaching-learning process of written argumentation with Elementary School students. Based on the theoretical references of Didactic Sequences conceived by the Language Teaching Group of the University of Geneva, it investigated how digital media could contribute, through the information curation process, to the teaching and learning process in order to produce opinion articles, in Portuguese language classes. Through the methodology of research-action, the strategies used by the teacher-collaborator and the difficulties faced by her to work with this genre were identified. Considering these aspects, a didactic sequence to elaborate opinion articles integrated to digital media was produced and validated by the students of a municipal school. The validation process of the didactic sequence demonstrated that there were advances in the students' language abilities, verified through qualitative and quantitative analyzes of their initial and final productions. The information curation process indicated, in the articles produced by the students, advances, especially in terms of action and discursive capacities.

Keywords: Didactic sequences. Information curation. Opinion articles.

SECUENCIAS DIDÁCTICAS Y CURADORA DE INFORMACIÓN EN LOS MEDIOS DIGITALES PARA LA PRODUCCIÓN DE ARTÍCULOS DE OPINIÓN

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue verificar las contribuciones de los medios digitales para la enseñanza-aprendizaje de la argumentación escrita junto a alumnos de los años finales de la Enseñanza Fundamental. Tomando como referenciales teóricos las Secuencias Didácticas (SD) ideadas por el Grupo de Didáctica de las Lenguas de la Universidad de Ginebra, se investigó cómo los medios digitales podrían contribuir, a través del proceso de curaduría de informaciones, para la enseñanza-aprendizaje de artículos de opinión en las clases de portugués. Por medio de la metodología de investigación-acción, se identificaron estrategias utilizadas y dificultades encontradas por la profesora-colaboradora, en el trabajo con el género en cuestión. Se elaboró y validó una SD de producción de artículos de opinión integrada a los medios digitales, junto a alumnos de una escuela municipal. El proceso de validación de la SD demostró haber habido avances en cuanto a las capacidades de lenguaje de los alumnos, verificados por medio de análisis cualitativos y cuantitativos de producciones iniciales y finales. El proceso de curaduría de informaciones indicó, en los artículos producidos por los alumnos, avances, especialmente, en cuanto a las capacidades de acción y discursivas.

Palabras clave: Secuencias didácticas. Curaduría de información. Artículo de opinión.

Introdução

As mídias digitais têm facilitado e proporcionado a ampliação do acesso à informação. Compreender e saber utilizar aquilo que está sendo disponibilizado nesses meios configuram processos que têm sido chamados de literacias digitais (GILSTER, 1997) e o desenvolvimento dessas competências está ligado também ao reconhecimento

de necessidades pessoais e coletivas, à ideia de empoderamento e a uma consequente atuação social (HOBBS, 2010).

Apesar de haver uma grande oferta de informações em que, muitas vezes, nossos jovens encontram-se submersos, especialmente difundidas por meio das mídias digitais, tem se observado, a partir de relatos de professores e de pesquisas, que muitos alunos têm apresentado dificuldades de escrita, principalmente quando precisam desenvolver raciocínios argumentativos.

Essas dificuldades também têm se estendido ao Ensino Superior, conforme apontam Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro (2016): somente 8% de toda a população entrevistada, que compreende alunos que chegaram ou concluíram o Ensino Superior, num estudo realizado em 2015, atingiram o nível proficiente de escrita.

O adiamento do ensino sistematizado da argumentação para os anos do Ensino Médio a reduz ao estado de utilidade (LEMES, 2013), uma vez que, aprender a escrever, de forma argumentativa, passa a se constituir uma necessidade apenas para que se acesse a Universidade, por meio dos vestibulares em que geralmente se verificam as habilidades de escrita por meio de textos predominantemente argumentativos.

Um importante desafio para a produção de textos como artigos de opinião, resenhas, dentre outros, reside na construção de um repertório que permita escrever com segurança sobre os temas propostos. Argumentos inconsistentes ou fuga ao tema costumam marcar as produções de muitos alunos da Educação Básica, evidenciando a importância do investimento em processos de pesquisa que viabilizem, especialmente, a elaboração de conteúdos desses textos.

Nesse ponto, se apresenta uma contradição, relacionada ao que fora sinalizado inicialmente: considerando a grande oferta e a

facilidade de acesso às informações, por que os alunos continuam apresentando tantas dificuldades quando precisam trazer e utilizar esses dados para escrever textos em que necessitam expressar seus pontos de vista?

É necessário refletir sobre quando e de que forma tem ocorrido o ensino-aprendizagem da argumentatividade nas escolas. Acredita-se que somente a ampliação do repertório de leituras acerca das questões controversas que constituem temas para essas produções seja insuficiente para que se garanta um domínio dos gêneros. No entanto, não se pode desconsiderar que a leitura é matéria-prima para a escrita de diversos textos, funcionando como fonte de modelos do “quê” e de “como” escrever (BRASIL, 1997).

Atividades de leitura em que predominam questões de decodificação e não de reflexão crítica sobre os sentidos dos textos, têm sido insuficientes para a promoção de uma efetiva compreensão dos gêneros (CUNHA, 2009). Do mesmo modo, não basta apresentar apenas um exemplar de um gênero textual, seguido de algumas questões de interpretação, como pretexto para a solicitação de produções escritas, sendo necessário desenvolver um trabalho sistematizado para que o aluno domine a escrita de um gênero (GONÇALVES; BARROS, 2010).

Considerando a necessidade de revisão de algumas metodologias voltadas ao ensino-aprendizagem dos gêneros e a inserção de nossos alunos em uma sociedade em que o acesso às informações tem se configurado cada vez mais dinâmico, indagamo-nos sobre quais estratégias poderiam viabilizar a articulação dessas informações, na direção da reconstrução de saberes, manifestados nas produções de textos.

Para viabilizar e validar um projeto de escrita de um gênero textual predominantemente argumentativo tomamos como refe-

renciais teóricos os estudos do Grupo de Didática das Línguas da Universidade de Genebra acerca do ensino dos gêneros orais e escritos na escola por meio dos dispositivos de sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004); o processo de modelização didática do gênero artigo de opinião (CENPEC, 2016; GONÇALVES; FERRAZ, 2009); as possibilidades de trabalho com os gêneros a partir de um currículo multiletrado (ROJO, 2015); e o processo de curadoria de informações como estratégia para a elaboração de conteúdos das produções (WEISGERBER, 2012).

Visando a identificar quais seriam as contribuições do uso das mídias digitais no ensino-aprendizagem da argumentação escrita a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, buscou-se, primeiramente, identificar algumas metodologias empregadas e as dificuldades encontradas por professores quando ensinam a argumentação escrita a seus alunos para, em seguida, elaborar e desenvolver uma sequência didática (SD) de produção de artigos de opinião integrada às mídias digitais e verificar as possibilidades de validação dessa SD para o ensino-aprendizagem de artigos de opinião.

A metodologia de pesquisa-ação foi adotada nesse trabalho, em que se optou pela parceria de uma professora-colaboradora da área de língua portuguesa, a qual atuou, juntamente com os pesquisadores, no planejamento e na execução de uma SD, junto a uma turma de alunos de 9º ano, de uma escola municipal da Grande São Paulo.

As sequências didáticas e o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais

Por muito tempo, o trabalho com os textos, nas aulas de língua portuguesa, fora articulado por meio do estudo dos tipos textuais: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Os

estudos de Mikhail Mikhailovich Bakhtin trouxeram para o ensino da linguagem a ideia de que os textos nem sempre apresentavam as propriedades generalizadas contidas na classificação tipológica predominante até então, apresentando especificidades intrínsecas que precisavam ser consideradas.

A língua se estrutura na forma de enunciados relativamente estáveis, que emanam de esferas da atividade humana (BAKHTIN, 1997). Conteúdo temático, estilo e construção composicional são os três elementos que compõem aquilo a que Bakhtin chamou gêneros do discurso. Esses elementos fundem-se de forma indissolúvel no todo do enunciado, sendo este marcado pelas especificidades de cada esfera de comunicação em que tenha sido gerado.

As ciências linguísticas influenciaram a essência do ensino da língua portuguesa na leitura, na escrita, na oralidade e na gramática, à medida que trouxeram uma nova concepção em que a enunciação aparece em lugar da comunicação, incluindo-se as relações da língua com quem dela se utiliza, com seu contexto de uso e com as condições sócio-históricas de suas utilizações (SOARES, 2002).

A consideração de que a argumentatividade não se manifesta isoladamente, mas ocorre por meio desses enunciados relativamente estáveis, permite recorrer aos estudos bakhtinianos acerca dos gêneros do discurso e também ao conceito de gênero textual, assumido por Bronckart (2006) e inserido na corrente do interacionismo sociodiscursivo (ISD). Este afirma que os gêneros seriam unidades comunicativas, sócio-historicamente elaboradas, em constante processo de transformação e também aponta o chamado folhado textual como um modelo de arquitetura interna dos textos composto pela infraestrutura geral, pelos mecanismos de textualização e enunciativos.

A diferenciação proposta por Marcuschi (2010) entre tipos e gêneros textuais também trouxe contribuições importantes para os estudos acerca do ensino-aprendizagem da linguagem oral e escrita. A respeito dos tipos, o autor os define como uma sequência definida pela natureza linguística de sua composição, abrangendo cerca de cinco categorias definidas, ao passo que os gêneros se referem aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas. Estes últimos, diferentemente dos tipos textuais, não podem ser contabilizados e apresentam uma grande heterogeneidade de sequências tipológicas em sua estrutura.

Compreendendo, portanto, que a argumentatividade se manifesta por meio dos gêneros, são de grande valia para o ensino-aprendizagem dos gêneros orais e escritos os estudos do Grupo de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, que exploram as noções de modelos didáticos dos gêneros, capacidades de linguagem e sequências didáticas (SD) como ferramentas para o ensino da língua.

A modelização didática do gênero consiste numa ferramenta para que se organizem as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Parte-se da análise de suas características para elaboração de uma modelização instrumental que sinaliza aos professores e aos alunos as dimensões ensináveis do gênero.

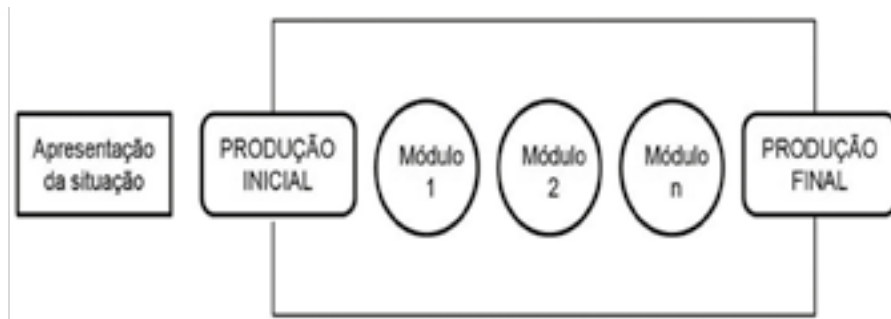
As capacidades de linguagem, que seriam aptidões requeridas dos aprendizes para a produção de um gênero, numa determinada situação de interação, são definidas como capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. As primeiras se referem ao contexto de produção do gênero; as discursivas relacionam-se à mobilização das sequências tipológicas na infraestrutura do texto; e as linguístico-discursivas referem-se ao domínio das unidades linguísticas, dos elementos formais da língua (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

As propostas de agrupamento de gêneros e progressão temporal do ensino indicam que a argumentação pode e deve ser contemplada desde os anos iniciais da escolarização, o que revela uma abordagem do ensino dos gêneros espiralada, em que “objetivos semelhantes são abordados em níveis de complexidade cada vez maiores ao longo da escolaridade” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 54).

As sequências didáticas (SD) são propostas como estratégia de articulação do ensino dos gêneros orais e escritos na escola e constituem uma sequência de módulos, organizados em conjunto, cujo objetivo é melhorar uma determinada prática de linguagem ou servir como instrumentos de apropriação dessa prática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Sendo a modularidade um dos princípios que regem o trabalho com SD, esses dispositivos se inserem em uma perspectiva construtivista, interacionista e social, que contempla atividades intencionais, estruturadas e intensivas adaptadas às necessidades de diferentes aprendizes (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). A Ilustração 1 representa o esquema idealizado pelos pesquisadores para desenvolvimento de uma SD.

Ilustração 1 – Sequência Didática



Fonte: Adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Uma SD deve ser iniciada por meio de uma atividade de apresentação da situação de comunicação, em que a tarefa deve ser descrita, em detalhes, aos alunos. Essa atividade prepara os alunos para a realização de uma produção inicial e contribui para a construção de uma representação da atividade de linguagem que será desenvolvida e efetivada por meio de uma produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Ao ligar-se à definição do contexto de produção de um gênero, a apresentação da situação de comunicação está relacionada à ampliação das capacidades de ação dos alunos.

A produção inicial é a oportunidade em que os alunos poderão elaborar um primeiro texto, revelador das representações que já possuem da atividade de linguagem em questão. Ela permite que se identifiquem as capacidades de que os discentes já dispõem, os pontos em que o professor precisa intervir melhor e o caminho que os alunos ainda têm a percorrer, configurando instrumento para um processo de avaliação formativa (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

As produções iniciais permitem refinar, modular e adaptar a SD às capacidades reais da turma, sendo instrumentos preciosos de observação e planejamento dos módulos, que constituem a etapa em que as necessidades identificadas na primeira produção são tratadas. As capacidades de linguagem necessárias à compreensão de um gênero são abordadas nos módulos que, de certa forma, configuram um processo de decomposição da atividade de produção de um texto, permitindo a abordagem, em separado, de seus diversos elementos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Os autores também tratam da questão da capitalização das aquisições, sugerindo que se construa um vocabulário comum, uma linguagem técnica, que traduza os conhecimentos construídos pela turma, progressivamente, ao longo da SD. Dolz, Noverraz e

Schneuwly (2004) sugerem listas com resumos de tudo que foi adquirido nos módulos, as chamadas listas de constatações.

A produção final é o momento em que os alunos colocarão em prática aquilo que foi aprendido nos módulos. As listas de constatações ganham importância, nesse momento, pois indicam os objetivos a serem atingidos e favorecem o controle do aluno sobre seu próprio processo de aprendizagem, servindo como instrumento regulador, durante a revisão e a reescrita do texto (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Ao longo dos módulos e, especialmente, durante a elaboração da produção final, o contexto de produção, previamente definido na etapa de apresentação da situação de comunicação, precisa ser retomado.

A argumentação por meio do gênero artigo de opinião

O trabalho com a argumentação na escola não se faz de forma espontânea. As propostas de progressão temporal do ensino dos gêneros e de SD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) permitem uma diversificação dos gêneros abordados ao longo da escolarização e um consequente contato com as tipologias textuais, materializando aquilo que Rosenblat (2000) afirma: a mestria de um gênero se constrói com idas e vindas, por meio de novas rotas que ressignifiquem aprendizagens anteriores.

Os gêneros oriundos da esfera jornalística, dentre eles, o artigo de opinião, são destacados por Rodrigues (2000) como instrumentos para a participação plena no mundo letrado. Segundo a autora, o artigo é um gênero característico do jornalismo impresso e multimídia, geralmente encontrado junto aos editoriais, nas páginas dos jornais, cujo autor costuma ser alguém de fora da instituição, assumindo po-

sição de colaborador, por meio da apresentação e sustentação de seu ponto de vista sobre um determinado fato ou assunto da atualidade.

Considerando a relativa estabilidade característica dos gêneros, é possível definir um modelo didático para o ensino dos artigos de opinião. Esse modelo permite que o professor reconheça os elementos estáveis para organizar, a partir deles, o processo de ensino-aprendizagem do gênero modalizado (GONÇALVES; FERRAZ, 2009). O modelo cumpre duas funções: constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções a serem feitas e evidencia as dimensões ensináveis que permitem que as SD possam ser concebidas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

É necessário delinear os caminhos que precisam ser percorridos pelos alunos da produção inicial até a produção final, visando à ampliação de suas capacidades de linguagem. Gonçalves e Nascimento (2010) sugerem que se utilizem fichas de monitoramento avaliativo, material que visa a desenvolver a avaliação numa perspectiva formativa, considerando-se que os dados colhidos na primeira produção servirão como base tanto para o planejamento dos módulos, quanto como parâmetros para que os alunos aprimorem suas produções.

Essas fichas baseiam-se na modelização didática do gênero e traduzem-se em descritores que servem como referência para análises iniciais, processuais e finais das produções dos alunos. Gonçalves e Ferraz (2009) sugerem que esses descritores estejam inseridos em categorias que correspondam às capacidades de linguagem pretendidas. Pautamo-nos nos referenciais trazidos por Cenpec (2016) e por Gonçalves e Ferraz (2009) para definição dos descritores a serem contemplados nesta SD para produção de artigos de opinião, expostos no Quadro 1.

Quadro 1 – Proposta de descritores para produção de artigos de opinião

Capacidades de linguagem	
De Ação Análise das representações do contexto de produção	O produtor se coloca como sujeito que tem identidade, assumindo o papel de “blogueiro”, ou apenas repete estereótipos para responder às expectativas da instituição escolar? Levando em conta o leitor e o propósito do texto, a tese construída é defendida por argumentos convincentes?
Discursivas Análise da infraestrutura geral do texto: estrutura textual, tipos de discurso, planificação sequencial	O título antecipa a polêmica e motiva a leitura do texto? O autor se posiciona claramente em relação à questão apresentada? Ao tentar convencer seus leitores, o autor utiliza estratégias complexas de convencimento, inserindo: a) argumentos de autoridade; b) dados da realidade pertinentes ao tema; c) argumentos de comparação; d) dados estatísticos? Leva em consideração o ponto de vista dos opositores, apresentando contra-argumentos e refutações? Apresenta conclusão que reforça o ponto de vista apresentado?
Linguístico-Discursivas Análise dos mecanismos de textualização	O texto apresenta expressões que introduzem argumentos e evidenciam tomada de posição? Os elementos de articulação são adequadamente utilizados? A pontuação é adequada e suficiente? O texto atende às convenções de escrita, no que se refere à morfossintaxe e ortografia?

Fonte: Adaptado de CENPEC (2016) e Gonçalves e Ferraz (2009).

Na perspectiva da promoção das capacidades de linguagem, os descritores listados acima são elementos que modelizam didaticamente o gênero, indicando o que se espera das produções dos alunos, influenciando tanto o planejamento da SD quanto o processo de avaliação. Nesse contexto, as produções iniciais consistem no principal elemento direcionador do planejamento, pois configuram os instrumentos para mapeamento das capacidades de linguagem já dominadas pelos discentes (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

O processo de curadoria de informações integrado à produção de textos

O trabalho com os gêneros orais e escritos na escola pressupõe que consideremos que a produção de um texto envolve o investimento em forma composicional, estilo e conteúdo temático (BAKH-TIN, 1997). A modelização didática fornece elementos preciosos para que se trabalhem elementos estruturantes dos gêneros, no entanto, é preciso também desenvolver técnicas que auxiliem os alunos a elaborarem os conteúdos de suas produções.

As formas de leitura e de escrita praticadas na contemporaneidade indicam que as ferramentas de pesquisa presentes nas mídias digitais podem ser exploradas para esse fim, ampliando os mecanismos de busca e de seleção de conteúdos. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) orientam que, após o desenvolvimento e a análise das produções iniciais dos alunos, sejam contempladas, nos módulos, atividades que permitam também a busca, a elaboração e a seleção de conteúdos para as produções. Tratando, especificamente, dos artigos de opinião, é necessário repertoriar os alunos acerca das questões polêmicas em que se fundam esses textos.

As mídias digitais constituem ferramentas facilitadoras dos processos de pesquisa de conteúdos e também são importantes, nesta proposta, uma vez que tem sido estabelecida uma nova relação com a informação, mediada pelas tecnologias digitais, em que o acesso ao outro e o desejo de estar conectado têm sido ativos muito importantes, até mais do que as ferramentas propriamente ditas (SHIRKY, 2010), ampliando as possibilidades de desenvolvimento de capacidades de ação dos alunos.

A elaboração de um currículo multiletrado¹ pode fazer da escola um espaço de mediação e desenvolvimento de habilidades, nesse processo em que a informação tem sido produzida e compartilhada por e entre tantos protagonistas. As esferas de circulação dos discursos são apontadas por Rojo (2015) como uma possibilidade de organização desses novos gêneros, práticas e procedimentos digitais na escola.

O trabalho com artigos de opinião poderia se inserir, numa proposta de currículo multiletrado, tanto na esfera jornalística quanto na esfera da vida pública, conforme propostas por Rojo (2015), por tratar-se de um gênero oriundo da esfera jornalística, podendo inserir-se num blog ou revista digital. Temáticas presentes nessas esferas de circulação, como “prós e contras da ausência de editorias”, “informação e opinião”, “novas formas de organização, mobilização e manifestação política”, “juventude e participação social”, também dialogam com um trabalho que visa à promoção da argumentatividade.

Ocorrendo de forma cíclica e contínua, acesso, análise/avaliação, criação, reflexão e ação figuram como as cinco principais competências de literacia digital (HOBBS, 2010). Ações como selecionar, redistribuir, remixar, comentar e curtir têm sido cada vez mais frequentes, à medida que a informação transborda nas redes sociais e elas nem sempre ocorrem de forma criteriosa. Nesse lugar, se insere o conceito de curadoria de informações para designar ações e processos próprios do universo das redes (ROJO, 2015).

Curadoria implica em escolhas, seleção, organização, hierarquização, apresentação de informações e de conteúdos que se en-

¹ O Grupo de Nova Londres concebeu, em 1996, uma proposta denominada Pedagogia dos Multiletramentos pautada na tríade cultura erudita, cultura popular e cultura de massa. Além da multiplicidade de culturas, a pedagogia em questão também propõe que se considerem a diversidade de linguagens e de mídias (ROJO, 2015).

contram, muitas vezes, dispersos e abundantes, complementares, contraditórios, precisando ser reordenados de modo a serem inteligíveis ou a adquirirem novos sentidos (ROJO, 2015).

O conceito, historicamente ligado à responsabilidade de organizar, reunir, selecionar, apresentar, visando à preservação, sendo, geralmente, relacionado aos profissionais que trabalhavam com materiais físicos em galerias de arte, museus, bibliotecas, evoluiu e tem sido aplicado ao que estamos fazendo *online*, referindo-se também à preservação e à organização de conteúdos da web. Como ferramenta pedagógica, inclui o encorajamento a uma investigação crítica e ao envolvimento na cultura digital (MIHAILIDIS; COHEN, 2013).

A curadoria de informações pode se manifestar por meio de um curador filtrador, que gerencia curadoria informativa, selecionando e compartilhando, por exemplo, links sobre um assunto; o curador como agenciador que, além de selecionar conteúdos, media a relação entre informação e público, geralmente, se manifestando nas figuras dos blogueiros; e a plataforma como dispositivo curatorial, que seriam programas específicos de curadoria, que agregam funcionalidades de seleção e de agrupamento de conteúdos (BEIGUELMAN, 2011).

Um quarto modelo de curadoria de informações relaciona-se aos propósitos educacionais ligados à SD para a produção de artigos de opinião. O curador crítico (AMARAL, 2012) é aquele que, além de selecionar e compartilhar conteúdos, os subverte, acrescentando sua perspectiva ao que foi pesquisado. Considerando que a escrita de um artigo de opinião extrapola a apresentação de informações relevantes sobre um tema, consistindo numa ressignificação desses conteúdos, visando à formulação de argumentos para a defesa de uma tese, o papel de um articulista se assemelha mais a essa última

abordagem proposta para o exercício da curadoria informacional. A Ilustração 2 apresenta algumas etapas da curadoria de informações, propostas por Weisgerber (2012).

Ilustração 2 – Etapas da curadoria da informação digital



Fonte: Adaptado de Weisgerber (2012).

Observa-se, a partir das ações indicadas pela autora, que curar informações configura-se como um processo que excede a pesquisa de conteúdos, envolvendo também seleção, editorialização, organização, criação, compartilhamento, engajamento e acompanhamento. Num trabalho de ensino-aprendizagem de produção de textos que vise ao desenvolvimento de capacidades de linguagem, é possível identificar diversas aproximações entre o que é apontado por Weisgerber (2012) e as expectativas quanto à ampliação, especialmente, das capacidades de ação.

Uma SD para a produção de artigos de opinião

Anteriormente ao desenvolvimento da SD para produção de artigos de opinião, realizou-se um questionário semiestruturado vi-

sando à identificação de algumas metodologias utilizadas e de possíveis dificuldades encontradas pela professora-colaboradora no ensino-aprendizagem da argumentação escrita. Em síntese, esse instrumento revelou que a professora costuma solicitar uma produção de texto ao final de uma sequência de atividades sobre um gênero, diferentemente do que propõem os pesquisadores genebrinos, que sugerem a solicitação de uma produção inicial anteriormente ao desenvolvimento das demais atividades, a que chamam módulos, visando a planejar uma SD adequada às necessidades do grupo.

A professora entrevistada também afirmou que a falta de repertório, juntamente com a pouca idade dos discentes, que possuem em torno de treze a quinze anos, são alguns dificultadores, para os alunos, ao produzirem artigos de opinião. Ela também apontou como desafios a falta de tempo para desenvolver mais atividades voltadas à promoção da argumentatividade, devido à grande quantidade de conteúdos presentes no currículo do 9º ano, público-alvo desta pesquisa. Em geral, a professora nota, em sua prática, que os principais problemas nas produções dos alunos estão relacionados à coerência, à coesão e à já mencionada carência de mais leituras sobre os temas em pauta.

O pouco contato, ao longo da escolarização básica, com textos que promovam a argumentatividade dos alunos, também foi citado pela professora-colaboradora, demonstrando a importância de se discutir a progressão temporal do ensino dos gêneros, proposta por Dolz e Schneuwly (2004), contemplando, assim, desde os anos iniciais, as práticas argumentativas, de forma sistematizada.

Finalmente, ao tratar de suas impressões acerca do uso das tecnologias digitais associadas ao ensino dos gêneros, a professora-colaboradora mencionou muitos desafios encontrados no local em

que leciona, que a levam, muitas vezes, a abdicar da ideia de desenvolver esse tipo de proposta na escola. A entrevistada afirmou haver máquinas que poderiam ser utilizadas pelos alunos, porém, relatou algumas situações que dificultam seu uso, como a ausência ou instabilidade do sinal de Internet e a falta de um profissional para auxiliar os professores quanto a questões de utilização e de manutenção desses aparelhos.

Ao discutirem o potencial da curadoria informacional como estratégia pedagógica, Mihailidis e Cohen (2013) já identificavam desafios parecidos com estes expostos pela professora-colaboradora, uma vez que as ferramentas para curadoria digital pressupõem, não somente computadores, mas conexão à Internet, aspecto essencial para o desenvolvimento de atividades de pesquisa.

Do mesmo modo, Rojo e Almeida (2012) também apontam como desafios para implementação de uma didática pautada na Pedagogia dos Multiletramentos, não somente convencer os professores, mas as formas de viabilização dessas propostas, que incluem mudanças na organização do tempo, do espaço, dos materiais e dos equipamentos disponíveis nas escolas.

O planejamento da SD foi desenvolvido em regime de colaboração entre pesquisadores e professora, tendo sido definido, inicialmente, que a apresentação da situação de comunicação, atividade que culminaria na solicitação de uma produção inicial, seria construída pela professora e pelos alunos, que definiriam, juntos, tema, público leitor e canal de divulgação de seus artigos de opinião.

Na apresentação da situação de comunicação, os alunos decidiram, por votação, escrever acerca do tema “Aborto”, para um público jovem e divulgar suas produções em um blog. Rosenblat (2000) aponta a discutibilidade dos temas, a maturidade cognitiva dos in-

terlocutores, o posicionamento ideológico deles e as características do espaço institucional em que o tema se enuncia como aspectos a serem considerados no trabalho escolar com artigos de opinião. A cotidianidade da situação e o repertório provocam diferentes efeitos quanto aos movimentos próprios da argumentação. A Ilustração 3 traz a diversidade de temas considerados pelos alunos.

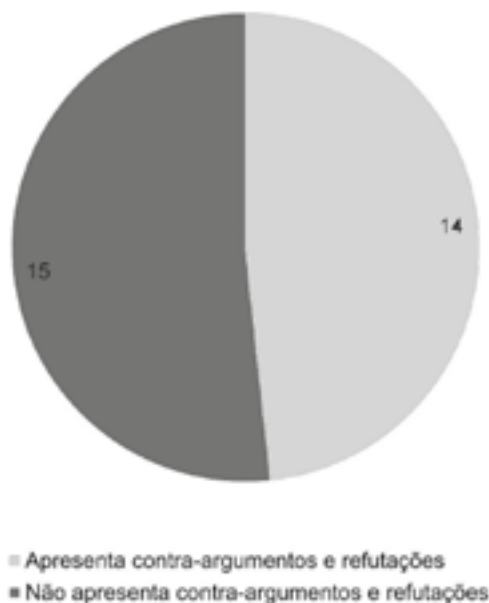
Ilustração 3 – levantamento de questões polêmicas



Fonte: Autores.

Após a definição do contexto de produção do gênero, os alunos foram orientados a desenvolverem a produção inicial. Foram analisadas 29 produções iniciais, considerando-se capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Essa análise forneceu informações que direcionaram o planejamento dos módulos. Dentre outras coisas, foi possível identificar, por exemplo que, sem uma pesquisa prévia sobre o tema, a diversidade de estratégias de convencimento ficou praticamente restrita à apresentação de dados de realidade pertinentes ao tema, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 – diversificação das estratégias de convencimento



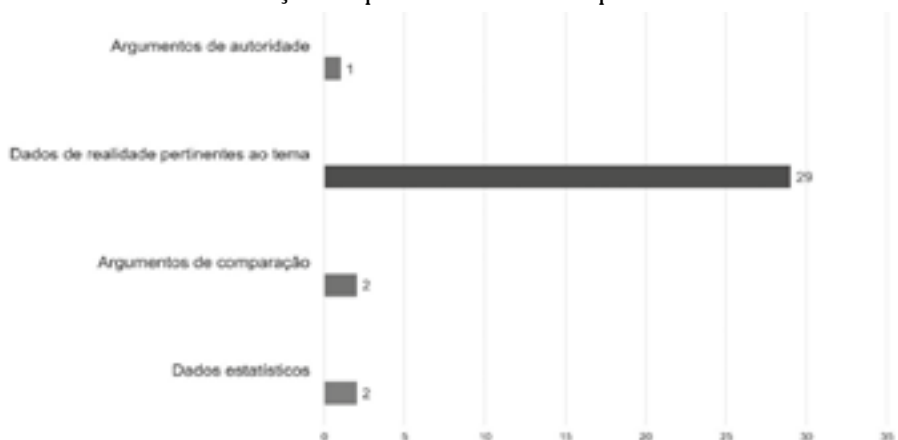
Fonte: Autores.

As constatações provenientes dessa análise levaram ao planejamento de módulos que contemplassem capacidades discursivas relacionadas à presença da argumentatividade. Isso foi feito, mais diretamente, nos Módulos 3, 4 e 9 e também no Módulo 2, por meio de um gênero oral, o debate, e nos Módulos 5 e 6, demonstrando que o planejamento de uma SD não é enrijecido ou necessariamente linear, uma vez que diversos aspectos podem ser contemplados e recuperados em momentos variados da sequência.

Na produção de um artigo de opinião, princípios como dialogicidade e alteridade se evidenciam, à medida que é preciso conseguir colocar-se no lugar do outro, antecipando suas posições para poder refutá-las, negociando ou não com o interlocutor, para influenciá-lo

e, possivelmente transformar sua opinião (BRAKLING, 2000). Nesse sentido, praticamente metade dos alunos da turma reconheceu possíveis contra-argumentos e elaborou refutações para estes, como mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Consideração do ponto de vista de opositores



Fonte: Autores.

O Módulo 2 foi especialmente planejado com vistas ao exercício da identificação de contra-argumentos e da elaboração de refutações, por meio do gênero oral debate. Do mesmo modo, no Módulo 9, em que os alunos desenvolveram procedimentos de curadoria de informações, esse aspecto também foi contemplado.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, análises qualitativas revelaram, por exemplo, que os textos dos alunos apresentavam expressões que introduziam argumentos e evidenciavam tomada de posição, mas verificou-se o predomínio de alguns desses operadores, a escassez de outros e alguns usos equivocados. A falta de sinais de pontuação, operadores adversativos introduzindo cau-

sa e desenvolvimento incompleto de uma ideia a partir de um articulador foram alguns dos problemas linguísticos evidenciados nas produções iniciais e que também direcionaram o planejamento dos módulos.

Após o desenvolvimento dos módulos desta SD, a produção final foi solicitada aos alunos. Nessa oportunidade, puderam colocar em jogo aquilo que estudaram ao longo das diversas atividades propostas. Durante a SD, desenvolveu-se, também, uma lista de constatações, que se traduziu em descritores que nortearam e serviram como instrumento de autorregulação aos alunos.

Validação da SD: contribuições do processo de curadoria de informações

No trabalho com SD para a produção de textos, a expressão validação refere-se à fase em que se verifica se o aprendizado foi consolidado (AUTOR, 2016). Essa etapa se apoia sobre os dados colhidos durante o desenvolvimento da SD, alguns deles apresentados a seguir, consistindo em mais do que somente avaliar as produções finais dos alunos.

A professora-colaboradora relatou, no questionário realizado inicialmente, que a falta de informações sobre o tema que pretendem escrever dificulta a elaboração de bons argumentos, nos artigos de opinião dos alunos dessa faixa etária. O conteúdo disponível em alguns livros didáticos, por sua vez, pode apresentar-lhes textos que restringem ou simulam esgotar as informações sobre os assuntos abordados (LEMES, 2013), demonstrando a necessidade de ampliação dos mecanismos de pesquisa e seleção de informações para a elaboração de conteúdos das produções textuais.

A integração das mídias digitais ao trabalho com a produção de textos, por meio da definição da curadoria de informações como ferramenta para a elaboração de conteúdos alinha-se ao que afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): as técnicas de busca, elaboração e criação de conteúdo variam de acordo com as características de cada gênero. Além disso, essa estratégia desloca para os alunos tarefas costumeiramente atribuídas ao professor.

Dedicaram-se duas aulas, que corresponderam ao Módulo 9 da SD, para que os alunos pudessem pesquisar informações acerca do tema “aborto” visando à elaboração de conteúdos de suas produções de artigos de opinião. Podiam consultar diversas linguagens: textos escritos e multimodais, áudios, vídeos, imagens, etc. e não foram direcionados a escolherem uma ferramenta de pesquisa previamente definida, porém, todos os alunos utilizaram a plataforma de pesquisa da *Google* para esse fim.

Por meio da digitação de palavras-chave, alguns alunos chegaram a desenvolver até seis rodadas de pesquisa. Dentre as ações definidas por Weisgerber (2012) para desenvolvimento da curadoria de informações, encontra-se “selecionar”, a que se relaciona a indicação das palavras-chave. Foi possível observar que, praticamente, metade dos alunos iniciou a pesquisa por meio da palavra “aborto”, observando, após intervenção dos pesquisadores, a necessidade de inserirem palavras mais específicas, considerando que necessitavam ler para, além de se informarem mais sobre um assunto, elaborarem seus argumentos em defesa de uma determinada tese.

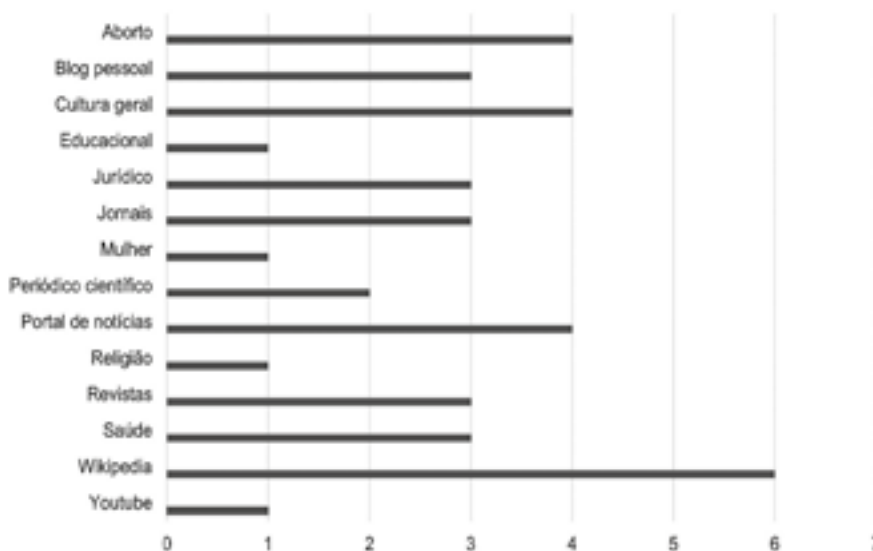
A curadoria de informações permitiu também a discussão acerca da confiabilidade do conteúdo disponível em alguns locais na web. Praticamente metade dos alunos, iniciou as pesquisas acessando resultados fornecidos pelo site *Wikipedia* e foram desafiados a

procurarem a mesma informação em sites diferentes, comparando resultados, observando regularidades ou divergências. Atualmente, encontramos-nos em uma dadosfera (BEIGUELMAN, 2011), que seria uma espécie de avalanche informacional, em que a legitimidade do que está disponível na rede está associada à reputação e à influência de quem o dissemina (TERRA, 2012), demonstrando a importância do desenvolvimento de competências de literacia digital para ampliação do senso crítico dos alunos.

Análise e avaliação são apontadas como competências de literacia digital (HOBBS, 2010) a serem desenvolvidas pelos alunos. A credibilidade atribuída a alguma autoridade no assunto pode validar argumentos num artigo de opinião. No contexto atual, a busca pelos chamados argumentos de autoridade requer que se façam análise e avaliação, colocando desafios aos alunos e a necessidade de intervenções, por conta da atual simbiose entre público e autor. Os “palpiteiros” da web, sobre os quais não incide controle, de certa forma, esvaziam o papel dos especialistas (KEEN, 2009).

Quanto aos sites sobre os quais os alunos realizaram as anotações para posterior escrita dos artigos de opinião, também se observou grande diversidade e a relação entre a tese desenvolvida e os locais pesquisados, demonstrando que a curadoria informacional permite uma customização maior dos processos de pesquisa, conforme Gráfico 3.

Gráfico 3 – Categorias de páginas acessadas pelos alunos



Fonte: Autores.

Nesta SD, procurou-se qualificar o uso das mídias digitais, visando à ampliação das competências de literacia digital, por meio da curadoria de informações, orientando-se os alunos quanto à indicação das palavras-chave, durante a pesquisa, e por meio da proposição de que fizessem mais leituras a partir dos resultados sugeridos, desenvolvendo, com isso, critérios de seleção.

Após o módulo de curadoria de informações, os alunos escreveram uma nova versão do artigo de opinião, em que deveriam aplicar procedimentos de revisão, como verificação ortográfica, morfofossintática, de pontuação, além de considerarem a lista de constatações desenvolvida ao longo da SD, como referencial para aprimoramento da produção para, em seguida, escreverem a produção final do artigo de opinião.

Para alguns alunos, foi necessário realizar mais ações relacionadas à curadoria informacional, especialmente para que pudessem pesquisar melhor as fontes em que basearam suas escritas, visando a creditar autoria, se necessário, e também porque alguns sentiram necessidade de saber mais, já durante o momento de elaboração do texto, a respeito do tema.

No processo de validação da SD, para análise das produções finais, consideraram-se os mesmos descritores em que se baseou a análise das produções iniciais. Os textos de cada aluno foram analisados comparativa e qualitativamente, conforme exemplo a seguir. A amostra presente no Quadro 2 traz os artigos, produção inicial e produção final, de uma aluna da turma, tratando-se de um texto que corresponde ao nível médio² das produções do grupo.

² A análise de todas as produções demonstrou haver um pequeno número de alunos que ampliou a maior parte de suas capacidades de linguagem, outro também pequeno grupo em que houve mínima ou nenhuma ampliação e um terceiro grupo em que se encontra a maior parte dos alunos. Entende-se como “nível médio das produções”, um texto que representa o nível médio de conhecimentos construídos pelos alunos, considerando-se os descritores apontados no Quadro 1.

Quadro 2- Amostra de produções inicial e final de artigo de opinião

Produção Inicial de Artigo de Opinião	Produção Final de Artigo de Opinião
<p data-bbox="193 322 555 348">O ABORTO NÃO É TÃO MAL ASSIM</p> <p data-bbox="160 378 591 597">A minha opinião sobre aborto é dividida entre fazer e não fazer, quando a mulher escolhe fazer na maioria das vezes é porque ela sofreu um abuso sexual e não quer viver novamente o momento ao olhar para seu filho, mas às vezes eu não concordo pois é uma vida que está sendo gerada dentro de você e ela não tem culpa.</p> <p data-bbox="160 623 591 756">Quando a mulher escolhe ter o bebê ela pode conhecer as maravilhas de ser mãe, porém por outro lado a vida de ser mãe até na fase adulta pode ser cansativo e muito difícil.</p> <p data-bbox="160 788 591 869">Nunca devemos julgar mulheres que escolhem abortar, pois não sabemos o que ela sofreu ou a situação dela.</p>	<p data-bbox="695 322 955 348">O ABORTO TEM CUSTOS</p> <p data-bbox="609 378 1042 487">O aborto é um assunto muito discutido, pois existem coisas boas e ruins sobre ele, mas mesmo tendo prós sobre esse assunto ainda sou contra.</p> <p data-bbox="609 513 1042 821">Publicada na Revista Galileu um pouco sobre o tema: “A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que 47 mil mulheres morrem todos os anos no mundo por complicações relacionadas a abortos clandestinos”. Parando para pensar sobre esse assunto são muitas mulheres que morrem com algo que tem outros caminhos, como colocar o bebê para adoção ou até mesmo repensar sobre isso e talvez decidir cuidar dele.</p> <p data-bbox="609 847 1042 1072">“Mas o bebê não sente nada”, isso não é verdade. O médico obstetra da Santa Casa em São Paulo, Leonardo Valladão afirmou: “A dor depende da idade gestacional. O sistema nervoso já começa a ser formado a partir de 9 semanas, o feto já tem reflexos. Mas não dá para saber se ele sente dor ou não”.</p> <p data-bbox="609 1098 1042 1239">É por isso e vários motivos que não devemos legalizar o aborto, porque no fim pode dar tudo errado. Há uma frase que devemos pensar: “A morte é terrivelmente o final, ao passo que a vida está cheia de possibilidades”.</p>

Fonte: Autores.

É possível observar que, na produção inicial, a aluna mostrava-se indecisa em relação a qual posicionamento iria assumir diante da questão polêmica, apresentando justificativas tanto para a proibição quanto para a legalização do aborto. Já, na produção final, demons-

trou maior convicção, assumindo posicionamento claramente contrário à prática em questão, tendo ampliado, com isso, suas capacidades discursivas em relação ao gênero proposto.

O processo de curadoria de informações também trouxe novos conteúdos para o texto da aluna, que citou autoridade médica e apresentou dados estatísticos, além de ter aprofundado a apresentação de dados de realidade pertinentes ao tema, agora alinhados a um posicionamento definido em relação à questão polêmica. É possível identificar também que uma possível contra-argumentação foi nitidamente refutada, na produção final, por meio do uso de argumento de autoridade, fruto da pesquisa nas mídias digitais.

Considerações finais

No ensino da argumentação escrita, manifestada por meio dos gêneros textuais, alguns desafios se apresentam a professores e alunos e a problemática em que se debruçou esta pesquisa consistiu em identificar as contribuições do uso das mídias digitais nas aulas de língua portuguesa com a finalidade de auxiliar, metodologicamente, seu ensino-aprendizagem.

A falta de repertório dos alunos, ao escreverem, por exemplo, artigos de opinião, associada a problemas, especialmente de coesão, foram apontados pela professora-colaboradora como as principais dificuldades encontradas na análise das produções escritas. O uso das tecnologias digitais, na perspectiva da entrevistada, também é ainda um desafio para os professores, principalmente devido problemas infraestruturais encontrados nas escolas.

O dispositivo de sequências didáticas (SD), idealizado pela equipe de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, alinha-

do às ações de curadoria de informações nas mídias digitais, foi a ferramenta empregada para trabalhar o gênero artigo de opinião. A validação da SD considerou as produções iniciais e finais dos alunos, analisadas qualitativamente e observaram-se avanços significativos quanto às capacidades de linguagem.

De forma geral, os módulos trouxeram ampliação, especialmente, das capacidades discursivas e linguístico-discursivas e as atividades de curadoria permitiram, dentre outras coisas, um significativo crescimento quanto à elaboração do conteúdo temático. Aquilo que foi adquirido por meio da pesquisa nas mídias digitais colaborou também para a elaboração de uma argumentação menos falaciosa e mais convincente, de modo geral, aspecto ligado ao contexto de produção do gênero, comprovando ampliação também das capacidades de ação.

As atividades de curadoria de informações, associadas ao ensino-aprendizagem dos gêneros textuais também indica um possível caminho para a implementação de um currículo multiletrado (ROJO, 2015), uma vez que permite e estimula o acesso a diferentes linguagens, por meio das pesquisas nas mídias digitais. Colocar o aluno no papel de curador informacional, desconfigurando a estrutura convencional emissão-recepção de conteúdos, significou trabalhar o gênero visando a ampliar as capacidades de linguagem dos discentes e também a desenvolver competências de literacia digital.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de alfabetismo funcional**. Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2016. p. 1-26.

AMARAL, A. Curadoria de informação e conteúdo na web: uma abordagem cultural. In: CORRÊA, E. N. S. (org.) **Curadoria digital e o campo da comunicação**. São Paulo: ECA-USP, 2012. p. 40-50.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEIGUELMAN, G. **Curadoria de informação**. Palestra, USP, 2011. Disponível em: <http://www.slideshare.net/gbeiguelman/curadoria-informacao>. Acesso em 7 ago. 2017.

BRAKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 221-247.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. 1ª ed. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CENPEC. **Pontos de vista**. Caderno do professor: orientações para produção de textos. 5ª ed. São Paulo: Cenpec, 2016.

CUNHA, H. C. M. A construção da argumentação no ensino médio: um trabalho técnico e retórico. In: Encontro Nacional de professores de Letras e Artes, 4., Rio de Janeiro, 2009. **Anais...** Rio de Janeiro: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense, 2009. p. 1-8.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In:

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

GILSTER, P. **Digital literacy**. 1ª ed. New York: Wiley, 1997.

GONÇALVES, A. V.; BARROS, E. M. D. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e seqüências didáticas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 13, n. 1, p. 37-69, 2010.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p. 209-230.

GONÇALVES, A. V.; NASCIMENTO, E. L. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 1, p. 241-257, 2010.

HOBBS, R. **Digital and media literacy: a plan of action**. 1ª ed. Washington DC: The Aspen Institute, 2010.

KEEN, A. **O culto do amador**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LEMES, N. **Argumentação, livro didático e discurso jornalístico: vozes que se cruzam na disputa pelo dizer e silenciar**. 2013. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto/SP, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MIHAILIDIS, P.; COHEN, J. 2013. Exploring curation as a core competency in digital and media literacy education. **Journal of Interactive Media in Education**, v. 1, art. 2, 2013.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. *In: ROJO, R. (org.) A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 207-220.

ROJO, R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. **Multiletramentos na Escola**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

ROSENBLAT, E. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. *In: ROJO, R. (org.) A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 185-205.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

SHIRKY, C. **Cognitive surplus: how technology makes consumers into collaborators**. 1ª ed. New York: Penguin, 2010.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In: BAGNO, M. Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.

TERRA, C. F. Usuário-mídia: o curador das mídias sociais?
In: CORRÊA, E. N. S. (org.) **Curadoria digital e o campo da
comunicação**. São Paulo: ECA-USP, 2012. p. 51-72.

WEISGERBER, C. **Building thought leadership in an age of
curation**. 2012. Disponível em: [https://pt.slideshare.net/corinnew/
building-thought-leadership-through-content-curation](https://pt.slideshare.net/corinnew/building-thought-leadership-through-content-curation). Acesso em
15/08/2017.

Recebido em: 31.05.2019

Aceito em: 09.12.2019

LETRAMENTO CIENTÍFICO NA PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PRÁTICAS DOS PÓS-GRADUANDOS

JOÃO BATISTA OLIVEIRA DA SILVA

Pós-graduado em Gestão Escolar pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Alegrete / RS e Pós-graduando em Gestão do Currículo na Formação Docente na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs – Alegrete / RS. E-mail: joaobos1983@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8572-8345>

ROCHELE DA SILVA SANTAINA

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Docente adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs. E-mail: rochele-santaiana@uergs.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3436-7455>

VERONICE CAMARGO DA SILVA

Doutora e Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas; docente adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs – e, professora-orientadora no Curso de Especialização em Gestão do Currículo na Formação Docente na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Alegrete / RS. E-mail: veronice-silva@uergs.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4255-2757>

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo analisar até que ponto as atividades de leitura e escrita desenvolvidas pelos acadêmicos do curso de Gestão do Currículo na Formação Docente contribuiu para o letramento científico na vida particular e profissional destes pós-graduandos. Desta forma, o tema surgiu por se entender que há necessidade de elencar a importância da prática do letramento com o intuito de identificar o diferencial que a pós-graduação pode fazer na qualidade do ensino. A base bibliográfica está alicerçada em autores como Faria (2009), Ferreira (2018), Silva (2015) e Lea & Street (2006). A pesquisa foi realizada no ano de 2018, a partir da coleta de dados através de questionário específico, utilizando uma abordagem qualitativa junto aos acadêmicos da pós-graduação de uma universidade pública de uma cidade da fronteira oeste do Rio Grande do Sul. Os resultados apontaram que as práticas de leitura e escrita durante o curso de especialização puderam contribuir significativamente aos profissionais da educação. Também se constatou que os pesquisados passaram a efetivar uma melhor apropriação da leitura e da escrita científica, conduzindo-os ao

desenvolvimento de uma criticidade contextualizada e propiciando maior interação com o mundo letrado.

Palavras-chave: Letramento científico. Prática social. Especialização.

SCIENTIFIC LITERACY IN POSTGRADUATION COURSES: AN ANALYSIS OF POSTGRADUATES' PRACTICES

ABSTRACT

The objective of this paper is to analyze how reading and writing activities developed by postgraduate students of the Curriculum Management in Teacher Training course contributed to scientific literacy in their private and professional lives. This way, the theme arose because it is understood that there is a need to emphasize the importance of literacy practice in order to identify its differential in the quality of academics' teaching. The bibliographic framework is based on authors as Faria (2009), Ferreira (2018), Silva (2015), Lea & Street (2006). The research, with qualitative approach, was conducted in 2018, based on the data collected through a specific questionnaire answered by postgraduate students of a public university in a city on the western border of Rio Grande do Sul. The results showed that the reading and writing practices developed during the postgraduation course contributed significantly to the participants' training. It was also demonstrated that they improved their abilities of scientific reading and writing, which lead them to the development of a contextualized level of criticism, providing greater interaction with the literate world.

Keywords: Scientific literacy. Social practice. Postgraduation course.

CARTA CIENTÍFICA EN LA GRADUACIÓN LATO SENSU: UN ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS GRADUADAS

RESUMEN

El propósito de este artículo es analizar en qué medida las actividades de lectura y escritura desarrolladas por los estudiantes del Curso de Gestión Curricular en

la Formación de Profesores contribuyeron a la alfabetización científica en la vida privada y profesional de estos estudiantes graduados. Por lo tanto, el tema surgió porque se entiende que es necesario enumerar la importancia de la práctica de la alfabetización para identificar el diferencial que el posgrado puede hacer en la calidad de la enseñanza. La base bibliográfica se basa en autores como Faria (2009), Ferreira (2018), Silva (2015) y Lea & Street (2006). La investigación se realizó en 2018, a partir de la recopilación de datos a través de un cuestionario específico, utilizando un enfoque cualitativo con los estudiantes de posgrado de una universidad pública en una ciudad fronteriza occidental de Rio Grande do Sul. Los resultados mostraron que las prácticas de lectura y escritura durante el curso de especialización podrían contribuir significativamente a los profesionales de la educación. También se descubrió que los encuestados comenzaron a hacer una mejor apropiación de la lectura y la escritura científica, llevándolos al desarrollo de una criticidad contextualizada y proporcionando una mayor interacción con el mundo alfabetizado.

Palabras clave: Alfabetización científica. Practica social. Especialización.

Introdução

A motivação condutora para pesquisar letramento, dentre tantas outras que se apresentam no vasto campo da Educação, foi o anseio pela análise desta temática na prática a partir da abordagem e conhecimento adquirido em sala de aula pelo pós-graduando e pesquisador. A ênfase dada pela docente, que muito claramente abordou e explanou o tema em pauta, também instigou o aprofundamento a partir de uma pesquisa específica, buscando-se, assim, imergir nas práticas e vivências dos pós-graduandos no que se refere ao estado ou condição resultante da ação de aprender ou ensinar após terem passado pela experiência de um curso de pós-graduação *lato sensu* e, efetivamente, correlacioná-las com a base teórica do tema letramento.

Nesta direção, a nova realidade mundial está fazendo com que a sociedade reflita e invista na viabilização do desenvolvimento da leitura e da escrita como prática social, e não somente o saber ler e escrever como habilidade (LEA & STREET, 2006). Consequentemente, a educação (TAVARES, 2018) acompanha essas transformações e, principalmente, cabe ao professor rever suas práticas e estar em constante formação para ser proativo nas suas ações como docente. O letramento objetiva o entendimento da ciência e sua utilização pela/na sociedade em tarefas cotidianas como na leitura dos dados em uma conta de telefone ou na compreensão de uma bula de remédio. Numa pesquisa preliminar, verificou-se que a preocupação com essa temática (FERREIRA, 2018) está mais ligada à educação superior. Na educação básica há a inclusão do assunto de forma tímida como, por exemplo, o incentivo à participação em cursos tecnológicos e científicos.

O tema da pesquisa proposta surgiu por se entender que há necessidade de elencar a importância da prática do letramento com o intuito de mencionar o diferencial que a pós-graduação pode trazer e/ou fazer na/para qualidade do ensino e, principalmente, no que se refere à contribuição desta para o aprendizado e letramento dentro e fora da sala de aula. Partindo dessa premissa, formulou-se a pergunta norteadora do presente estudo: como as atividades de leitura e escrita desenvolvidas durante uma pós-graduação *lato sensu* podem contribuir, na prática, para o letramento científico de seus pós-graduandos, tanto na vida particular como na profissional?

Assim, analisou-se até que ponto as atividades de leitura e escrita desenvolvidas durante a Especialização em Gestão do Currículo na Formação Docente, oferecida por uma universidade pública do RS, podem contribuir para o letramento científico nas vidas particular e

profissional de seus alunos. Os objetivos específicos constituíram-se em: a) elencar as atividades desenvolvidas, consideradas ações de relevância, na prática do letramento científico proporcionada pela pós-graduação e além desta, tendo como base as experiências dos pós-graduandos; b) descrever qual o legado considerado diferencial que o curso de pós-graduação pode propiciar, a partir da vivência e visão de seus pós-graduandos; e c) registrar o entendimento da prática do letramento a partir da experiência dos pós-graduandos e sua aplicação na vida cotidiana dentro e fora da sala de aula.

No que se refere à metodologia aplicada para a coleta de dados na pesquisa em tela, desenvolveu-se um formulário de pesquisa para questionamento direto aos pós-graduandos e, a partir deste instrumento, efetivaram-se as análises pormenorizadas e correlações com a base teórica fundamentadora.

Desta forma, buscou-se contribuir elencando as práticas que a pós-graduação pode propiciar aos profissionais da educação e, em consequência, como estes podem auxiliar a efetivar uma apropriação fortalecida da leitura e da escrita, com o intuito de desenvolver uma criticidade contextualizada na realidade e a consequente inclusão e interação com o mundo letrado.

Letramento: noções e conceitos

No referencial teórico, procurou-se relacionar os diferentes entendimentos e postulações sobre o letramento. Inicialmente, buscou-se Mortatti (2004), e segundo ela, o letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas. Isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e

onde esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Letramento, na concepção de Soares (2003), não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social. É um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Segundo Faria (2009), compreende-se por letramento a condição de quem sabe ler e escrever; de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita. Esse fenômeno é atual, isto é, pode-se dizer que recentemente se configurou como uma realidade em nosso contexto social.

Soares (2009) cita que o termo letramento foi utilizado pela primeira vez no Brasil no ano de 1986 por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, e em 1995 foi mencionado nos livros: “Os significados do letramento”, organizado por Angela Kleiman, e “Alfabetização e Letramento”, de Leda Verdiani Tfouni.

Na concepção de Ferreira (2018), a ciência é a origem do pensamento filosófico, então, no que se refere ao letramento científico, este vai acontecer quando houver essa perspectiva filosófica, esse processo de encanto – que é contagioso – sobre a Literatura, Matemática, História e outros diversos temas.

Complementando, Ferreira (2018) menciona ser necessário que os estudantes tenham acesso a informações reais sobre situações de injustiça social que ocorrem no mundo desde cedo, e que recebam, assim, estímulo para pensar criticamente sobre o mundo que os cercam. “Se a criança não for estimulada a ter essa sensibilidade social, a ciência será uma mera categoria abstrata” (FERREIRA, 2018).

Hodiernamente, a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento como prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento: a alfabetização; o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja e a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995). Pensando nas questões escolares, acreditamos que a universidade também precisa entender que as práticas de letramento se reconfiguram temporalmente na vida dos sujeitos. Acadêmicos e acadêmicas de graduação, e no caso do interesse deste trabalho, de uma pós-graduação, também necessitam acessar com maior consolidação a escrita, a leitura e a interpretação como forma de consolidação destes processos que se iniciam na infância.

Algumas definições de letramento científico, conforme a proposta de Shamos (1995), são importantes nesse estudo, e cabe serem destacadas: a) Letramento científico cultural – é a forma mais simples de letramento; refere-se à compreensão de certas informações básicas que os comunicadores devem considerar que as suas audiências já possuem; b) Letramento científico funcional – refere-se à exigência de que o indivíduo deve não só ter o comando de um conhecimento da ciência, mas também ser capaz de conversar, ler e escrever de forma coerente, utilizando os termos da ciência em um contexto talvez não técnico, mas, ainda assim, significativo; c) o “verdadeiro” Letramento científico – refere-se ao indivíduo que tem realmente conhecimento sobre o empreendimento científico global e os principais processos conceituais da ciência, como eles foram obtidos, por que eles são amplamente aceitos, como a ciência alcança

a ordem a partir de um universo aleatório, e o papel do experimento na ciência. Este indivíduo também aprecia elementos da investigação científica, a importância do questionamento adequado, do raciocínio analítico e dedutivo, dos processos de pensamento lógico e de dependência de provas objetivas.

Assim, Shamos (1995), além de aclarar as conceituações de letramento, demonstra certa hierarquização entre os três letramentos citados. Nesta nivelção evidenciada, o letramento científico cultural seria o básico, com o mínimo de exigibilidade para que o cidadão possa compreender e ser compreendido.

Já para o letramento científico funcional, são solicitados bem mais requisitos do que no letramento científico cultural. Isto é, além de possuir um razoável conhecimento teórico, é necessário o desenvolvimento e aplicação da correlata capacidade de expressão, leitura, escrita e tomada de decisões de forma fundamentada, numa seara prática.

O letramento científico propriamente dito seria o grau máximo de letramento, no qual o cidadão está devidamente embasado e preparado com todos os conhecimentos e (des) envolvimentos necessários para investigar, analisar, criticar, discernir e considerar o cidadão está apto a efetivar um processamento fundamentado e consciente das informações, e com o seu devido registro tácito ou expresso, inclusive detectando as respectivas e/ou possíveis implicações de suas ações, estando capaz de chegar às respectivas considerações finais ou conclusões específicas relacionadas à situação dada ou fática, em quaisquer contextos.

E no caso de algum desconhecimento, pois ninguém é obrigado a ser 100% proficiente em tudo, este possui todas as condições para buscar as informações demandantes em fonte segura, com a

finalidade de sanar suas possíveis dúvidas ou bem fundamentar suas ações, efetivando as manifestações decorrentes e/ou necessárias de forma eficiente, eficaz e efetiva. Foi essa a perspectiva motivadora para trazer o letramento científico como tema desta pesquisa.

Os estudos sobre letramento científico, na concepção de Ogunkola (2013), estão dimensionados da seguinte forma: a) Letramento científico nominal: a.1 identifica termos e questões científicas, mas demonstra tópicos, problemas, informações, conhecimentos ou compreensões incorretas; a.2 apresenta equívocos de conceitos e de processos científicos; a.3 fornece explicações insuficientes e inadequadas de fenômenos científicos; e a.4 expressa princípios científicos de uma forma ingênua; b) Letramento científico funcional: b.1 utiliza vocabulário científico; b.2 define termos científicos corretamente; e b.3 memoriza palavras técnicas; c) Letramento científico conceitual e procedimental: c.1 compreende esquemas conceituais da ciência; c.2 compreende conhecimentos e habilidades da ciência processual; c.3 compreende as relações entre as partes de uma disciplina científica e a estrutura conceitual da disciplina; e c.4 compreende os princípios e os processos organizacionais da ciência; d) Letramento científico multidimensional: d.1 compreende as qualidades únicas da ciência; d.2 diferencia a ciência de outras disciplinas; d.3 sabe a história e a natureza das disciplinas de ciências; e d.4 compreende a ciência em um contexto social.

Esse dimensionamento relacionado e postulado por Ogunkola (2013) demonstra nitidamente o processo de evolução da conceitualização e significação do letramento, bem como as possibilidades de detecção e/ou aplicação deste na sociedade, também elencando parâmetros que facilitam sua compreensão, análise e classificação num possível contexto de pesquisa.

De acordo com a Fundação Nuffield (2018), as habilidades de um indivíduo cientificamente letrado são: a) apreciar e compreender o impacto da ciência e da tecnologia na vida cotidiana; b) tomar decisões pessoais, informado sobre as coisas que envolvem a ciência, como a saúde, a alimentação e o uso dos recursos energéticos; c) ler e compreender os pontos essenciais de relatos da mídia sobre as questões que envolvem a ciência; d) refletir criticamente sobre as informações incluídas ou omitidas em tais relatos; e) participar de forma confiante de discussões com outras pessoas sobre as questões que envolvem a ciência.

Porém, conforme as postulações de Rojo (2004), a escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes, e às vezes chega a impedi-la. Mesmo no início de um novo milênio, ler continua sendo coisa das elites.

O letramento escolar e o letramento social, conforme Soares (2004), embora situados em diferentes espaços e tempos, são parte de processos sociais análogos e amplos, o que explicaria por que experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação no contexto social extraescolar; contexto este que também se procurou analisar no objeto de pesquisa.

Neste capítulo basicamente reuniram-se as seguintes postulações basilares: a) letramento com base nas publicações de Mortatti (2004); b) letramento e prática social na visão de Soares (2003); c) Faria (2009) e suas compreensões sobre letramento no contexto social; d) pensamento filosófico e pensamento crítico a partir do letramento, conforme Ferreira (2018); e) Shamos (1995) e suas definições de letramento científico, cultural, funcional e letramento cientí-

fico propriamente dito; f) os novos estudos de letramento científico na concepção de Ogunkola (2013); g) escolarização conforme Rojo (2004); e h) letramento escolar e letramento social de acordo com Soares (2004).

Referencialmente, no que tange ao curso pesquisado, é notório que este se tornou imprescindível para os profissionais de educação que buscam aperfeiçoar os estudos na área de currículo, inclusive no que se refere a sua gestão, e também potente representativo no que se reporta ao letramento de seus egressos, uma vez que visa à formação docente, na qual o letramento científico conflui para um resultado cuja essência é a qualidade na educação. Ratificando as postulações do intróito no que diz respeito às práticas desenvolvidas durante o curso de pós-graduação, é importante citar que o letramento científico foi trabalhado acuradamente em sala de aula e em disciplina específica, com vasta bibliografia obrigatória, e explanada por docente que desenvolve pesquisas sobre o tema, inclusive sendo autora de trabalhos relacionados ao letramento. Nesta disciplina também foram sugeridas referências acessórias para conhecimento e leitura, bem como publicações sobre a transversalidade e interdisciplinaridade do tema em análise.

No que se refere à metodologia, conforme Gil (1994), utilizou-se aquela que mais se adequou ao objetivo do projeto e à abordagem aplicada, sendo descrita a seguir, em item específico.

Caminhos metodológicos

A habilidade de entendimento científico aplicada a uma vivência é o que se analisou durante a pesquisa, e para isso utilizou-se a pesquisa qualitativa, por entender que se caracterizou pela qualifi-

cação dos dados coletados. O método dialético foi empregado em decorrência do tipo de pesquisa e por propiciar considerações em contexto específico, o que conseqüentemente nos levou a coletar e analisar dados que podem efetivamente ampliar as exemplificações sobre a temática letramento no contexto *lato sensu*.

A observação do caso na sua realidade concreta foi elaborada a partir das ações e práticas de letramento dos pós-graduandos do Curso de Especialização em Gestão do Currículo na Formação Docente, ministrado pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Unidade Universitária de Alegrete, e qual o impacto na atividade fim do curso.

Sendo assim, a pesquisa foi qualitativa por se considerar que existe uma relação entre o mundo e o sujeito que não pode ser traduzida em números. A pesquisa proposta no projeto foi descritiva (GIL, 1994).

Do ponto de vista dos objetivos, o estudo foi exploratório e explicativo, pois se pretendeu proporcionar maior familiaridade com o tema letramento, envolvendo levantamento bibliográfico; questionário aberto, com a finalidade de entrevistar os pós-graduandos que tiveram experiências práticas com o tema pesquisado e a análise de seus exemplos.

No que se refere aos procedimentos técnicos, utilizou-se: a) pesquisa bibliográfica, por se julgar a necessidade de consulta elaborada a partir de material já publicado, como livros, artigos, periódicos, internet entre outros; b) levantamento, pois se pretendeu efetivar questionamento direto aos pós-graduandos sobre o letramento e seus impactos na atividade fim; c) pesquisa *ex-post-facto*, porque também se pretendeu conhecer os impactos das ações relacionadas às práticas de letramento dos pós-graduandos; e d) pesquisa participante, pois a

pesquisa foi desenvolvida pela interação entre colegas, isto é, pesquisador e pesquisados são pós-graduandos do próprio curso.

O universo pesquisado foi a composição de pós-graduandos 2017/2018 da primeira turma do Curso de Especialização em Gestão do Currículo na Formação Docente da Uergs – Unidade Universitária de Alegrete: quatro discentes efetivamente participaram, isto é, disponibilizou-se os formulários de pesquisa e houve retorno de quatro unidades preenchidas. Dentre os pesquisados, no que se referem à qualificação, dois possuem licenciatura em Pedagogia; um licenciado em Educação Física; e outro, Bacharel em Ciências Contábeis. Somente um deles possui outro curso superior e também especialização. Portanto, para os demais – setenta e cinco por cento –, o Curso de Especialização em Gestão do Currículo na Formação Docente é o primeiro curso *lato sensu* a ser cursado. Quanto à atuação no contexto social, todos os pesquisados são professores, e dois deles, paralelamente, desempenham outro serviço educacional como, por exemplo, trabalho voluntário em escolinha de futsal e professor de Teologia em Escola Bíblica. Para identificar os pesquisados no resultado do questionário, utilizaram-se as denominações: Docente 1; Docente 2; Docente 3 e Docente 4, respectivamente. Vale ressaltar também que dentre os componentes da turma do curso de especialização em tela, os critérios para escolha dos docentes para o preenchimento do questionário foram: estar em atividade em escolas da região e a efetiva demonstração e engajamento na busca de qualificação, visando melhor atingir a função social de suas respectivas instituições escolares. Quanto às análises dos questionários, utilizou-se estatística, percentagem e reprodução textual. A forma de análise variou de acordo com cada questionamento que trata especificamente sobre o Letramento Científico na pós-graduação *lato sensu*.

Letramento científico na pós-graduação *lato sensu*

Pós-graduação: uma análise do letramento após a qualificação

No que se refere ao Curso de Especialização em Gestão do Currículo e Formação Docente, na concepção dos pesquisados, os pontos que receberam estímulos e/ou passaram a ser alvo de reflexão crítica em decorrência da qualificação *lato sensu* recebida foram: gestão do currículo; formação docente; e, caso o pesquisado efetivamente estivesse exercendo a docência, poderia também responder o questionamento: “Em que os conhecimentos adquiridos através da qualificação *lato sensu* estão impactando na atividade fim de sua escola?”

A estrutura curricular é enfatizada na gestão escolar pela importância que possui no modo de aprender dos discentes, nas ações dos profissionais da escola (professores; pedagogos e demais colaboradores institucionais), e principalmente devido às repercussões e transformações na vida dos egressos. A formação docente também aparece como ponto de relevância, pois é diferencial; item imprescindível para a eficiência, eficácia e efetividade da educação escolar.

Com relação ao Curso de Especialização em Gestão do Currículo e Formação Docente, e na concepção dos pesquisados, os pontos que receberam mais estímulos e/ou passaram a ser alvo de reflexão crítica em decorrência da qualificação *lato sensu* recebida foram:

a) A gestão do currículo:

- Conforme o Docente 2,
“Enquanto instrumentos de mudança no interior da escola, os projetos consagram aos professores um papel determinante no desenvolvimento do currículo.”;

- De acordo com o Docente 3,
“Estimula a gestão dos espaços e tempo em educação; sendo um campo de disputa e reinvenção; mais uma vez, estímulo.”;
- O Docente 4 menciona que:
“Materializa os objetivos coletivos e a realidade concreta, e demonstra o grau de coerência pedagógica e o trabalho em equipe.”.

Nesta linha, e ao encontro das respostas dos entrevistados, é importante citar Pacheco (2000), quando diz que o currículo pode ser considerado um plano de intenções que assume uma proposta de cunho político, a qual reflete as opções fundamentais do nível de formação. Assim, o currículo, como intenção e realidade, é fruto de determinado contexto e resultado de decisões tomadas em vários contextos.

b) Formação docente:

- De acordo com a resposta do Docente 2,
“É aliada na construção e reconstrução do profissional educador.”;
- Na visão do Docente 3, é reflexão sobre:
“[...] a ética e a estética no exercício da docência; a educação integral e o corpo.”;
- Já para o Docente 4, os estímulos propiciados pela formação docente são:
“O desenvolvimento das competências para ensinar; o re-dimensionamento de conceitos concretos e a concepção de novas ideias.”.

Os entrevistados tratam a formação com a ênfase que realmente deve ter, isto é, imprescindível para o desenvolvimento das atividades escolares numa sociedade globalizada, onde os docentes são os efetivos agentes das mudanças curriculares. Nesta linha, Soares (2004) ilustra que o fundamental não é aprender modelos ou regras, mas aprender a aprender; e, assim, precisa-se modificar esse lema sem o rejeitar, apresentando-se a ideia de que também é preciso aprender a desaprender.

c) Perguntados em que os conhecimentos adquiridos através da qualificação *lato sensu* estão impactando na atividade fim da escola na qual os pesquisados desempenham suas atividades, as respostas foram as seguintes:

- O Docente 2 cita:
“O sentido estético; a aptidão para se comunicar; o raciocínio; discernimento de pensamentos e a inovação.”;
- Para o Docente 3, impactos como:
“Letramentos na formação do professor; a ética no exercício da docência; a gestão dos espaços e questões políticas e legais do currículo.”;
- Na visão do Docente 4:
“Novos horizontes no que se refere à socialização de informações; ferramentas novas para auxiliar aos alunos na abertura de novos caminhos; possibilidade de assumir inúmeros procedimentos dentro da escola e inserção no coletivo, com participação efetiva junto à gestão escolar.”.

No que tange à formação, Mizukami (2002) menciona que esta busca traz novos caminhos de desenvolvimento, novas formas de evitar e/ou tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade sobre as práticas pedagógicas e uma permanente (re)construção da identidade docente.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica, posição política ou interesse econômico a exijam. A educação é permanente na razão: de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundem (FREIRE, 1996).

Problematização do campo do currículo e suas articulações com a formação docente e a gestão da educação

Durante a pesquisa, no que se refere à síntese das contribuições para o diferencial de atuação no contexto social, a partir da problematização do currículo e suas articulações, recebeu-se a seguinte colocação:

“Aprender não é somente acumular conhecimentos, mas sim um processo de seleção, de interpretação da informação a que cada um está exposto; isto é, uma prática reflexiva que vai além dos saberes disciplinares, didáticos e tecnológicos.” (Docente 2).

Ainda, com referência à problematização, o Docente 3 se manifestou da seguinte forma:

“Os currículos ‘ditatoriais’ precisam ser transformados em currículos em atualização, onde os atos dos professores, coordenadores e estudantes possam fazer parte deste currículo, articulado com a formação do professor e gestão da educação. O diferencial de atu-

ação é que fazer educação é globalizar indivíduos, ideias e comunidades. Não somos únicos, somos parte de um todo, que faz parte dos processos educacionais.”

Nesta linha, recebeu-se também a seguinte postulação:

“Na minha visão educacional contribuiu de forma transformadora, uma vez que assumi a responsabilidade ética de ser um multiplicador de novas ideias, possibilitando qualidade e condições para o desenvolvimento crítico de meus alunos.” (Docente 4).

Este item da pesquisa na verdade somente ratifica que a escola é uma instituição cultural na qual há o elo da cultura com essa escola, e vice-versa, e onde as articulações se dão pela formação dos atores e pela gestão da educação. Assim, a releitura do currículo, a constante atualização da formação docente e o sincronismo da gestão escolar com sua comunidade, circunvizinhanças e atores de desenvolvimento de regional são imprescindíveis para que a atividade fim da escola seja adequadamente atendida. Sacristán (2001) homologa o entendimento quando menciona que a fé na educação nutre-se da crença de que esta possa melhorar a qualidade de vida, a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre os seres humanos, o decréscimo da agressividade, o desenvolvimento econômico, ou o domínio da fatalidade e da natureza hostil pelo progresso das ciências e da tecnologia, propagadas e incrementadas pela educação.

Práticas educacionais em relação às concepções do trabalho docente e currículo que as subsidiam

Este item trata do segundo objetivo específico do curso analisado, e o Docente 1 sintetizou como contribuição para seu diferencial na atuação no contexto social o seguinte:

“[...] que o docente tenha um olhar diferenciado para a prática pedagógica, pois muitas vezes estas informações advindas do contexto social chegam para o professor de forma fragmentada; o que carece reflexão para se chegar a um todo a ser socializado.”

A segunda manifestação aponta que:

“Precisamos nos adaptar às exigências educacionais; necessitamos estar permanentemente aprendendo.” (Docente 2).

Neste contexto, as práticas educacionais, trabalho docente e currículo foram trazidas à baila pelo Docente 3 da seguinte forma:

“O entendimento que o trabalho do professor é desafiador, diante das demandas da profissão, atreladas à degradação da sua imagem social, com uma atitude de desilusão e de renúncia. A contribuição para o diferencial é que cada professor precisa ser resiliente frente ao uso das tecnologias da informação e comunicação de forma apropriada e contextualizada, mantendo-se sempre em constante atualização e preparação para desempenhar sua função.”

O Docente 4 se manifestou mencionando que:

“A função social do ensino abarca diferentes dimensões, tendo para formação integral do sujeito um olhar além dos conteúdos, vendo nos conceitos, procedimentos e desafios postos uma forma de desenvolver e prover as capacidades dos alunos, tanto no âmbito pessoal como de sua inserção social.”

Assim, este tópico de pesquisa teve realmente o intuito de levantar quais as práticas educacionais que foram aprimoradas no que se refere às concepções do trabalho docente e curriculares, e o diferencial de atuação está, sem sombra de dúvida, intrinsecamente relacionado ao bom desempenho escolar.

Nessa direção, Morgado (2006) menciona que para o enfrentamento de desafios como mudanças políticas, econômicas, sociais e

culturais; as novas exigências de educação e formação profissional, no contexto nacional e internacional, na sociedade de informação e do conhecimento, as preparações devem ser ajustadas à questão da quantidade e da qualidade do ensino, e voltadas para a efetiva formação dos alunos, com o intuito de desenvolver competências no sentido de propiciar sua participação no contexto social e profissional de forma adequada.

Estratégias de pensamento e ação quanto ao currículo e as práticas docentes

O quê o questionário de pesquisa trouxe como síntese de contribuição para o diferencial de atuação do docente no contexto social, relacionando a este item as seguintes citações:

“O docente deve orientar, planejar e desenvolver atividades com os alunos, expor e executar tarefas em grupos, desenvolvendo a capacidade de pensar; isto é, desenvolvendo de forma concreta o aprender.” (Docente 1).

O Docente 2 fez a seguinte colocação no que se refere às estratégias de pensamento e ação quanto ao currículo e as práticas docentes:

“Reconhecer o progresso escolar dos alunos, comparando seus conhecimentos atuais com os anteriores; esforço e capacidade, não evidenciando, sobretudo, os erros cometidos por eles; ter esperança e otimismo nas capacidades dos alunos para a realização das tarefas escolares, explicitando-o verbalmente.”

Essa manifestação trata exclusivamente da visão do currículo, na prática, pelo docente pesquisado:

“Levou-me a pensar, observar e entender que existem vários currículos que estão fora dos reais parâmetros dos currículos escolares.

Entendi que existem currículos ocultos, que na prática docente devem ser observados e analisados, para que a escola seja atraente e não exclusiva.” (Docente 3).

O Docente 4 explicita sua síntese relacionada ao item da seguinte forma:

“No aperfeiçoamento da minha prática educativa, percebo que, para os objetivos educacionais, utilizo conceitos do processo de ensino aprendizagem, no intuito de fomentar o crescimento pessoal e social dos alunos, bem como conhecer e avaliar as intervenções pedagógicas ofertadas, selecionando recursos e atividades que venham tornar os alunos sujeitos da sua própria história.”

As principais estratégias aparecem como sendo: trabalhar concepções educacionais para efetivamente responder às questões postas na escola pela comunidade escolar e sociedade; o constante acompanhamento, reflexão e a busca de seus significados na perspectiva da reorientação do currículo e das práticas educativas, visando o aprendizado dinâmico.

Relacionado às estratégias, é importante mencionar as postulações de Corrêa e Preve (2011) quando mencionam que viver em sociedade implica estar envolvido por situações de educação, seja de um indivíduo para com o outro, do meio social para com o indivíduo e vice-versa, e ainda, do indivíduo em si com tudo que o cerca. Educação é qualquer movimento que produz uma modificação.

Conceituação de letramento científico na visão dos pós-graduandos

É importante citar que na revisão de estudos sobre o significado do processo de alfabetização científica e tecnológica, segundo Soares (2009), tomou-se como referência artigos da literatura inglesa que em-

pregam o termo *literacy*, que pode ser traduzido para o português como alfabetização ou letramento (ou *literacia*, no português de Portugal).

Na visão do Docente 1, este conceitua letramento científico como sendo:

“Compreensão de conceitos científicos; reconhecer e comunicar questões que podem ser investigadas cientificamente. Habilidade que promove o pensamento científico, investigando, analisando, testando explicações, entre outras.”

A conceituação de letramento científico também aparece como sendo:

“A maneira como conhecemos o mundo cientificamente, envolvendo questões que podem ser investigadas.” (Docente 2).

Letramento científico na concepção do Docente 3:

“É a capacidade de compreender, interpretar e formular ideias científicas em uma variedade de contextos, inclusive os cotidianos, analisando, propondo hipóteses e testando as explicações.”

O Docente 4 conceitua letramento científico quando menciona que:

“Tanto a compreensão de conceitos científicos como a aplicação do conhecimento, e até a capacidade de reflexão sobre determinado assunto como, por exemplo, avaliar a informação científica e chegar a uma consideração de forma alicerçada, isto é, através do conhecimento científico, ou inclusive o poder de vinculá-la à observância diária da realidade, pode ser considerado letramento científico”.

Em contraponto com a teoria, a conceituação de letramento apresentada pelo Docente 1 remete à conceituação de Letramento Científico Funcional postulada por Shamos (1995), isto é, situação intelectual em que o indivíduo tem conhecimento significativo sobre

as ciências e as situações cotidianas, sendo capaz de formar opinião e expressar-se, de forma fundamentada e passível de compreensão, pela forma oral ou escrita.

Nessa linha, a conceituação efetivada pelo Docente 2 também encontra base nos escritos de Shamos (1995), porém em outra classificação de letramento, o chamado “verdadeiro” Letramento Científico, classificação essa na qual o indivíduo tem realmente conhecimento científico global, sendo capaz de conhecer e interpretar o mundo cientificamente, como diz o Docente.

A terceira conceituação advinda do Docente 3 traz a tona a definição uniforme à especificação de letramento ditada por Soares (2004), na qual o autor bem coloca que o letramento, em diferentes espaços e tempos, através do processo de escolarização, habilita indivíduos à efetiva interação num contexto social, incluindo-se, assim, o extraescolar.

Ainda nesse contexto de análise, a caracterização de letramento trazida pelo Docente 4 remete ao Letramento Científico Multidimensional citado por Ogunkola (2013), no qual o indivíduo é capaz de, eficiente e eficazmente, compreender, diferenciar e historicizar, cientificamente, ciências em um contexto social.

Assim, todos os entendimentos de letramento apresentados pelos investigados durante a pesquisa em tela encontram fulcro em referencial teórico, e ainda, possibilitaram exemplificar, na prática, o entendimento de letramento pelos docentes em diferentes visões.

Qualificação *stricto sensu*: aspirações além do curso de pós-graduação

Este item é fruto do questionamento aos pesquisados quando perguntados se gostariam de deixar suas opiniões relacionadas à ne-

cessidade e/ou aspiração de cursar mestrado na área de Educação e/ou em outra área (especificando qual), e o que almejavam alcançar com essa possibilidade de qualificação.

Como resposta, o Docente 1 mencionou:

“Cursar um mestrado promove o desenvolvimento profissional, envolvendo experiências de aprendizagem e atividades realizadas para benefício do indivíduo, grupo ou escola para o qual/a qual contribui, visando à qualidade da educação na sala de aula.”

O Docente 2 respondeu que:

“Para ser um especialista em um determinado assunto ou área, e poder contribuir na educação e na formação de jovens e adultos. Pois a maioria das escolas exige mais do que o diploma de graduação.”

Com relação ao desejo e necessidade de qualificação, o Docente 3 se manifestou citando que:

“Sim, gostaria de ter uma oportunidade de cursar mestrado na área de Educação para fins de aperfeiçoar a qualificação e trabalho na área docente e/ou, especificamente, na área de gestão escolar.”

O Docente 4 citou que:

“Com certeza a oportunidade de estudo e pesquisa através de um mestrado é um grande desejo, pois a oportunidade de continuar a se qualificar é uma motivação para não deixar aquietar a mente.”

Assim, fica ratificada a importância da continuidade do processo de qualificação de docentes, bem como relacionada às aspirações dos educadores no que se refere ao investimento na qualificação e, conseqüentemente, *upgrade* na carreira funcional docente, resultando potencialização de resultados no que tange à atividade fim da escola e satisfação no trabalho docente.

O papel do pesquisador no processo de pesquisa

Como a pesquisa também foi participante, esta seção traz uma reflexão sobre a temática por parte do pesquisador:

O pesquisador começou as primeiras análises sobre a temática em tela durante o recebimento de informações em sala de aula – fase de conhecimento, isto é, durante as aulas da disciplina de Letramento Científico, e enquanto a docente titular da disciplina socializava as referidas informações: bibliografias e demais referências; explicações; debates, atividades acadêmicas e interações relacionadas ao tema entre colegas de pós-graduação. A partir deste momento iniciou-se a etapa de processamento de informações e análise preliminar destas. Esse procedimento instigou a procura de outras referências relacionadas ao tema, e após a leitura e compreensão dessas novas informações adquiridas e anotações preliminares, que vieram a enriquecer as informações adquiridas em sala de aula, o letramento científico foi eleito como tema a ser pesquisado.

Sequencialmente, o pesquisador formulou a pergunta norteadora do projeto basilar, e a partir desta foi construído, pensado e criado o projeto de pesquisa, contendo questionamentos que explicitassem as diferentes visões da temática pelos pesquisados, e com o intuito de que estes pudessem, efetivamente, atender as expectativas, isto é, objetivos do projeto de pesquisa. Assim, a arquitetura do formulário de pesquisa teve papel importantíssimo para o sucesso da investigação.

Posteriormente, aplicou-se o formulário, e após sua devolutiva, informalmente efetivou-se conversa com os pesquisados sobre as informações relacionadas ao tema em alguns itens, com o intuito de efetivamente entender as visões desses e incorporá-las no contexto de pesquisa.

Hodiernamente, o profissional de educação passou a ser um docente investigador, e não mais mero treinador, e nessa linha, o resultado de pesquisa ratifica a colocação quando o pesquisado responde que Letramento Científico, na sua concepção, “[...] é a capacidade de compreender, interpretar e formular ideias científicas em uma variedade de contextos, inclusive os cotidianos, analisando, propondo hipóteses e testando as explicações.” (Docente 3).

O resultado de pesquisa está descrito detalhadamente com a denominação “Letramento Científico na Pós-Graduação *Lato Sensu*”, e todas as informações colhidas durante a pesquisa estão elencadas em subseções específicas, de acordo com cada item de questionamento do projeto de pesquisa, base da investigação. As especificidades relacionadas à forma de análise dos questionários encontram-se nos Caminhos Metodológicos

Assim, o papel do pesquisador no processo da pesquisa é: buscar se manter atualizado nas leituras relativas aos temas específicos de sua(s) área(s) de atuação ou de interesse; manter um banco de dados contendo essas informações e/ou tópicos importantes relativos com o endereço ou descrição de suas respectivas referências, sejam elas bibliográficas ou virtuais; elaborar projeto(s) de pesquisa na sua(s) área(s) de atuação ou de interesse; opcionalmente, pode buscar instituições, programas de qualificação *lato* ou *stricto sensu* e/ou pessoas interessadas na execução do(s) projeto(s); efetivar resumos, artigos, dissertações ou teses contendo os dados, análises e resultados da pesquisa e, opcionalmente, buscar veículos para efetivar as possíveis publicações. Desta forma, o pesquisador está sempre atualizado na variedade de contextos, incluído nas discussões de atuação ou interesse; atuante na pesquisa; projetando, coletando e analisando dados, produzindo e difundindo conhecimento e experi-

ências; e até estimulando outras pessoas a se envolverem em pesquisa(s), como foi o caso do pesquisador e autor deste artigo.

Considerações finais

A pesquisa evidenciou aspectos impactantes no que se refere à qualificação *lato sensu*; a primeira constatação é a de que, na concepção dos pesquisados, os conhecimentos adquiridos na área da docência durante o curso de especialização podem contribuir significativamente para a construção da estrutura curricular. A solidez desta construção é importantíssima na gestão escolar e, consequentemente, influenciadora nas atividades da escola, principalmente no aprendizado dos alunos.

A segunda constatação relevante aparece quando os entrevistados fazem colocações sobre a formação docente em si, e demonstram nas suas citações que a formação intensificada pelo curso *lato sensu* é aliada na construção e reconstrução do profissional educador através do (des)envolvimento fortificado das competências para ensinar, bem como o redimensionamento de conceitos e a construção de novas ideias. Essa vivência com a socialização de informações relacionadas à qualificação docente proporciona novos horizontes, soluções para os desafios da escola e novas possibilidades de trabalho para os professores.

O fato é que os professores que participaram da pesquisa demonstraram, nitidamente, que o letramento na formação do professor está entre os impactos importantes quando se faz uma análise da pós-graduação. Somente reforçou a importância da escolha do tema e a correlação do letramento com o desenvolvimento de pesquisas, isto é, o letramento vai além da simples prática social, como bem

postula Kleiman (1995): ele é capaz de intensificar a competência individual de cada educador, que sincronizada com a dos demais, leva à efetiva promoção da escola e ao atingimento de seu objetivo fim e função social.

Com base nas sínteses apresentadas pelos investigados, é possível inferir que o constante aprendizado e efetivo letramento do docente vão além do incentivo, sendo um diferencial para os profissionais se adaptarem às exigências educacionais e um convite para se manterem em permanente e incessante busca pelo aprendizado.

Assim, a investigação demonstrou que é possível driblar e/ou até vencer desafios diante das demandas da profissão de docente, e manter-se atualizado e preparado para realizar o que vem preconizando-nos os Parâmetros Curriculares e demais exigências, visando o desenvolvimento e promoção das capacidades dos discentes, no âmbito pessoal, de efetiva inserção social, preparação e projeção para o futuro.

Portanto, a pesquisa sobre letramento na pós-graduação ratificou os conceitos elencados e demonstrou que letramento vai além da individual escrita, leitura e compreensão; o efetivo letramento faz com que as práticas de leitura e escrita transcendam e ganhem um enfoque de passaporte para a inclusão social. Hodiernamente, ainda deve-se considerar a utilização agregada das tecnologias digitais neste meio, por se fazerem imprescindíveis no cotidiano, como bem citou o Docente 3 no decorrer da pesquisa.

Referências

BEZERRA, B. **Letramentos Acadêmicos e Construção da Identidade: a produção do Artigo Científico por Alunos de Graduação**. Recife: U. Pernambuco, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996.

CORRÊA, G. C.; PREVE, A. M. H. A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas. **Revista de Estudos Universitários: Biopolítica – DEZ**, 2011.

FARIA. R. C. B. **Letramento como efetiva prática social.** Rio de Janeiro: UCM, 2009.

FERREIRA. S. **Letramento científico: uma ferramenta necessária para aprender a ler o mundo.** Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/letramento-cientifico-uma-ferramenta-necessaria-aprender-ler-mundo/>>. Acesso em: 11 set. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** 29^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 25^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GARCIA, R. U. *et all.* **Letramento Científico: um indicador para o Brasil.** São Paulo: Instituto Abramundo, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

HENTGES, C. S. L. *et all.* **Manual para Publicação de Trabalhos Acadêmicos e Científicos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Uergs, 2018.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística.** 7 ed. São Paulo: Ática, 2009.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. *In*: **The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications**. Reino Unido: *King’s College London*, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. *et all*. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORGADO, J. C. **Currículo e Profissionalidade Docente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2006.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NUFFIELD, F. **Letramento Científico**: um Indicador para o Brasil. Disponível em: <<http://www.nuffieldfoundation.org/measuring-impact-twenty-first-century-science>>. Acesso em: 09 set. 2018.

OGUNKOLA, B. J. Scientific Literacy: Conceptual Overview, Importance and Strategies for Improvement. Nigéria: **Journal of Educational and Social Research**, 2013.

PACHECO, J. A. Flexibilização Curricular: algumas interrogações. *In*: Pacheco, José Augusto (Org.). **Políticas de Integração curricular**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SERRÃO, L. F. S. *et all.* A experiência de um indicador de Letramento Científico. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa** V.46 n. 160 p. 334-361 abr./jun., 2016.

SHAMOS, M. H. **The Myth of Scientific Literacy.** New Brunswick: Rutgers University Press, 1995.

SILVA, V. C. **Relações entre Letramento Acadêmico no Estágio Supervisionado e Práticas de Ação Docente na voz do Aluno-Professor.** Pelotas: UCPEL, 2015.

SOARES, M. Letramento e Escolarização. *In:* RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, S. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TAVARES, S. L. **A importância do Letramento como prática social.** Bagé: UNIPAMPA. Disponível em: <<http://senallp.furg.br/index.php/anais/37-a-importancia-do-letramento-como-pratica-social-susana-lucas-tavares-unipampa>>. Acesso em: 10 set. 2018.

TFOUNI, L. V. **Escrita, alfabetização e letramento.** São Paulo: Cortez, 1995.

Recebido em: 07.08.2019

Aceito em: 24.08.2019

O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA DO GÊNERO NOTÍCIA EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

CRISTIANE MALINOSKI PIANARO ANGELO

Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste. E-mail: cristiane.mpa@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2297-890X>

RENILSON JOSÉ MENEGASSI

Doutor em Letras. Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: renilson@wnet.com.br – ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7797-811X>

RESUMO

Neste artigo, que se constitui a partir de uma interface entre Linguística Aplicada e Educação Especial, discutem-se as práticas de ensino das habilidades de leitura do gênero discursivo/textual notícia, de um jornal impresso, a um aluno com necessidades especiais, no contexto de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com o intuito de compreender como a apropriação dessas habilidades se constitui nesse contexto. A pesquisa fundamentou-se nos postulados dialógicos de linguagem, a partir do Círculo de Bakhtin, e dos pressupostos da pesquisa-ação. Os resultados demonstraram que os conhecimentos sobre o gênero notícia, mobilizados em favor do desenvolvimento das habilidades de leitura, em um trabalho direcionado e planejado, ofereceram desafios cognitivos ao estudante com necessidades educacionais especiais e propiciaram-lhe avanços no domínio da leitura, essencial para que ele responda às demandas da escola e da sociedade.

Palavras-chave: Habilidades de leitura. Gênero notícia. Sala de Recursos Multifuncionais.

DEVELOPING READING SKILLS ON NEWS AS TEXTUAL GENRE IN A MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOM

ABSTRACT

This paper presents an interface between Applied Linguistics and Special Needs Education. It discusses the teaching practices applied for the development of reading skills of a specific textual genre: printed newspaper news. The participant was a student with special needs, inserted in a multifunctional resource room. The research objective was to understand how the participant acquires these skills in this context. The study is based on language dialogic postulates, according to the Bakhtin Circle, and the methodological framework of action-research. The results demonstrate that the knowledge of news as a textual genre, applied on the development of reading skills, based on a directed and planned work, offers cognitive challenges to the student with special educational needs, helping him to improve his reading abilities which is essential for his response to educational and social demands.

Keywords: Reading skills. News. Multifunctional resource room.

EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA DEL GÉNERO NOTICIA EN EL SALÓN DE RECURSOS MULTIFUNCIONALES

RESUMEN

En este artículo, que consiste en una interfaz entre Lingüística Aplicada y Educación Especial, se discuten las prácticas de enseñanza de las habilidades de lectura del género discursivo/textual noticia, de un periódico impreso, hasta un estudiante con necesidades especiales, en el contexto del Salón de Recursos Multifuncionales (SRM), para comprender cómo se constituye la apropiación de esas habilidades en ese contexto. La investigación se basó en los postulados dialógicos del lenguaje, a partir del Círculo de Bakhtin, y de los supuestos de la

investigación-acción. Los resultados mostraron que los conocimientos acerca del género noticia, movilizados a favor del desarrollo de las habilidades de lectura, en un trabajo dirigido y planificado, ofrecieron desafíos cognitivos al estudiante con necesidades educativas especiales y le proporcionaron avances en el dominio de la lectura, esencial para que él responda a las demandas de la escuela y de la sociedad.

Palabras-clave: Habilidades de lectura. Género noticia. Salón de Recursos Multifuncionales.

Considerações iniciais

Nos últimas décadas, pesquisadores da área da Educação Especial (SHIMAZAKI, 2006; AUADA, 2015) vêm se debruçando na busca por alternativas pedagógicas que possam propiciar condições para que a criança com necessidades educacionais especiais aproprie-se do mundo letrado de modo significativo, com possibilidades de inserção ativa na sociedade. Nessa perspectiva, exercícios de leitura e de escrita, baseados na repetição e na memorização de estruturas, cedem lugar a propostas que objetivam envolver a criança em situações de aprendizagens pautadas em experiências e vivências mais próximas da realidade, otimizando o seu processo de inclusão social pelo princípio da interação pela língua (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929]). Destaca-se, nesse bojo, a noção de letramento como um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita e que se concretizam nos gêneros discursivos (ROJO, 2004).

Nas pesquisas em Linguística Aplicada, o conceito de gênero discursivo, vinculado à concepção dialógica de linguagem, desenvolvida no âmbito dos estudos do Círculo de Bakhtin (VOLOCHÍNOV, 2013 [1926]; BAKHTIN, 2003 [1979]; VOLOCHÍNOV, 2017 [1929]), vem mobilizando, desde a década de 90, as práticas escolares de en-

sino de leitura e de escrita. Desse modo, contribui para um ensino contextualizado, funcional e dialógico da linguagem, nas mais amplas abordagens que envolvem as práticas de leitura, produção textual escrita e análise linguística, permeado pela noção de letramento, isto é, de práticas de linguagem em situações sociais efetivas, mesmo que sejam didatizadas em situação escolar. Essa abordagem consolida a noção de gêneros do discurso como bens culturais que orientam e determinam as relações interpessoais, em toda sua diversidade, e que propiciam a inserção do educando no mundo letrado, permitindo-lhe compreender com maior clareza a organização da linguagem nas práticas discursivas, bem como interagir em grupos sociais por meio dos mecanismos de leitura e escrita. Nesse sentido, o aluno com necessidades especiais precisa aprender a lidar com essas práticas, pois são constantes e comuns em sua vida diária.

No que se refere ao ensino de leitura e escrita a alunos com necessidades educacionais especiais, o trabalho com gêneros auxilia na apropriação dessas práticas, como habilidades institucionalizadas, ampliando os níveis de letramentos dos alunos, preparando-os para a atuação ativa no seu círculo social de convivência (AUADA, 2015). Dessa feita, a interação com gêneros discursivos via letramento se constitui como arcabouço teórico em pesquisas atuais, como as de Auada (2015); Auada et al. (2018) e Shimazaki et al. (2018), voltadas às práticas educacionais em contextos de necessidades especiais.

Nesse sentido, este artigo, constituído a partir de uma interface entre Linguística Aplicada e Educação Especial, discute as práticas de ensino das habilidades de leitura do gênero discursivo/textual notícia, de um jornal impresso, a um aluno com necessidades especiais, no contexto de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com o intuito de compreender como a apropriação dessas habilidades

se constitui nesse contexto. Para tanto, abordam-se alguns fundamentos a respeito de gêneros discursivos e de habilidades de leitura. Após, apresentam-se os pressupostos metodológicos da pesquisa-ação, o cenário e o participante da pesquisa e os procedimentos utilizados para a geração de registros. Na sequência, apresentam-se e discutem-se os resultados da pesquisa, a partir de atividades e cenas de interação entre pesquisador e aluno de SRM. Nas considerações finais, são apontados os resultados sistematizados do trabalho envolvendo o gênero notícia e as habilidades de leitura e escrita em desenvolvimento no aluno observado.

A pesquisa está amparada pelo Parecer 1.599.687 do Conselho de Ética em Pesquisa, emitido pela Universidade Estadual de Maringá.

Gêneros discursivos e das habilidades de leitura

O enunciado, manifestado em gênero do discurso/textual¹ é a unidade real da comunicação discursiva, ou seja, da interação entre sujeitos socio-historicamente situados: “[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2003 [1979], p.274). Desse modo, “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 283). Os indivíduos materializam seus enunciados em forma de gênero do discurso.

¹ As discussões teóricas sobre as definições de gêneros do discurso, gênero discursivo, gênero do texto e gênero textual não são de interesse aqui. Assim, utiliza-se a nomenclatura gênero do discurso/textual para resolver essa diferença, que não é substancial à pesquisa descrita.

Um dos princípios constitutivos do enunciado são as relações dialógicas, visto que ele traduz, na participação, uma posição ativa dos participantes da interação dentro de um ou outro campo da atividade humana: o enunciado é resultante de outros enunciados com os quais o falante/autor se relaciona – já se origina como uma resposta, uma valoração a outros enunciados – e é dirigido a outra pessoa, a sua compreensão e a sua réplica. Conforme salienta Bakhtin (2003 [1979], p. 271), “a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa [...]; toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor”.

As relações dialógicas intrínsecas ao enunciado não acontecem num vácuo, mas no seio de uma situação social, isto é, dão-se em uma esfera/campo social, em um determinado tempo, em um determinado espaço, em um determinado suporte, com um propósito certo, influenciando no modo como o enunciado se constitui: seu estilo, sua estruturação, sua extensão, o modo de tratamento do objeto do discurso. Segundo Volochínov (2013 [1926], p. 77), “a palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido”. Assim, não se pode divorciar o enunciado da situação social, que se integra à palavra, constitui-se como uma parte dela.

Outro princípio fundamental do enunciado diz respeito às formas típicas para a sua produção e compreensão, os gêneros do discurso, isto é, há nos enunciados certos “[...] traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, e que é re-

conhecida pelos falantes” (RODRIGUES, 2005, p.164). Esses traços, ou formas típicas, estão relacionados a três dimensões indissociáveis: o conteúdo temático (o objeto e a finalidade discursivos, o que é dizível por meio do gênero); o estilo (a seleção de recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, que demonstram a posição enunciativa do locutor); e a construção composicional (a organização e os aspectos estruturais compartilhados pelos textos pertencentes aos gêneros, o que permite aos participantes da comunicação discursiva reconhecer a totalidade do gênero), conforme afirma Bakhtin (2003[1979]).

No gênero discursivo/textual notícia, destacam-se as seguintes características quanto ao conteúdo temático: busca divulgar as novidades, os acontecimentos sociais da atualidade de interesse do público leitor do jornal, a partir de diferentes perspectivas temáticas – economia, segurança, educação, empregos, esportes, informática, política, saúde, sociedade. Ferrari e Sodré (1986, p.18) ressaltam que um “[...] fator determinante para a circula o de uma notícia   o tempo: o fato deve ser recente, e o anúncio do fato, imediato”. As notícias tomam como objeto os fatos ocorridos recentemente no campo social.

No que se refere   constru o composicional, a notícia   um texto relativamente curto, conciso e elaborado a partir de uma estrutura bem determinada: um título, um subtítulo (opcional), o lide (o primeiro parágrafo no qual se apresenta o que há de mais importante no texto, respondendo perguntas como: o quê?, quem?, quando?, onde?, como?; por quê?) e o corpo textual. Algumas notícias são também acompanhadas de uma foto que auxilia o leitor na compreensão do acontecimento em questão.

Quanto ao estilo, verifica-se que há preferência pelo uso de terceira pessoa, com exclusão de adjetivos, predominância do uso de

verbos no presente (especialmente no título) e de verbos no pretérito perfeito simples e composto do modo indicativo (no corpo textual), inclusão das falas e/ou dos depoimentos dos sujeitos envolvidos nos acontecimentos noticiados, marcas de tempo (quando aconteceu o fato noticiado) e marcas de espaço (onde aconteceu).

Ao discutir os princípios do ensino de Língua Portuguesa, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017), assumindo a perspectiva de linguagem de outros documentos orientadores do ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) (BRASIL, 1998), destaca o texto – a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo/textual que circula em diferentes esferas/campos sociais de uso da linguagem – como elemento central na definição de conteúdos, habilidades e objetivos de ensino de Língua Portuguesa. Para esse documento, os conhecimentos dos gêneros devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação das pessoas em práticas de diferentes esferas/campos de ação humana, isto é, em letramentos marcadamente com gêneros discursivos/textuais.

Em se tratando das habilidades de leitura, a BNCC orienta que “[...] as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2017, p. 73), permitindo um trabalho mais funcional e dialógico com a linguagem. Além disso, “as habilidades são apresentadas segundo a necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade” (BRASIL, 2017, p. 84). Na Linguística Aplicada e nos documentos oficiais de ensino, as habilidades de leitura estão associadas às capacidades lei-

toras que são aplicadas pelo leitor nos variados contextos sociais: (i) capacidades de decodificação – relacionam-se com o código linguístico e envolvem o domínio das convenções gráficas e suas relações, ou seja, as capacidades aprendidas no processo de alfabetização, por exemplo: identificação das letras do alfabeto; leitura de palavras em voz alta; ampliação da sacada do olhar para porções maiores do texto; (ii) capacidades de compreensão – que dizem respeito ao processamento e à organização das ideias do texto, por exemplo: localização de informações explícitas no texto; inferência do significado de palavras a partir do contexto; inferência de informações do texto; (iii) capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto, como: relação do lido com as experiências vivenciais; construção de novos desfechos e direcionamentos para o texto; atitude crítica diante de textos persuasivos (ROJO, 2004; MENEGASSI, 2010; BRASIL, 2017).

As dificuldades de aprendizagem da leitura em crianças com necessidades educacionais especiais manifestam-se, principalmente, na aquisição, no desenvolvimento e no uso das habilidades básicas, sobretudo nas questões de decodificação, mas, também, posteriormente, na fase da compreensão, apreciação e réplica aos textos. Para intervir nessas dificuldades, tanto o professor da classe comum, o professor de apoio quanto o professor de atendimento escolar especializado em SRM precisam conhecer as potencialidades e os limites de leitura do aluno com necessidades especiais para saber intervir no momento certo, criando atividades que possam ajudá-lo a enfrentar dificuldades e a solidificar habilidades em processo de desenvolvimento, contribuindo, assim, para a inclusão escolar desse aluno.

Aspectos metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida a partir dos pressupostos da pesquisa-ação, a qual, nos termos de Tripp (2005, p. 447), é definida como “[...] uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. As práticas foram realizadas em uma SRM que funciona em uma escola pública da região Centro-Sul do Estado do Paraná. Nesse Estado, a Instrução nº 09/2018 – SUED/SEED determina que:

A Sala de Recursos Multifuncionais atenderá estudantes matriculados em instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino, com diagnóstico de deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos, com problemas de aprendizagem, que requeiram análise e planejamento de ações de intervenção sobre os resultados avaliativos dos estudantes (PARANÁ, 2018, p. 2).

Além de um dos pesquisadores que apresentou e orientou as atividades de leitura em SRM, participou da pesquisa um aluno de SRM, aqui denominado Guilherme, 10 anos, que frequenta tanto o 3º ano do Ensino Fundamental I, sendo repetente no ano, quanto o Atendimento Escolar Especializado (AEE) em SRM. Guilherme apresenta diagnóstico de Transtorno de Espectro Autista (TEA), nível 1, Transtorno de Desenvolvimento Intelectual ou Deficiência Intelectual (DI), nível leve, e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), conforme laudos especializados registrados pela escola. Na classe regular, Guilherme conta com acompanhante especializa-

do, ou professor de apoio, direito previsto na Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012).

Com base nos critérios estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) da Associação Psiquiátrica Americana (APA, 2013), o TEA caracteriza-se pelos déficits na comunicação e na interação social em vários contextos e pelos comportamentos repetitivos e interesses restritivos. O DI caracteriza-se, no DSM-V, pelas limitações nas habilidades mentais gerais e pelos déficits no funcionamento adaptativo no domínio conceitual (por exemplo, habilidades ligadas à linguagem, leitura, escrita), social (habilidades interpessoais) e prático (habilidades de vida, autocuidado). O DSM-V define o TDAH como um padrão persistente de desatenção (por exemplo, dificuldade frequente para organizar tarefas e atividades) e/ou hiperatividade (dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer) e impulsividade (dificuldade para aguardar a própria vez).

Para configurar o trabalho com o aluno, a pesquisa-ação foi desenvolvida em duas etapas. A primeira etapa consistiu na observação participante diretamente em SRM, para que fosse possível desenvolver uma relação próxima com Guilherme, perceber seus interesses, potencialidades e dificuldades na leitura e na escrita. A segunda etapa consistiu na intervenção planejada de atividades com foco no desenvolvimento das habilidades de leitura do gênero notícia: habilidades de decodificação e compreensão, totalizando quinze sessões de aproximadamente quarenta minutos cada. As sessões foram filmadas e, posteriormente, transcritas, sempre com a anuência do envolvido e de seus responsáveis, assim como do gestor da escola e do professor da SRM, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme determina o Conselho de Ética da Univer-

sidade Estadual de Maringá, que emitiu o parecer para execução da pesquisa.

Na próxima seção, são apresentadas e discutidas algumas cenas de interação entre o pesquisador e Guilherme, bem como algumas das atividades desenvolvidas com o aluno.

O desenvolvimento das habilidades de leitura

As primeiras interações em SRM tiveram como objetivo pôr o aluno em contato com o suporte do texto. Segundo Marcuschi (2003, p.8), o suporte é “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”, tornando-o acessível para fins comunicativos. Assim, nas interações com Guilherme, buscou-se fazer com que ele percebesse que o suporte jornal fixa e mostra o gênero notícia:

Cena 1

Guilherme folheia o jornal, nomeando apressadamente algumas imagens presentes (carro, homem, jogador) e dizendo algumas vezes: “*Olhe isso?*”

Pesq – *O que é isso?*

Gui – *Jornal*

Pesq- *O que tem no jornal?*

(Guilherme apenas denomina algumas imagens: homem, carro, árvore)

Pesq – *Eu quero que você me mostre uma notícia.*

(A criança localiza e mostra apenas uma imagem)

Pesq – *Isso é uma notícia?*

Gui – *É uma notícia!*

Pesq – *Sobre o que é essa notícia?*

Guilherme continua folheando o jornal rapidamente e para ao ver a foto de uma partida de futebol, demonstrando contentamento:

Gui – *Olhe isso!*

Pesq – *O que é isso?*

O menino olha o texto e procura por palavras que remetam a futebol, localizando e pronunciando o nome de dois times: Náutico e Realeza.

Não aceita ler a notícia, com auxílio do pesquisador. Diz apenas “*Deixe eu ler*”, procurando no texto e lendo alto algumas palavras.

Continua folheando o jornal até que encontra a imagem de um carro de polícia. Ri e diz: “*Polícia*”.

O pesquisador solicita a Guilherme que encontre e recorte uma notícia. Ele recorta e cola uma foto, desprezando outros elementos da notícia. Insiste em escrever o nome de dois times que encontrou lendo superficialmente a notícia.

Marcuschi (2003) esclarece que a relação do leitor com o suporte interfere na sua relação com o texto, portanto, exerce influência na produção de sentidos. Observa-se que essa relação está se constituindo em Guilherme. Na Cena 1, suas atitudes, ao tomar o jornal – “Guilherme folheia o jornal, nomeando apressadamente algumas imagens presentes”, “Guilherme continua folheando o jornal rapidamente” -, reproduzem o comportamento de muitos leitores que, ao entrarem em contato com o suporte jornal, fazem uma leitura superficial, apenas para tomar contato com o texto. Desse modo,

na Cena 1, buscou-se não romper com essa relação inicial, já que Guilherme estava fazendo com o jornal o que provavelmente outras pessoas de seu entorno social também o fazem.

Atrelado ao trabalho com o suporte, houve orientação para que Guilherme localizasse e circulasse o nome do jornal, o local e a data (Figura 1), elementos importantes para que os gêneros jornalísticos, como a notícia, sejam entendidos como enunciados pertencentes à realidade. Escolheu-se trabalhar com os jornais da própria cidade, visto que os acontecimentos se mostravam mais próximos de Guilherme, de modo a despertar mais facilmente seu interesse. O aluno não teve dificuldades em localizar o nome do jornal; já quanto à data e ao local, a identificação ocorreu com auxílio, por meio de algumas pistas, por exemplo, “na escola você faz um cabeçalho, onde coloca o local e a data. No jornal, há também esse cabeçalho”. Após orientações, Guilherme circulou o nome do jornal e o local, conforme determinado, mas não quis circular a data, apenas informando-a oralmente.

O contato com o suporte textual, a identificação do nome do jornal, o reconhecimento da data e do local da publicação são imprescindíveis para caracterizar a situação de produção do gênero notícia. Costa-Hübes (2017, p.277), dialogando com os pressupostos do Círculo de Bakhtin, ressalta que, para a compreensão de um gênero, é necessário que os participantes da atividade comunicativa (autor e leitor/ouvinte) “[...] tenham conhecimento do lugar do qual ou sobre o qual estão falando; e, da mesma forma, compartilhem o tempo do qual/sobre o qual se fala, ou seja, que *o horizonte espacial e temporal* seja comum aos interlocutores”.

Figura 1 – Registro das atividades: Localizar e circular o nome do jornal. Circular de onde é o jornal. Circular a data do jornal.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Posteriormente, Guilherme foi convidado a ler uma notícia do jornal, intitulada “Caminhoneiro de Irati morre em acidente em Ponta Grossa”:

Cena 2

Pesq – *Vamos ler essa notícia?*

(Guilherme observa a imagem com atenção)

Pesq – *Leia o título para mim?*

Gui – *Caminhoneiro de Irati morreu em acidente em Ponta Grossa...*

Pesq – *Vamos ler novamente essa palavra* (apontando a palavra “morre”)

Gui – *Morreu*

Pesq – *Veja bem* (apontando a letra “e”)

Gui – *Morre*

Pesq – *Então vamos ler novamente...*

Gui – *Caminhoneiro de Irati morreu...*

Pesq – *Morre...*

Gui – *Morre em acidente em Ponta Grossa.*

Pesq – *Isso mesmo! Muito bem!*

O pesquisador faz algumas perguntas sobre a notícia: *O que aconteceu? Quem morreu? De onde o caminhoneiro era? Onde foi o acidente?*

Guilherme mostra-se impaciente, quer ler o restante da notícia, mas sem mostrar atenção às informações, realiza adivinhações, pula partes do texto.

O pesquisador insiste com o aluno, que se recusa a dar as informações solicitadas.

Logo, Guilherme desiste da notícia e quer folhear o restante do jornal rapidamente – segue e volta várias vezes, mostrando-se impaciente, parando ao ver a foto de uma partida de futebol.

São evidentes, na Cena 2, algumas resistências por parte de Guilherme na leitura da notícia, as quais também ocorrem devido aos direcionamentos dados pelo pesquisador. Guilherme foi convidado a ler o texto: *“Vamos ler essa notícia?”*. O menino observa a imagem junto à notícia, mas a relação é interrompida quando se determina *“Leia o título para mim”*. Outra questão é que Guilherme, ao ler o título, pronuncia “morreu” em vez de “morre”, pois sabe tratar-se de algo que já aconteceu, isto é, tem o conhecimento linguístico de que, se a ação já aconteceu, o verbo deve estar conjugado no pretérito. O pesquisador insiste com Guilherme para que preste atenção à escrita do verbo no chamado presente histórico (muito comum nos

títulos de notícia): “*Veja bem* (apontando a letra “e”); “*Então vamos ler novamente...*”; “*Morre...*”. Essas intervenções provocaram em Guilherme o desinteresse pela continuidade na leitura.

Há de se considerar, também, que o suporte jornal apresenta muitos estímulos, com diferentes formas de escritas e imagens. Para a criança com TDAH, como é o caso de Guilherme, esse fator traz ainda mais empecilhos para sustentar a atenção e manter a concentração na leitura de um texto específico, como a notícia selecionada.

Têm-se, assim, três variáveis na relação inicial de Guilherme com o suporte jornal e o gênero notícia, que são ponderadas: a) o suporte jornal determina uma leitura mais rápida, mais seletiva dos gêneros jornalísticos por parte do leitor; b) há no jornal um número elevado de estímulos (diferentes imagens, diferentes tipos de escrita, suporte de texto maior do que aqueles com os quais o aluno está acostumado nas atividades escolares) que dificultam centrar a atenção em uma notícia determinada; c) as intervenções geraram uma obstrução no contato de Guilherme com a leitura da notícia.

Com base nessas constatações, para obter mais atenção de Guilherme às atividades leitoras, retomou-se, nas sessões seguintes, a mesma notícia, sobre o acidente do caminhoneiro, agora retirada do suporte textual. Procurou-se trabalhar separadamente a foto, o título, o *lide* e algumas informações do corpo textual, elementos que constituem a estrutura composicional da notícia. Aqui, são trazidas algumas atividades e algumas cenas da interação entre Guilherme e o pesquisador no trabalho com o título, o *lide* e alguns dados do corpo textual, nas quais prevaleceu o ensino das habilidades de decodificação e de compreensão:

Figura 2 – Título da notícia retirada do Jornal Folha de Irati, Edição 2434.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Cena 3

Pesq – *Leia o título da notícia.*

(Guilherme lê o título, pronunciando palavra por palavra.)

Pesq – *Onde o caminhoneiro morava?*

Gui – *Ponta Grossa.*

Pesq – *Onde aconteceu o acidente?*

Gui – *Irati.*

Pesq – *Vamos ler de novo o título [...] Quem morreu no acidente?*

Gui – *Caminhoneiro.*

Pesq – *Tem mais coisa aí* (apontando para a expressão “de Irati”).

Gui – *De Irati.*

Pesq – *Então leia tudo isso.*

Gui – *Caminhoneiro de Irati.*

Pesq – *Então quem morreu no acidente?*

Gui – *Caminhoneiro de Irati.*

Pesq – *De onde era o caminhoneiro? Onde ele morava?*

Gui – *Irati.*

Pesq – *O que aconteceu com o caminhoneiro de Irati?*

Gui – *Morreu.*

Pesq – *Tem mais coisa.*

Gui – *Em acidente em Ponta Grossa.*

Pesq – *Então... o que aconteceu com o caminhoneiro de Irati?*

Gui – *Morreu em acidente em Ponta Grossa.*

Pesq – *Onde que foi o acidente?*

Gui – *Ponta Grossa...*

Observa-se que, inicialmente, Guilherme responde ao pesquisador, apenas localizando nomes de cidades presentes no título, gerando respostas equivocadas, o que se deu porque o aluno leu palavra por palavra sem construir sentidos para o todo textual, realizando uma decodificação não aliada à compreensão. Passou-se, então, a orientá-lo a ler maiores porções do texto, para desenvolver a habilidade de “Ampliar a sacada do olhar para *porções maiores de texto* que meras palavras, desenvolvendo assim *fluência* e rapidez de leitura (*fatiamento*)” (BRASIL, 2017, p. 91), que consiste em uma habilidade de decodificação. Assim, o pesquisador auxiliou-o a ler porções maiores que palavras – “caminhoneiros de Irati” e “morreu em acidente em Ponta Grossa”, sem separar os adjuntos adnominais dos nomes e os adjuntos adverbiais dos verbos. De forma concomitante, trabalhou-se também a habilidade de localização de informações explícitas no texto, as quais decorrem de perguntas básicas: o quê? onde? quando? com quem?. Com essas orientações ao desenvolvimento das habilidades, Guilherme conseguiu responder às perguntas referentes ao título, tanto oralmente, quanto por escrito:

Figura 3 – Atividades a respeito do título da notícia.

Caminhoneiro de Irati morre em acidente em Ponta Grossa

O que aconteceu?
UM ACIDENTE

Quem morreu no acidente?
CAMINHONEIRO

Onde o caminhoneiro morava?
IRATI

Onde aconteceu o acidente?
PONTA GROSSA

Fonte: Acervo da pesquisa.

Na sequência, promoveu-se o estudo de um aspecto da construção composicional do gênero: o *lide*, que é a abertura do texto da notícia, na qual se apresenta sucintamente o fato essencial, permitindo ao leitor ficar a par do acontecimento que envolve o tema. Para esse trabalho, Guilherme foi estimulado a ler o *lide* em voz alta. Na sequência, foi-lhe solicitado que respondesse oralmente a algumas perguntas, atentando-se às informações básicas: O que aconteceu? Quando? Onde? Quem?, para depois desenvolver as atividades por escrito:

Figura 4 – Atividades relacionadas ao lide

Que horas aconteceu o acidente? Circule essa informação na notícia.

Desenhe os ponteiros no relógio, indicando o horário do acidente.



Como era o nome do caminhoneiro? Sublinhe essa informação na notícia.

Qual era o apelido do caminhoneiro Antonio Vilmar de Paula Pires?

CABE, CINTA

Fonte: Acervo da pesquisa.

As atividades escritas buscaram o desenvolvimento das capacidades relacionadas à compreensão: localização de informações explícitas; reconhecimento do assunto do texto; inferência do significado de uma palavra na pergunta, a partir de relações entre dados da pergunta e dados do texto; reconhecimento de características do gênero notícia, tanto quanto ao conteúdo temático, estrutura composicional e estilo.

As perguntas de localização de informações realçaram, também, os recursos linguísticos próprios da notícia – o estilo, por exemplo: marcação do tempo – Quando aconteceu o acidente? Que horas aconteceu? (Figura 4); marcação de espaço – Onde aconteceu o acidente? (Figura 3); caracterizações de pessoas envolvidas – Qual era o apelido do caminhoneiro Antonio Vilmar de Paula Pires? (Figura 4).

Guilherme apresentou mais dificuldades em responder à pergunta “Qual era o apelido de Antonio Vilmar de Paula Pires?”, dando respostas como “caminhoneiro”, ou repetindo o nome do motorista. Ao se perceber que as dificuldades estavam na palavra *apelido*, recorreram-se às suas experiências vivenciais para que inferisse o significado dessa palavra e, então, conseguisse localizar a resposta no texto:

Cena 4

Pesq – *Guigo é apelido de Guilherme, Guga é apelido de Gustavo, Zeca é apelido de José (Gui ri com os apelidos). Qual é o apelido do Antonio Vilmar de Paula Pires? Olhe... ele é CONHECIDO como Cabecinha.*

Gui – *Cabecinha (rsrsrs).*

Pesq – *Cabecinha é o apelido de Antonio Vilmar de Paula Pires.*

Posteriormente, foram trabalhadas algumas informações secundárias da notícia (“As informações são de que o caminhão, que estava carregado de ureia, saiu da pista, colidiu em um poste e capotou”). A partir desses dados, buscou-se promover, primeiro oralmente e depois por escrito, o desenvolvimento das habilidades de compreensão: localização de informações (De que o caminhão estava carregado?) e inferências (O caminhão saiu da pista, colidiu em um poste e capotou? O que significa *colidiu*? O caminhão saiu da pista, colidiu em um poste e capotou. O que significa *capotou*?). Guilherme não manifestou dificuldades para localizar a informação explícita, precisando de auxílio nas outras duas, que requisitavam a inferência do significado de palavras no texto:

Cena 5

Pesq – *O caminhão saiu da pista, colidiu em um poste e capotou. O que significa colidiu?*

Gui – (Silêncio)

Pesq – *EM UM POSTE... o que será que o caminhão fez em um poste?*

Gui – *Bateu...*

Pesq – *Então o que é colidiu em um poste?*

Gui – *Bateu...*

Pesq – *E capotou... o que é capotou?*

Gui – *Bateu...*

Pesq – *Não... ele colidiu, bateu em poste, e depois CAPOTOU. O que é capotou?*

Gui – *Estragou...*

Pesq – *Olhe essa foto... o que aconteceu com o caminhão...*

Gui – *Virou assim oh!* (mostrando com as mãos o movimento de virar)

Pesq – *Isso... muito bem...*

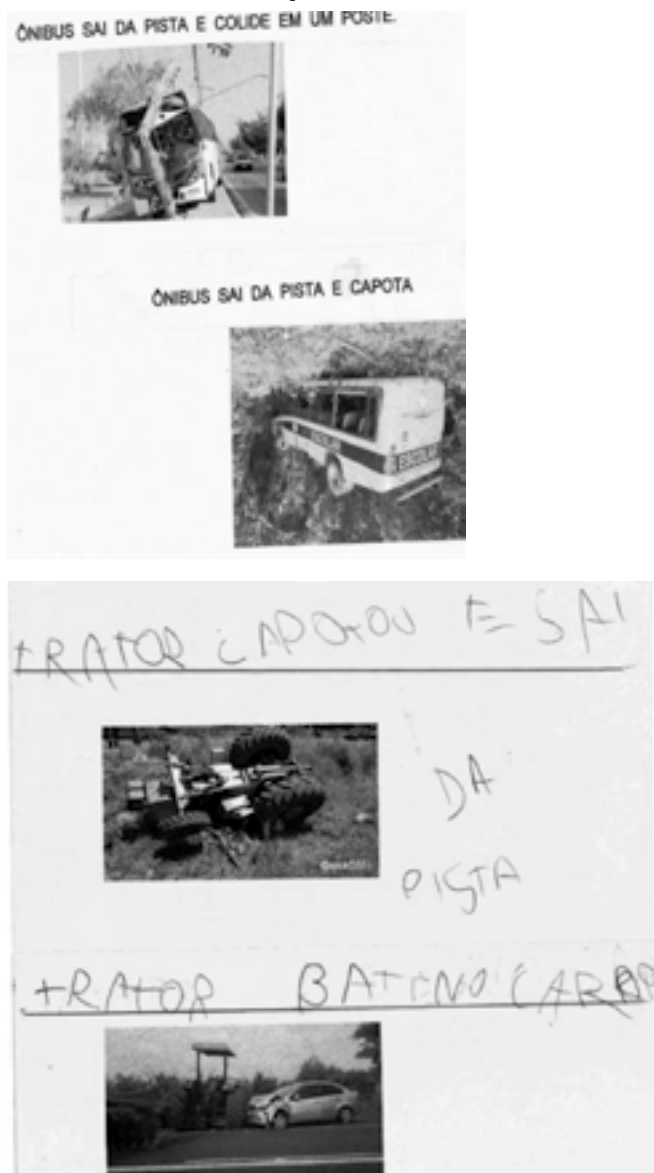
Guilherme está em processo de formação como leitor, ele ainda não tem desenvolvidas habilidades mais complexas, como a inferência. Coube, assim, ao pesquisador ensiná-lo a inferir a partir de diferentes estratégias: recorrendo às suas experiências vivenciais, como no caso da palavra *apelido*, na cena 4; observando as palavras no contexto, como no caso de colidir, em que a expressão *em um poste* leva o leitor a inferir que colidir significa bater; e recorrendo às imagens, como no caso de capotar, na qual a foto sugere que o carro tombou, na cena 5.

Figueiredo e Gomes (2007), ao discutirem a emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental, afirmam que:

A aprendizagem da leitura ocorre de forma progressiva, mas não linear. Os conflitos são constantes e provocam mudanças cognitivas importantes para a formação do leitor. Na apropriação da leitura, a mediação pedagógica é um fator importante, no sentido de promover conflitos e desafios cognitivos. (FIGUEIREDO; GOMES, 2007, p. 46)

Dessa forma, trabalhar a habilidade de inferir o significado de palavras no texto, oferecendo auxílios para que o aluno organize a informação, segundo a lógica do texto, promove desafios cognitivos e avanço conceitual dos alunos. Por meio dessas inferências, também foram abordados os recursos lexicais do gênero, que dizem respeito ao estilo, pois em notícias relacionadas a acidentes de trânsito é esperado que apareçam palavras como colidir e capotar. Esses recursos lexicais foram trabalhados na leitura e na produção escrita de títulos de notícias.

Figura 5 – Atividade 1: Ler o título da notícia e colar uma foto; Atividade 2: Produzir um título adequado à foto



Fonte: Acervo da pesquisa.

Pode-se observar que Guilherme demonstra compreender o significado dos termos *colidir* e *capotar*, embora na produção tenha preferido usar uma palavra mais usual: *bater*. Nota-se que ele começa a perceber que, no título das notícias, é possível usar o verbo no presente: *sai da pista; bate no carro*.

A sequência de atividades do gênero notícia abarcou também a produção do resumo da notícia, destacando-se que resumir é uma habilidade de leitura vinculada à capacidade de compreensão. Além disso, envolveu a leitura de outras notícias de jornais em circulação no local. Para essas notícias, buscou-se trabalhar o suporte textual e as condições de produção: qual é o nome do jornal? de onde e de quando é o jornal?; a localização da notícia no jornal, levando o aluno a perceber o todo da notícia: o título, a foto, o corpo textual, ou seja, a construção composicional; atividades relacionadas à foto, ao título, ao *lide* e a outras informações, quando relevantes; atividades específicas para o domínio dos recursos lexicais da notícia; produção de resumo da notícia – sempre em busca do desenvolvimento das habilidades de decodificação e de compreensão.

Guilherme demonstrou avanços nas habilidades de decodificação e compreensão, como também nos conhecimentos relativos ao gênero notícia. Além do mais, passou a demonstrar curiosidade ao se deparar com uma notícia:

Cena 6

Gui – Saiu da pista... Olhe! Não tem nome? Não tem nome?

Cena 7

Gui – Onde foi? Onde foi? (...) Na BR 27 de novo?

Essas falas espontâneas de Guilherme, ao entrar em contato com novas notícias, mostram que ele começa a estabelecer relações entre notícias lidas: “Saiu da pista... Olhe?”, retomando a leitura descrita na Cena 3; “Na BR 27 [277] *de novo?*”, mostrando certa indignação com um novo acidente na mesma rodovia, como também demonstra apropriações de aspectos da notícia, nesse caso, referente ao “quem” do acontecimento: “Não tem nome? Não tem nome?”, e ao local do acontecimento: “Onde foi? Onde foi?”. Guilherme, começa a se constituir como participante ativo da leitura, produzindo questionamentos, réplicas e observações, apropriando-se do mundo letrado de modo significativo.

Considerações finais

Neste trabalho, buscou-se refletir a respeito do modo como as noções de gêneros discursivos/textuais podem favorecer a apropriação das habilidades de leitura por parte de um sujeito com necessidades educacionais especiais. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa-ação junto a um aluno de SRM, diagnosticado com TEA, DI e TDAH, trabalhando-se com atividades de leitura do gênero notícia de jornal impresso. Os resultados da pesquisa indicaram: a) possibilidades de ampliação das capacidades de decodificação e das capacidades de compreensão – principalmente quanto às habilidades de localização de informações explícitas e de inferências – do aluno com necessidades especiais; b) ampliação do repertório lexical desse aluno; c) apreensão de características peculiares do gênero: aspectos sociais (reconhecimento do jornal como suporte da notícia, identificação do local e da data de circulação do jornal), aspectos da temática da notícia, aspectos da estrutura composicional da notícia

(título, imagem, lide) e aspectos de estilo (marcação de tempo, de espaço e recursos lexicais).

Nesse contexto, a pesquisa-ação demonstrou que os conhecimentos sobre o gênero notícia, mobilizados em favor do desenvolvimento das habilidades de leitura, em um trabalho direcionado e planejado, ofereceram desafios cognitivos ao aluno com necessidades educacionais especiais e propiciaram-lhe avanços no domínio da leitura, essencial para que ele responda às demandas da escola e da sociedade.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

AUADA, V. G. C. **Apropriação de conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

AUADA, V. G. C.; SHIMAZAKI, E. M.; MORI, N. N. R.; MENEGASSI, R. J. Gêneros textuais no livro didático: desafios para o letramento e reflexões sobre deficiência intelectual. In: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. (orgs.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018, p. 153-170.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp->

content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm> Acesso em 08 de jun. 2019.

COSTA-HÜBES, T. da C. Práticas de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 7, n. 14, p. 270-294, 2017.

FERRARI, M. H.; SODRÉ, M. **Técnica de reportagem**: notas sobre a narrativa jornalística. São Paulo: Summus, 1986.

FIGUEIREDO, R. V. de; GOMES, A. L. L. A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental. In: GOMES, A. L. L. et. al. **Atendimento educacional especializado**: deficiência mental. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. **Língua, lingüística e literatura**, João Pessoa, v. 1, n.1, p. 9-40, 2003.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.) **Leitura**: aspectos teóricos e práticos. Maringá: Eduem, 2010. p. 35-59.

PARANÁ, SEED. **Instrução Nº 09/2018** – SUED/SEED Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais. Curitiba: 2018. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/2018/instrucao_092018.pdf. Acesso: 21 set. 2018.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. et al.

Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, R. H. R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: Rede do Saber/CENP-SEE-SP, 2004.

SHIMAZAKI, E. M. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental.** 2006. 188 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SHIMAZAKI, E. M.; AUADA, V. G. C.; MENEGASSI, R. J.; MORI, N. N. R. O trabalho com o gênero textual história em quadrinhos com alunos que possuem deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 121-142, Jan-Mar, 2018.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em 20 out. 2018.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em: 29.08.2019

Aceito em: 22.10.2019

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: UMA LEITURA FENOMENOLÓGICA

MARÍLIA DE AZEVEDO ALVES BRITO

Psicóloga formada pela UFBA, especialista em Ludicidade e desenvolvimento criativo de pessoas pela Transludus e UNYAHNA, Mestre em Educação pela UESB. Mediadora Judicial de Conflitos, Instrutora em Mediação Judicial de Conflitos, facilitadora de Justiça Restaurativa pelo CNJ. Professora da UNEB, Campus XX. Psicóloga e Mediadora das Faculdades Santo Agostinho, Vitória da Conquista, Bahia. E-mail: maabrito@gmail.com – ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3029-2361>

NILMA MARGARIDA DE CASTRO CRUSÓÉ

Doutora em educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com Estágio Doutoral na Universidade de Coimbra, PT. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE), Cnpq. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Prática pedagógica; Prática Educativa; Fenomenologia das Relações Sociais. Professora Titular, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia. E-mail: nilcrusoe@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0610-8237>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar resultados de pesquisa sobre sentidos atribuídos à relação família-escola, no segundo ano do ensino fundamental, pelas educadoras. A perspectiva teórico-metodológica adotada na pesquisa foi a Fenomenologia Sociológica de Alfred Schutz, pelo fato de entendermos que as experiências significativas de relação família-escola nascem na/da relação com o outro, marcada pela intersubjetividade com os demais membros de seu grupo ou comunidade. Trata-se de um estudo de caso realizado em uma escola pública, do interior da Bahia. Foi utilizada a entrevista semiestruturada, com professoras do 2º ano e a coordenadora do Ensino Fundamental I e a Análise de Conteúdo. Aspectos como atividades de reunião individual e coletiva, para escutar os pais e/ou responsáveis bem como participação da comunidade, da família nas decisões pedagógicas e funcionais da escola, foram elencadas como elementos dessa relação. Os resultados reforçam a importância da relação entre a escola e a família, impulsionada pela aprendizagem da criança e pela gestão democrática.

Palavras-chave: Educação. Fenomenologia. Prática. Relação família-escola.

FAMILY-SCHOOL RELATIONSHIPS: A PHENOMENOLOGICAL READING

ABSTRACT

This paper presents the results of a research about the meanings attributed to family-school relationship by the second-year teachers of Elementary School. The theoretical-methodological perspective adopted in the research was the Sociological Phenomenology by Alfred Schutz, because it is understood that the significant experiences of family-school relationship are born in/from the relationship with the other, marked by intersubjectivity with the other members of the group or community. This is a case study carried out in a public school in the interior of the state of Bahia. The data was collected through a semi-structured interview, applied to the 2nd year teachers and the school coordinator. Aspects as individual and collective meetings in order to listen to parents and/or responsible, as well as community and family participation in the pedagogical and functional school decisions, were listed as this relationship elements. The results reinforce the importance of the relationship between school and family, driven by children's learning and democratic management.

Keywords: Education. Phenomenology. Practice. Family-school relationship.

RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: UNA LECTURA FENOMENOLÓGICA

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de la investigación sobre los significados atribuidos a la relación familia-escuela, en el segundo año de la enseñanza primaria, por las educadoras. La perspectiva teórico-metodológica adoptada en la investigación fue la Fenomenología sociológica de Alfred Schutz, pues entendemos que las experiencias significativas de relación familia-escuela nacen en la/ de la relación con el otro marcada por la intersubjetividad con los otros miembros de su grupo o comunidad. Tratase de un estudio de caso realizado en una escuela pública, en el interior de Bahía. Fue utilizada la entrevista

semiestructurada, con educadoras del segundo año y la coordinadora de la Enseñanza Primaria I y Análisis de Contenido. Aspectos como las actividades de reunión individual y colectiva para escuchar a los padres y / o tutores, así como la participación comunitaria y familiar en las decisiones pedagógicas y funcionales de la escuela, se enumeraron como elementos de esta relación. Los resultados refuerzan la importancia de la relación entre la escuela y la familia, impulsada por el aprendizaje del niño y por la gestión democrática.

Palabras clave: Educación. Fenomenología. Práctica. Relación familia-escuela.

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar resultados de pesquisa cujo objetivo foi analisar sentidos atribuídos à relação família e escola, por educadoras do segundo ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal, do interior da Bahia. O objeto de pesquisa nasce da prática profissional como professora do ensino superior e pesquisadora em Grupo de Estudo e Pesquisa cadastrado no CNPq, em que foi possível identificar a importância do conhecimento dos processos de formação humana tanto na relação família e escola, considerando-os como espaços que implicam em um agir social referente ao comportamento do outro; um agir sempre investido de sentido construído na e pela relação com o outro.

A relação família-escola, para Pedro Silva (2011), é tão antiga quanto a própria escola, existindo, nas diversas sociedades e períodos históricos, de diferentes formas. Ela cruza, ainda, com diferentes tipos de educação em seu sentido mais amplo, “ela vai para além da escola e mergulha nas raízes do tempo” (SILVA, P., 2011, p. 11). Esta análise “pré-histórica” desta relação é ensaiada, segundo ele, por Eugenia Berger (1991), que cruza diversos conceitos e modalidades de educação em um entroncamento com a história da humanidade. Em

todo caso, ambas recebem atenção do Estado, até mesmo regulamentação explícita.

Tanto a família quanto a escola possuem regulamentação específica em diversos países ocidentais, o que fez Pedro Silva (2011) mencionar que há um “consenso legislativo” nestes países sobre a corresponsabilidade das duas instâncias na formação da criança. Por esta consideração, compreendemos que o marco legal nacional, hoje, perpassa as relações família-escola, no ambiente escolar. Para situar este objeto de estudo, foram considerados aspectos legais presentes na Constituição Federal de 1988 (CF/88), no Estatuto da Criança de Adolescente (ECA), na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e na Resolução do Ensino Fundamental de 9 anos.

A CF/88, nos artigos 227 e 205, *caput*, reconhece uma responsabilidade compartilhada pela família, pela sociedade e pelo Estado de assegurar, entre outros direitos, a efetividade do direito das crianças à Educação (BRASIL, 1988). Esta Educação teria como horizonte o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016b, p. 9). Sinaliza o dever da educação na escola, vinculando-a ao trabalho e à prática social. Já no artigo 208, *caput*, e §§ 1º e 3º da CF/88, abarcado pelos artigos 4º e 5º da LDB, estabelece como dever do Estado: o acesso universal a uma escola obrigatória e pública; o recenseamento dos educandos no ensino fundamental e a chamada, zelando, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1988, 2016b).

O ECA corrobora com o previsto tanto na CF/88 quanto na LDB ao utilizar muito do texto constitucional para reconhecer, em seu capítulo IV, o direito, da criança e do adolescente, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer (BRASIL, 2016a). A LDB, em seu Título I, artigo 1º indica a abrangência da educação:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida Familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 2016b, p. 9).

Apresenta, entre seus 12 princípios básicos, a gestão democrática, a valorização da experiência extraescolar e os vínculos: escola, trabalho e práticas sociais (BRASIL, 1988, 2016b). A gestão escolar democrática tem vinculação com a Constituição vigente que substituiu o Estado de exceção das décadas anteriores à sua promulgação por um Estado Democrático de Direito. Reconhece, além disso, a cidadania (artigo 1º, *caput* e II, da CF/88) (BRASIL, 1988) e, dessa forma, os espaços públicos estariam fundados em uma perspectiva democrática em que haveria o estímulo à participação cidadã, não podendo a escola ficar alheia a essa conjuntura. É o que pode ser comprovado pelo artigo 14, *caput*, I e II da LDB, ao estabelecer que os sistemas de ensino deverão definir normas de gestão democrática na educação básica, tendo, como princípios, a participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico e a participação das comunidades locais, junto com a escolar, em conselhos escolares (BRASIL, 1996, p. 6)

Pode-se entender que a família estaria inserida na categoria “comunidade local”, isso porque no artigo 227, a CF/88 destina à família parte do dever de tutela da criança e do adolescente. Isso pode levar à compreensão de que o ambiente escolar estaria contido no conjunto dos espaços sociais onde a criança deva ser cuidada pelos pais. Formalmente, portanto, pode-se concluir que a participação dos pais teria como marco a constituição vigente e teria sua concretização a partir da Política Educacional da Gestão Democrática, na década de 1990, e da aprovação da LDB nº 9394/96.

A LDB, em seu artigo 5º, retoma a família, indicando os responsáveis pelo cumprimento do acesso à escola: Estado, cidadãos, Ministério Público, comunidades, entre outros. Ao poder público, caberia o dever de “zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”. No artigo 6º, expõe que pais e responsáveis deveriam, obrigatoriamente, matricular as crianças, na educação básica, a partir dos 4 anos (BRASIL, 2016b).

A LDB também incumbe à escola, em seu artigo 12, VI e VII, o dever de integração com a sociedade, articulando-se com famílias e comunidade, e de informar sobre frequência, rendimento e execução da proposta pedagógica da escola (BRASIL, 2016b). Entende-se que informar sobre os três aspectos apontados acima não garante a articulação entre escola e família; na prática funciona como forma de controle das ações da família e, muitas vezes, como elementos para justificar o fracasso escolar. Mas, a LDB, em seu artigo 13, VIII, chama a atenção para que os docentes colaborem com atividades que articulem escola, família e comunidade como possibilidade de garantir o direito de aprender da criança.

Pode-se considerar aqui que as ações da escola e da família estariam conectadas enquanto controle social ou regulação uma da outra, tendo como objetivo o alcance do pleno desenvolvimento/formação do educando, de acordo com o previsto no art. 205, da CF/88. Isto fica evidente na LDB, em seu artigo 12, VIII, quando estabelece como obrigação da escola a notificação ao Conselho Tutelar, ao Ministério Público e ao Juiz competente, quando a ausência dos alunos for superior a 50% (BRASIL, 2016b).

O desenvolvimento dos sistemas de participação formal das famílias, nos estabelecimentos de ensino, emerge do mesmo movimento da educação participativa e permanente. O aumento do tem-

po na escola levou à descoberta de que as limitações da escola e a interrelação crescente entre família e escola é um movimento inevitável, uma interdependência mútua que se percebe nas mais variadas instituições sociais, nos países ocidentais. Percebe-se que a legislação brasileira a prevê e que os atores sociais da escola sinalizam a necessidade de participação ativa das famílias, desenvolvendo ações para que isto aconteça.

Além dessa atenção do Estado, a família e a escola, em relação, também passaram a receber atenção da comunidade científica. Nogueira (2005) sinaliza que a categoria família, na sociologia da educação, apresenta-se, na literatura sociológica, desde os anos 50 e 60. No entanto, há uma novidade na forma como a família é tratada recentemente pelos sociólogos. Inicialmente apareceram pesquisas que tinham como tema “as relações entre o sistema escolar e estratificação/mobilidade social” (NOGUEIRA, 2005, p. 564), de natureza quantitativa.

Essas pesquisas empíricas, datadas das décadas de 1950 e 1960, nos EUA e na França, identificaram que algumas famílias eram mais capazes do que outras de proporcionar a seus filhos um êxito escolar, em virtude das diferenças socioculturais. Tal perspectiva, por não explorar quais mecanismos desse ambiente estariam associados às desigualdades de oportunidades, subvalorizava o papel ativo da família, que estava reduzida a uma variável de “pertencimento à classe de origem” (DURU-BELLAT; VAN ZANTEN, 1999 *apud* NOGUEIRA 2005, p. 565).

Já nos anos 70, o paradigma da reprodução predominava (tanto marxista quanto culturalista). Nesse caso, a família transmitiria uma herança de caráter material ou simbólico, que seria o diferencial para os resultados escolares. Esse tratamento “homogêneo” da

família, enquanto constituinte de determinada classe social, é visível na obra de Bourdieu e Passeron, quando se referem aos “membros das famílias da elite” e aos “filhos das classes baixas e médias” (2018, p. 15-16). Isso demonstra um caráter macroscópico da análise da relação família-escola, com pouca consideração dos “comportamentos internos das famílias” e dos “processos domésticos e cotidianos de produção/manutenção das desigualdades escolares” (NOGUEIRA 2005, p. 565).

A partir dos anos 80, as ciências sociais deslocam o seu olhar para as práticas pedagógicas cotidianas. Há uma reorientação da sociologia da educação em seus objetos e métodos, para abarcar as esferas microscópicas da realidade social, originando “o novo campo de estudo que se ocupa das trajetórias escolares dos indivíduos e das estratégias utilizadas pela família no decorrer desses itinerários escolares [...], uma sociologia dos cotidianos e das experiências escolares” (NOGUEIRA 2005, p. 567).

Os determinismos de origem social são contrapostos pela questão da possibilidade de autonomia¹ da família, com suas práticas e estratégias educativas. A homogeneidade familiar anterior agora é substituída pela heterogeneidade de cada grupo familiar. Como destaca o estudo de Lahire (2008), que se afasta das abordagens estatísticas, para poder transparecer as especificidades que poderiam resultar no sucesso escolar, a partir do registro de dissonâncias e consonâncias entre as configurações familiares e o universo escolar. Nesta perspectiva, a criança não é mera reprodutora de comportamentos familiares. Ela, em função da configuração das relações familiares, constrói seus comportamentos, fazendo a compreensão

¹ A sociologia da educação, nesse aspecto, coadunou-se com o movimento mais amplo das ciências sociais, passando a enfatizar uma autonomia dos sujeitos, que seria resultante de uma construção permanente pelos atores sociais da realidade social (NOGUEIRA, 2005).

deles possível apenas a partir da tessitura das relações entre ela e sua família. (LAHIRE 2008).

Essa premissa da heterogeneidade das famílias tem como ali-cerce a compreensão de que os atores sociais são mais do que reflexos de uma classe social, são portadores “de um projeto próprio e resultante de uma dinâmica interna” (NOGUEIRA 2005, p. 569). O grupo familiar é estudado por sua atividade na relação com o meio social, em sua dinâmica e forma específicas.

A relação família-escola também é discutida por Berger e Luckmann (2001), na perspectiva dos processos de socialização, que se dão, primariamente, na família e, secundariamente, nas outras instituições sociais, a exemplo da escola. Eles se alinham com as perspectivas que trabalham os aspectos microsociais, que tratam da prática cotidiana de onde, inclusive, se originariam os aspectos macrossociais das instituições. A concepção de família-escola, que se pode extrair de sua obra, relaciona-se com os diferentes tipos de socialização, que ocorrem nessas duas instâncias. Essa perspectiva será melhor explanada após o percurso histórico do tema nas produções científicas brasileiras.

No Brasil, Romanelli, Nogueira e Zago (2013) assinalam o aumento considerável de estudos nesta temática, entre o ano de 2000 e 2011². Identificaram uma atenção especial, no que se refere à vida econômica e política do país; à dimensão institucional dos estabelecimentos de ensino; às políticas e práticas educativas; às organizações e composições das famílias. Para os autores, estes aspectos alimentaram mutuamente as relações família-escola com repercussões sobre o processo de escolarização de crianças e adolescentes.

² Selecionaram, a partir de pesquisas em meio eletrônico, os artigos publicados sobre a temática, entre os anos de 1997 e 2011, sendo mantidos apenas os que tratavam de sociologia da educação.

Entre os artigos encontrados, alguns se dedicaram a discutir e analisar determinantes macroestruturais — novas políticas públicas, relativas aos diferentes graus do Sistema de Ensino e ao impacto de transformações sociais mais amplas na vida escolar e familiar. Outros articularam estes determinantes e pesquisas microsociológicas tentando explicar como as famílias heterogêneas lidam com o processo de escolarização dos filhos (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013).

Uma importante constatação feita nesta produção foi que família aparece precedendo escola, indicando, para os autores, a ênfase dada à importância da família no processo de escolarização. Neste ponto, eles assinalam a importância do plural, no sentido de considerar-se nas construções, a multiplicidade de escolas — acrescentando, aqui, a já reconhecida multiplicidade das famílias —, indicando o quanto esta questão foi pouco trabalhada. Outra questão apresentada foi sobre de que família se fala, no que tange à devida conceituação, e sobre quem fala sobre a família, quem são os interlocutores (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013).

Aqui, assinala-se a ausência dos pais, indicando uma necessidade de dar-lhes a devida atenção nos estudos família-escola. É apresentada, ainda, uma ausência de conceituação de família, classes ou camadas sociais, que pode ser complementada, segundo eles, por estudos sociológicos e antropológicos. Há um indicativo de necessidades de novas pesquisas, mais indagativas, teoricamente falando, e de aprimoramentos, em nível metodológico (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013).

Outros estudos citados pelos autores fazem referência à importância da mediação das práticas pedagógicas das famílias — como a “pedagogia” familiar influi na escolarização dos filhos — para o alcance e benefício da vida escolar dos filhos. Compreender o estudo

do dever de casa, enquanto elo entre família e escola, e do reforço escolar, como terceirização do acompanhamento da escolarização dos filhos pela família.

A identificação da produção científica local, no Encontro de Pesquisa Educacional Norte-Nordeste (EPENN), foi feita nos Grupos de Trabalhos (GT's) de Estado e Política Educacional (GT 5) e no de Sociologia da Educação (GT 14), considerando as informações de Romanelli, Nogueira e Zago (2013) de que os estudos da relação família e escola estão voltados para as políticas e práticas educativas e à organização e composição das famílias. O GT 14 foi considerado, ainda, pela perspectiva teórica aqui adotada.

Foram investigadas as publicações feitas no EPENN entre 1999 e 2015. Muitos trabalhos foram encontrados no GT 5, que apenas faziam menção à família e aos pais na discussão do tema democratização da gestão e/ou Conselho Escolar. Pela pouca profundidade no que tange à relação, não foram aqui considerados. Neste GT, os trabalhos, em sua maioria, que apenas mencionaram os pais/família, foram os intitulados como *Descentralização e democratização escolar, Gestão democrática/participativa, Conselho Escolar, Eleição de Diretor, PDE*.

Nestes trabalhos, até 2005 – períodos em que os trabalhos que tratavam dos temas acima citados deixaram de mencionar a família –, eram feitas referências à previsão da participação dos pais/família muitas vezes apresentados/a como a participação da comunidade no que tange à previsão legal. É importante considerar, também, que os pais passaram a ser incluídos como participantes da pesquisa, sendo considerados “membros da comunidade escolar”.

No GT 5, apenas 3 trabalhos mereceram consideração mais profunda por apresentarem a pais/família como tema central na sua

relação com a escola. O primeiro foi exposto no ano de 2005 e tratava do dever de casa como política educacional e principal veículo de interação entre familiares e escolas (CARVALHO, 2005). As conclusões do trabalho apresentaram as seguintes reflexões: atribuir à família função acadêmica nega especialização funcional do magistério, reduz a educação à escolarização e confunde o papel parental com o papel do docente; a imposição do currículo escolar ao âmbito do lar ameaça a pluralidade cultural, ao penetrar e regular a vida privada; amplia o escopo da ação escolar com a re-educação dos pais/mães e; cria tensões ao impor que o lar deva ser espaço para desenvolvimento do currículo escolar; enfraquece a autonomia da família e tira a liberdade dos pais. Trata-se de um trabalho que incide sobre a cobrança da escola no acompanhamento do dever de casa, pela família, atribuindo-a essa responsabilidade o que, conseqüentemente, provoca as reflexões apontadas.

O trabalho intitulado *A importância da participação da família na educação escolar dos filhos* (CHAVES, 2011) trata da relação família-escola no estudo do fracasso/sucesso escolar, concluindo que ela parece contribuir para a perpetuação da exclusão das camadas populares da escola pública. O terceiro trabalho encontrado, *A participação dos pais no conselho escolar do Centro Municipal de Educação Infantil Amor de Mãe* (TRIGUEIRO; BARBOSA JÚNIOR, 2013), faz referência a resultados que sinalizam a ausência e passividade da família, apontando para a necessidade de compreender melhor os sentidos que os pais fazem de sua participação, uma vez que se observou que ela vem aumentando.

Já no GT 14, foram encontrados 6 trabalhos aqui considerados, por serem estudos que possuíam os pais como participantes da pesquisa ou como tema dos estudos. Foram eles: *Os significados da*

escolarização para pais e alunos da escola pública municipal (LINS; SANTIAGO, 1999); *A escola e a escolarização: as representações sociais dos pais* (LINS, 2001); *Tal mãe, tal filho: a reprodução da exclusão na escola pública da Bahia* (LÔRDELO, 2009); *Implicações da violência intrafamiliar e seus reflexos na educação das crianças* (SOUZA; GERMANO, 2011); *A escolha do estabelecimento de ensino dos filhos por pais professores universitários* (SILVA, E., 2011); *Um “ethos familiar”: sistema de valores implícitos e interiorizados que contribui para a longevidade escolar de filhos e filhas de família negras e de meios populares (Pernambuco e Paraíba, 1940-1970)* (FERREIRA; SILVA 2015).

Os títulos sinalizam os caminhos que as pesquisas sobre a relação família-escola no Norte e no Nordeste percorreram nos últimos 17 anos. Apenas 9 trabalhos se dedicavam a estudar, de fato, a relação. Na grande maioria, havia menções à família como uma presença solicitada/regulamentada pelo Estado, como algo que era solicitado pela escola, como corresponsável pelos rumos da trajetória escolar de seus filhos. Aspectos importantes sobre a confusão dos papéis, a negação da especialização do professor e a invasão do ambiente doméstico com vias a normatização cultural foram tratadas no âmbito das Políticas Educacionais. No âmbito da sociologia da Educação, houve a predominância de estudos voltados para a família como favorecedoras/perpetuadoras da exclusão, sendo determinantes para o sucesso ou fracasso escolar das crianças. Apenas um trabalho questionou a culpabilização dos familiares neste aspecto e outro destacou a importância atribuída à escola pela família, mesmo quando é vista como ausente e passiva.

Identifica-se importante assimetria na produção de conhecimento sobre o tema pelo informado por Romanelli, Nogueira e

Zago (2013) e o revelado nas publicações regionais. Mesmo quando nacionalmente há a menção a um aumento considerável de publicações, não é o que se observa aqui no Nordeste. Esta descoberta acentua a importância de realização de mais estudos nesta região. Outra constatação importante é a ausência de pesquisas que tenham como fundamentação teórico-metodológica a Fenomenologia Sociológica de Alfred Schutz, conferindo importante caráter inédito desta publicação, logo, contribuição significativa para a compreensão da relação família-escola.

Tratada no âmbito da legislação educacional, essa relação tem como pano de fundo processos de socialização da criança e do adolescente em diferentes contextos sociais que acontecem no cotidiano das relações. Sobre isso, Berger e Luckmann (2001) entendem que ser membro da sociedade seria um processo de socialização, que pode ser bem ou malsucedido, a depender da simetria entre a realidade objetiva e subjetiva, o que implicaria a necessidade da complementaridade entre a socialização primária, ocorrida na família, e a secundária, ocorrida na escola.

A socialização primária, na família, é mais do que um processo cognoscitivo de aprendizado. Ela demanda uma ligação emocional para que esse aprender seja fácil ou possível. A formação da personalidade é um processo dialético entre a identificação pelos outros e a autoidentificação, na qual os papéis e atitudes são absorvidos dos outros significativos pela pessoa, que os torna seus a partir de sua interiorização. Por isso, a identidade é definida de maneira objetiva como, “[...] localização em um certo mundo e só pode ser subjetivamente apropriada *juntamente com* esse mundo” (BERGER; LUCKMANN, 2001, p. 175, grifo do autor).

Essa identificação carregada de emoção seria dispensável na socialização secundária. O amor, que é inerente a relação do filho

com a mãe, não seria necessário na relação com o professor. Na socialização secundária, supondo o processo precedente que é a primária, os agentes socializadores da escola trabalham com indivíduos com uma personalidade já formada e um mundo interiorizado. A isto se supõe que a apropriação subjetiva da identidade e do mundo social são processos de interiorização, mediatizados por outros significativos, em uma relação de simetria entre o real fora e o real dentro. É importante destacar que a instituição escolar, como espaço de socialização secundária, é a interiorização de uma realidade parcial, exigindo a aquisição de vocabulários específicos relacionados a diferentes funções a serem desempenhadas. A uma aproximação entre as instituições escola e família estaria associado o aumento das chances de uma socialização perfeita, garantindo a necessária continuidade da socialização secundária na escola com a socialização primária, pois possibilitaria que ambas fossem subjetivamente significativas (BERGER; LUCKMANN, 2001).

Considerando-se que os aspectos legal e teórico reafirmam a importância da relação família-escola, no processo de escolarização, com papel e função diferentes que se complementam, entende-se ser importante estudar o modo como a relação família-escola se configura, no contexto escolar, conhecer como as professoras e a coordenadora descrevem suas experiências com a família das crianças, qual a intencionalidade e as razões que marcam essa relação, o que insere o nosso objeto de estudo “sentidos de relação-família escola”, na perspectiva da fenomenologia sociológica de Alfred Schutz (2012).

Aspectos metodológicos da pesquisa

Este estudo se caracteriza por uma perspectiva qualitativa de investigação na qual a base teórica e metodológica é a fenomenologia

sociológica da Alfred Schutz (2012). É importante dizer que Schutz, com base nos princípios filosóficos de Husserl, “dá consistência sociológica aos princípios filosóficos de Husserl e cria teoria e método para abordagem da realidade social.” (MINAYO, 2010, p. 144). Ao formular uma Teoria do conhecimento fenomenológico, Husserl postula que o fenômeno ao se mostrar não é apenas sensorial, mas o que ele se torna ao se apresentar à consciência; em última instância, são os sentidos dados às coisas, pela consciência, que dão sentido à realidade. O sujeito, em Husserl, é consciência; consciência que não independe da experiência sensível para formular conhecimento, mas é somente na consciência que se produz conhecimento, porque somente ela é capaz de captar a essência do fenômeno, como produto da reflexão. A consciência existe para um objeto, sua funcionalidade é intencionalmente dirigida para o objeto. Em Husserl, os “Atos” de percepção do objeto

[...] devem ser as vivências do significar, e o significativo em cada ato singular deve residir precisamente [nas vivências de ato] e não no objeto [e] deve residir no que faz delas uma vivência “intencional”, “dirigida” para os objetos (HUSSERL, 2015, p. 293-294).

O conteúdo da vivência não está nos objetos, mas na consciência e, talvez, nesse ponto, possamos encontrar um elã para relacionar princípios da fenomenologia husserliana e da fenomenologia sociológica de Schutz, na medida em que o último tem como objetivo acessar “objetos do mundo, intencionados pela consciência” para conhecer o sentido da experiência que, numa linguagem fenomênica, seria conhecer os conteúdos das vivências ou conteúdo de consciência. As formas de consciência são vinculadas ao conteúdo da experiência subjetiva, que lida com a coisa percebida. O conteúdo

da consciência apresenta diferenciações em função das diferentes apreensões do mundo; há sempre nas narrativas acréscimos de conteúdo que fazem parte da representação nos moldes husserlianos, portanto trata-se de uma experiência individual, com ênfase na subjetividade ou, nos termos schutzianos, a experiência individual como experiência derivativa dos outros eus (família, trabalho, religião) e da sociedade. Schutz (2012), ao utilizar o método husserliano, de acesso ao conteúdo da consciência, como fundamento fenomenológico para buscar o significado subjetivo da ação humana, parte da ideia de intersubjetividade apenas anunciada por Husserl no que se refere à concepção de que as consciências compartilham o mesmo mundo e o apreendem sob diferentes perspectivas, o que abre possibilidades de desenvolver uma fenomenologia das relações sociais.

Na perspectiva de Schutz, o mundo social se constitui como estoque de conhecimento que está à disposição, funcionando como uma receita de condutas que visam ao cumprimento do intencionado pelos atores sociais. As experiências acontecem no mundo natural e incluem o presente, o passado e a projeção do futuro, sendo um fluxo constante de substituições de um aqui agora por outro aqui e agora. Vivenciadas com base em estoques de conhecimento pessoal, construído ao longo da vida do ator social e de estoques de conhecimento compartilhado pelos membros de seu grupo, as experiências envolvem antecipações dos resultados possíveis de sua ação (SCHUTZ, 2012).

É a experiência significativa de relação família-escola que se apresenta como fenômeno a ser revelado pelos relatos das educadoras participantes da pesquisa. Para isso, alguns princípios teórico-metodológicos foram seguidos: (1) é no encontro face a face, entre pesquisador e participantes que nasce o fenômeno; (2) a suspensão

das crenças (senso comum e das teorias) é necessária para que esse fenômeno possa emergir; e (3) o olhar reflexivo para a experiência passada (SCHUTZ, 2012).

É importante considerar que esses princípios partem da compreensão de que as educadoras vivem no nível da consciência espaço temporal, no qual a própria atenção à vida não possibilita a reflexão, que, neste caso, significa pensar sobre o próprio pensamento. A redução fenomenológica seria essa atitude de colocar-se fora do fluxo da atitude natural (SCHUTZ, 2012). A compreensão, a racionalidade e a intencionalidade seriam princípios para o entendimento dos humanos em sua contínua interação (educadoras e pais) e de que as questões sociais (relação família-escola) são significadas e o mundo social é constituído por ações e interações que são direcionadas por um estoque de conhecimento à disposição (MINAYO, 2010).

A intersubjetividade é outro conceito central da fenomenologia social, uma vez que ela é quem possibilita às pessoas compreenderem suas significações próprias sobre determinada experiência (AMADO, 2013). O discurso do pesquisador, no entanto, não é desta mesma ordem, uma vez que obedece a princípios da lógica formal “postulados da adequação e da interpretação subjetiva” (AMADO, 2013, p.83). Para Schutz (2012), as pessoas ocupam sempre um lugar próprio, assim a intersubjetividade é experienciada na familiaridade e no compartilhado entre o grupo, o que permite a individualidade de cada um.

O contexto da pesquisa

As participantes da pesquisa foram duas professoras do segundo ano e a coordenadora pedagógica, do Ensino Fundamental I, de

uma escola pública de um município da Bahia. A escola foi escolhida por conseguir promover uma relação de proximidade eficaz com a comunidade e com as famílias, pois, segundo relato da coordenação, os pais e/ou cuidadores se apresentam sempre que são convocados e/ou aparecem nas reuniões de pais, de forma assídua, participam do processo eleitoral para a escolha de diretores. Trata-se, também, de uma escola receptiva a propostas pedagógicas que visam melhorar o processo de escolarização das crianças³. A quantidade de 3 participantes se deu em função da quantidade de professoras que atuam no segundo ano, total de 4, e que aceitaram participar da pesquisa.

O segundo ano foi escolhido porque, segundo relato da coordenação pedagógica, neste ano, há maior demanda pelos pais pela questão da indisciplina⁴, o que leva a uma maior solicitação, por parte da escola, pela participação dos pais (nas questões de disciplina e de acompanhamento das tarefas). Outro aspecto que observamos ao visitar a escola, de forma ainda exploratória, em busca de aspectos que justificassem a escolha do segundo ano, foi o fato de, neste ano, a temática família ser trabalhada como conteúdo curricular, desde questões de identidade sobre a importância do nome até organização familiar; características das famílias, semelhanças e diferenças, nas disciplinas de História e Geografia. A coordenadora pedagógica foi escolhida por participar ativamente nas várias ações escolares, sendo uma articuladora das relações entre a equipe escolar e a família.

³ Como exemplo citamos o Projeto Roda de Alfabetização, criado pela Secretaria Municipal de Educação, para diminuir resultados insatisfatórios acerca do processo de escolarização de crianças, aferido pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. A escola, campo empírico dessa pesquisa, foi a primeira a aderir ao projeto empreendendo esforço para sua implantação de forma satisfatória. Para conhecer melhor, buscar Adenaide Amorim Lima (2016).

⁴ A disciplina aqui considerada é o controle, pela pessoa, de seus comportamentos a partir de princípios e valores para lograr suas realizações, cabendo ao professor construir a disciplina para que os alunos se tornem verdadeiros discípulos. Isso seria necessário para o desenvolvimento de um bom ambiente de aprendizagem (AMADO, 2008).

As participantes são nomeadas por seus papéis na escola, uma vez que foi perceptível que os lugares que ocupam nas ações desenvolvidas no ambiente escolar se mostraram importantes para a maneira como significaram a relação com as famílias. A Coordenadora Roberta é Pedagoga e professora da rede municipal de educação há 28 anos. Samara é pedagoga e professora da rede municipal de educação há 16 anos. E Nara, também, é pedagoga e professora da rede municipal de educação há 30 anos. Os nomes utilizados foram alterados, mantendo-se apenas a primeira letra do nome original, para garantir a confidencialidade das participantes.

Os relatos foram colhidos por meio de entrevista semiestruturada — em consonância com a perspectiva de que a revelação das experiências significativas demanda mudança de atitude ingênua para ato reflexivo de atenção (SCHUTZ, 2012). A entrevista foi orientada por um roteiro flexível e previamente construído, entendendo-se por flexível um roteiro que permite o surgimento de questões que não foram previamente pensadas. Estas foram gravadas e posteriormente transcritas. A partir dos significados objetivos revelados por suas falas enquanto observadoras de suas próprias experiências, objetivou-se extrair a relação família-escola enquanto experiência significativa (SCHUTZ, 2012).

O processo de entrevista procurou seguir os princípios elencados acima: encontro face a face entre pesquisador e participante; a atitude reflexiva do participante ao suspender o mundo da vida para pensar em sua conduta pedagógica, o que normalmente não acontece quando se vive no fluxo da vida. Com cada participante a duração teve variação diferenciada (a da coordenadora com duração de mais de 1 hora e as professoras com duração média de vinte minutos). Foi realizada apenas uma entrevista com cada informante, pois não havia disponibilidade de tempo por parte das professoras e da coordena-

ção para que voltássemos em outro momento e compreendemos que as professoras vivem o “mundo da vida” da escola e nós, na condição de pesquisadores, é que as convidamos a falar sobre preocupações que são nossas e não delas, em princípio.

Desse modo, no que tange o tempo de cada entrevista e da sua implicação com o tempo exigido para aprofundar o tema em questão, entende-se, fenomenologicamente, que não se constituiu como um problema teórico-metodológico, nesta pesquisa, pois contamos com a experiência da pesquisadora, com o uso do instrumento de produção de dados, a entrevista semiestruturada, e dos informantes, pois as participantes são consideradas pessoas que experienciam situações biograficamente determinadas; pertencem a um mesmo grupo de trabalho em que compartilham experiências de relação família-escola e constroem uma conduta pedagógica na mediação desta relação e; por serem professoras e coordenadoras de uma mesma escola, têm uma história em comum: de construção destas ações e de seus conhecimentos acerca delas. Por essa razão, também, a escola é estudada como uma situação específica, determinando a necessidade de trabalhar tanto aspectos compartilhados quanto singulares referentes aos sentidos atribuídos por elas. Finalmente, ao analisar o material empírico, ou seja, as narrativas, observamos que conseguimos apreender sentidos de relação família-escola o que permitiu uma análise aprofundada sobre o tema.

A análise dos resultados foi realizada a partir do modelo proposto por Amado, Costa e Crusoé (2017), optando-se por um procedimento de categorização *a posteriori*, pois são autores que, a partir de Vala (1986 apud AMADO, COSTA e CRUSOÉ 2017)⁵, vêm inves-

⁵ O livro Manual de Investigação Qualitativa em Educação, que consta nas referências finais deste artigo, o qual foi citado como referência em análise de conteúdo, foi premiado como BEST

tindo em uma análise que ultrapasse a mera descrição de conteúdos manifestos e, ainda, em diálogo com a perspectiva de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin,

Podemos, pois, dizer que o aspecto mais importante da análise de conteúdo é o fato dela permitir, além da rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção (AMADO, COSTA, CRUSOÉ, 2017, p. 304-305)

Em um procedimento aberto, as categorias são criadas indutivamente a partir da análise dos relatos, possibilitando o olhar inicial centrado no material concreto das entrevistas e abrindo a possibilidade de reformular ou alargar a problemática para o inicialmente intencionado pelas pesquisadoras, revelando de maneira simultânea o referencial teórico e o material das entrevistas. (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017).

O processo de análise foi iniciado com a transcrição das entrevistas. Em seguida, foi realizado o recorte vertical das entrevistas transcritas, sendo utilizadas, como unidades de contexto, as perguntas orientadoras do roteiro de entrevista. Para a formulação das unidades de registro, foi utilizado o modelo por frase. Posteriormente,

BOOK IN SPANISH OR PORTUGUESE CONTRIBUTION TO QUALITATIVE INQUIRY 2016, pelo Committee for the Biannual Book in Spanish or Portuguese ICQI Award, Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco.

foi feita a comparação horizontal dos recortes verticais – a partir da construção de um quadro que facilitou a visualização das informações: indicadores, subcategorias e categorias -, aproximando-os e confrontando-os para obtenção dos sentidos semelhantes e diferentes dos relatos.

É importante sinalizar que, na análise, a compreensão da relação família-escola desenvolvida pelas educadoras demanda a consideração de que nelas existe um aspecto motivacional das relações, o que resultou na organização das categorias a partir dos motivos que as norteariam. Isso porque, para Schutz (2012), a motivação é um conceito base de sua explicação das ações das pessoas no mundo da vida. Toda ação é investida de intencionalidades que determinam as experiências e os sentidos que a elas se atribuem. Elas implicam o estoque de conhecimento, que é tanto partilhado, quanto singular (partindo de esquemas próprios de tipificações e relevâncias).

Numa ação intencional espontânea, o trabalho se realiza por meio de projeto que tem por intenção se concretizar a partir de movimentos corporais. Para Schutz (2012), é por meio dele que a pessoa se comunica com outras e se realiza em sua totalidade. As motivações para Schutz (2012) são consideradas a partir de dois conceitos: o primeiro é o “com-a-finalidade-de”, referente ao futuro, ao que se espera de sua ação no mundo e o segundo é o “porque”, referente ao passado, as experiências prévias que levaram às ações do presente, à forma como elas acontecem.

Os motivos “porque” foram enfatizados na análise por tratar-se de experiências oriundas das experiências concluídas e, desse modo, são ações intencionadas pela consciência, na sua relação com mundo. Pela consideração das ações como inerentemente intencionais, os sentidos revelados estão apresentados conjuntamente, mes-

clando-se as intencionalidades com as ações que são executadas, para a concretização da prática. Os motivos com finalidade “porque” foram agrupados em duas categorias: relação motivada pelo aprendizado da criança; e relação motivada pela gestão democrática⁶.

Relação família-escola motivadas pelo aprendizado da criança

Nos relatos das educadoras sobre a relação família-escola, a escola foi significada pela professora Samara (2017) como “*um lugar de proporcionar aos alunos o aprendizado*”⁷. Neste mesmo caminho, a coordenadora Roberta especifica que, no que tange a esse aprendizado, “*ela é a responsável pelo conhecimento [...] sistematizado*” tanto quanto “*Ela, lá no final, ela forma cidadão mesmo [...] abraçando a questão de valores*”. Para a professora Nara, a “*Escola é o lugar [...] de socializar os conhecimentos, os saberes*”. A escola, neste sentido, seria este espaço no qual há aprendizagem/socialização de conhecimentos (conteúdos sistematizados e valores para a vida social). A coordenadora Roberta (2017) afirma que a escola, em complementaridade com a família, atuaria “*Onde a família não tenha condições de dar esse suporte. A escola, ela vem suprir essa necessidade [...]*”. Desta forma, as educadoras atuariam junto às famílias para cumprir com os objetivos próprios da escola.

É uma perspectiva que se alinha com a de Amado (2008), na qual a escola (e a aula) é um espaço relacional de indivíduos (professores, alunos, pais, entre outros) e grupos (sala de aula, conselho

⁶ Entende-se por gestão democrática, na condução da análise dos motivos com finalidade “porque”, como “uma construção possível no espaço educativo público, expressando assim sua dimensão emancipadora, humanizada, democrática e com qualidade social” (FARIAS; SILVA, 2014).

⁷ Foi feito um destaque em itálico para diferenciar as falas das participantes das citações dos teóricos.

de classe, associação de pais etc.). Os dois objetivos centrais dela seriam o de propiciar ao estudante o aprendizado do patrimônio cultural e científico da humanidade e de ser um espaço de socialização secundária. Por ser relacional, as interações neste espaço seriam complexas e envolveriam tanto a vertente da aula e da escola quanto a da família.

Para Amado (2008), este espaço educativo deveria se constituir enquanto democrático, sendo o professor um líder que forneceria abertura para a construção de consensos e a escola seria uma liderança que demandaria a implicação de toda população escolar e as famílias como forças aliadas para construção de um projeto educativo comum. Comporia, assim, a vida comunitária e a partilha de responsabilidades e de decisões coletivas, o que propiciaria resultados positivos. Essa abertura refletiria positivamente tanto na gestão da escola quanto nas interações da sala de aula, pois, segundo Pedro Silva (2011), as educadoras sentem bem-estar com a parceria, além dos benefícios referentes à participação democrática dos atores responsáveis pela educação.

Este duplo papel da escola, aprendizagem/socialização, está associado a seu processo de abertura às comunidades e famílias. Essa crescente interação leva à questão de uma gestão escolar democrática que é tanto prevista na legislação quanto praticada no cotidiano das escolas. A partir dela seria possível garantir a efetividade da preparação da criança em seus aspectos pessoais, da vida em sociedade e profissional.

Neste contexto, a categoria da motivação “aprendizado da criança” apresenta-se relacionada à aproximação que a escola faz com a família cuja finalidade é de melhorar as condições de aprendizagem da criança. Muitos sentidos foram revelados pelas educado-

ras no que concerne às motivações para a prática da relação família-escola, visando garantir esse aprendizado. A coordenadora Roberta (2017) destaca que, para o avanço do objetivo de fazer a criança aprender, seu maior impasse *“era aconchegar mais, ter mais a família perto”*, sentido compartilhado com a professora Nara (2017) ao relatar que a direção *“sempre está acolhendo essa família”*. Roberta relata que, na proximidade com a família, *“adquire respeito, confiança [...] ela faz parte do, do aprendizado”*.

Essa proximidade, de acordo ainda com a coordenadora Roberta, faria a família se aproximar mais dos filhos em casa, possibilitando a garantia de *“direitos que na constituição [...] na LDB [...] na lei ela tem, mas ela não vive”*. A proximidade com a família é compreendida como necessária, ainda, nas falas da coordenadora Roberta e da professora Samara, porque possibilita melhoria nos trabalhos das educadoras, como afirmam: *“A gente faz porque o trabalho da escola não consegue avançar se a gente não tem o apoio da família”* (ROBERTA, 2017) e *“quando elas [mães] vêm, acontece de forma muito boa. Funciona, funciona”* (SAMARA, 2017). Para as educadoras, a iniciativa para essas interações mais estreitas seria tanto dos membros da comunidade escolar (com ações de iniciativa individual ou institucionalizadas como ações coletivas) quanto das famílias.

Para garantia dos direitos da criança, a família é trazida para escola com o intuito de avançar o seu trabalho ao fazer os pais se aproximarem dos filhos em casa. Pais que estão próximos dos filhos tornaria possível garantir direitos previsto na lei, como exposto na CF/88 e na LDB, como foi possível constatar a partir do marco legal realizado anteriormente: direito à educação e a responsabilidade compartilhada de família e escolas para sua efetividade. A coordenadora sinalizou o uso destas previsões legais para cobrar dos pais

o cuidado de seus filhos, citando como exemplo, a informação da coordenadora Roberta (2017) de como conversou com uma mãe para garantir os direitos de seu filho *“mas mãe... vou levar você ao Conselho Tutelar, se a senhora não mudar, o seu tratamento e a sua postura com o seu filho.”*

Uma reflexão importante é a de que esta atuação deve ser cuidadosa, uma vez que os atores escolares podem agir de forma que a escola se torne um mecanismo de reprodução social e cultural, ou seja, há um risco de que funcione como um instrumento legitimador de desigualdades. A integração da família com os espaços escolares tem como resultado possível a reverberação da exclusão social que, de acordo com Lahire (2008), pode levar a um processo de conversão/aculturação dos costumes.

Pedro Silva (2011) sinaliza a mesma problemática e, a partir de diversos autores, mostra a distância que é percebida entre família e escolas: Lightfoot (1978) menciona “mundos à parte”; Montandon e Perrenoud (1987) falam de “um diálogo impossível”; Honoré (1980) fala de “uma relação necessária e difícil”; Silva (1993) sinaliza uma “cooperação desconfiada”; Rocha (1993) tratam de uma “relação de colaboração conflitual” e, por fim, o próprio autor a nomeia como “Relação Armadilhada” (SILVA, P., 2011).

O estreitamento é, para Pedro Silva (2011), favorável tanto pragmaticamente quanto ideologicamente. A razão ideológica está no potencial democrático que atribui à relação entre a escola e a família e, as pragmáticas, relacionam-se com o fato de que seria a partir da própria relação colaborativa que se aprende a colaborar. É, em uma perspectiva similar, que as educadoras delegam interações mais estreitas à construção de uma relação de confiança. Como vimos, a coordenadora Roberta considera que a confiança faz parte

do aprendizado, uma vez que envolve uma melhora na qualidade da relação que pratica com as famílias, logo facilita o auxílio dos pais no lar. Neste mesmo caminho, a professora Nara relata que *“eu sempre procurei trabalhar com responsabilidade [...] depois mãe vir falar comigo e dizer: olha, gostei de você, porque você cumpre.”*. Estas informações estão relacionadas à experiência de que construir credibilidade junto aos pais torna mais fácil o desenvolvimento do trabalho.

Outro motivo que é evidenciado como importante é a obtenção de um conhecimento da família. Esta intencionalidade pode levar à inferência de que a escola tenta a abertura de seu espaço para ações que podem ser consideradas como cotidianos das ações educativas nos lares, uma conduta que teria como objetivo a superação dos julgamentos injustos denunciados por Lahire (2008) em seus estudos. Não se deve pressupor que as educadoras deixaram de fazer julgamento, uma vez que a coordenadora afirma que *“[...] a família acha que a escola tem que dar conta de tudo... e não tem!”* (ROBERTA, 2017), possibilitando a inferência de que a família delegaria à escola funções que as educadoras julgariam ser dela.

No entanto, demonstram um movimento de serem mais compreensivas com as dificuldades que os pais possam apresentar — o que antes poderia ser atribuído à negligência parental, hoje abarca a possibilidade de falta de condições materiais para o atendimento das expectativas das educadoras, com relação às crianças. Esta motivação leva a uma conduta de mediação por parte da coordenadora Roberta ao relatar que ela é *“a ponte principal, eu sou a mediadora entre a escola, o professor, o aluno e a família”* (ROBERTA, 2017), compreensão compartilhada pela professora Nara ao revelar que *“A coordenação já toma providências [...] há essa ligação com a família, [...] ela faz muito essa ligação”* (NARA, 2017). Assim, a mediação

da relação da equipe escolar com familiares é realizada, em grande parte pela coordenadora, para quem as professoras apresentam estas demandas.

Essa ação está relacionada à prática da escola de buscar ativamente a família para melhorar o trabalho das professoras e da coordenadora. Ao reconhecerem a interdependência entre estas duas instituições socializadoras e educadoras, entendem que uma relação de confiança, o conhecimento da família e a garantia de direitos propiciariam a elas melhores condições para a promoção do aprendizado da criança. As falas das educadoras levaram à inferência de que todas motivações apresentadas convergem para a efetivação deste direito de aprender que aqui foi considerado o objetivo maior da escola.

Amado (2008) afirma que ele reflete interesses dos dois lados desta relação no que se refere à socialização de crianças e jovens. Envolve um entrelaçamento dos motivos familiares que se voltam para os interesses de seus filhos com os da escola. Isso fica perceptível no reconhecimento da coordenadora, o fato de que, segundo Nogueira (2008), os pais atribuem à escola uma importância relevante na vida de seus filhos — tanto como um lugar seguro para deixarem seus filhos enquanto trabalham quanto o espaço onde os filhos poderiam construir possibilidades de melhoria na condição de vida.

As educadoras sinalizam, como Amado (2008), a necessidade de condutas para estabelecimento de uma comunicação frequente entre os “encarregados da educação”, neste caso, educadoras e pais. Isso porque há a indispensabilidade, para uma socialização bem-sucedida, de alinhamento entre a que acontece na família e a que acontece nas escolas. A secundária, a que acontece na escola, demandaria utilização de técnicas que sejam plausíveis subjetivamente com

a localização do conhecimento que se deu na primária. O educador, enquanto agente socializador, deve se tornar do mesmo caráter dos outros significantes para a criança em socialização.

Mesmo quando há um reconhecimento da interdependência, as relações acontecem de maneira conflitiva e desarmônica, permeadas por tensões, como afirmam Pedro Silva (2011) e Nogueira (2005). Amado (2008) associa essas tensões a conflitos de competências e as educadoras se referem a uma confusão entre as funções que seriam da família ou da escola. Nogueira (2005), nesta mesma direção, as relaciona a contradições que surgem na falta de clareza entre as duas instituições.

Pedro Silva (2011) fala das armadilhas que podem surgir nesta relação, uma vez que ela é multifacetada em ações que seriam tanto individuais quanto coletivas e que se dariam tanto na vertente do lar quanto na da escola. É importante compreender que ela se dá entre culturas implicando riscos, já que a cultura pode ser uma arma que educadores, em sua situação privilegiada (possuem triplo pertencimento: cultura social dominante, cultura organizacional escolar e cultura profissional docente) de assumir iniciativas, podendo resultar na construção de um diálogo intercultural ou na guetização das famílias, um efeito perverso desta relação (SILVA, P., 2011).

Pode-se observar que as ações, desenvolvidas pela coordenadora e professoras, revelam tanto um julgamento dos motivos familiares para as dificuldades de disciplina e aprendizagem da criança quanto ações que tem como finalidade conhecer melhor o contexto familiar. Elas foram apresentadas em suas iniciativas individuais e de natureza coletiva (institucional), entendidas na lógica dos espaços nos quais pretendem intervir (da aula, da escola ou do lar). As atividades individuais descritas foram assim apresentadas: acolher e

escutar a família mais do que falar; atuar com responsabilidade na construção de credibilidade; amenizar conflitos; orientar e educar a família para o cumprimento de seu papel; e marcar reunião para situações extremas.

A professora Samara e a coordenadora Roberta sinalizam a importância de acolher a família. Samara (2017) relata que *“Receber os pais sempre alegres [...] de forma que não vai desagradá-los”*, já Roberta (2017) aponta que, ao atender, ela *“vai aprendendo que falar muitas vezes não é o caminho, mas a escuta é mais”*. O acolhimento estaria associado a uma sensibilidade ao escutar atentamente a família e um cuidado no momento de orientá-la, para que não a desagrade, garantindo a sua contribuição em relação às necessidades da escola, associada, neste caso, a ações de amenização do conflito. Esta, conjuntamente com a responsabilidade de cumprir o que se espera do professor (rigor, coerência entre fala e ação etc.) seriam formas de garantir uma relação de confiança com a família. Atenderia, ainda, à finalidade de conhecer a família em suas dificuldades e necessidades e, assim, melhorar o trabalho das professoras, no que concerne ao aprendizado da criança.

Além destas ações acima relatadas, as educadoras, em especial a coordenadora — em sua ação de mediadora entre professoras/sala e família e na condição de disponibilizar-se em sua sala ao acolhimento das demandas familiares —, desenvolvem condutas de orientar e educar a família para o cumprimento de seu papel, como relata a coordenadora Roberta (2017) *“tem hora que você tem que ser dura [...] mostrando pra elas [...] Que a responsabilidade [...] de educar é da família.”*

Essa orientação também aconteceria nas reuniões marcadas por situações extremas, como afirmam a coordenadora Roberta e a

professora Samara: “*A gente busca também outras reuniões, outras reuniões, se o caso chega ao extremo*” (ROBERTA, 2017); “*Às vezes Roberta, que é a coordenadora, telefona, solicitando que essa família venha até aqui*” (SAMARA, 2017). As famílias são acionadas quando determinado acontecimento dentro da escola demanda a intervenção dos pais para que se resolva a questão. A forma como ela acontece na escola, aqui trabalhada, é a partir do acionamento da coordenação pelo professor que, por sua vez, aciona a família, para que compareça à escola, seja ela por ligação ou por advertência escrita.

Amenizar os conflitos aparece na fala da coordenadora Roberta (2017) como importante ação: “*Se a família vem com o conflito eu tenho que ter outra postura*”. Esta questão, como apontado nas teorias aqui trazidas, seria o principal ponto de tensão entre as duas instituições e, nesta conduta, infere-se que estejam presentes as ações antes mencionadas (confiança, escuta, amenização de conflitos). Roberta afirma, ainda, que “*o sucesso perpassa, também, de que forma você vai tratar, receber, acolher, direcionar, orientar, mediar essas famílias*”, indicando que as ações para construção de uma boa relação com família envolvem diversas ações.

As estratégias coletivas são consideradas aquelas ações institucionalizadas dentro da escola, como uma regra de conduta para as educadoras. Seriam estas: acolher e escutar a família — uma vez que a coordenadora relata ser uma orientação da coordenação para as ações das professoras, quando forem procuradas pelos pais; construir conjuntamente as atividades pedagógicas; realizar periodicamente os plantões pedagógicos; organizar eventos para acolher as famílias; palestras de reflexão.

A construção coletiva de atividades atenderia à finalidade de melhorar o trabalho das educadoras, bem como à construção da

confiança. A professora Nara fala que, quando teve de se afastar por problemas de saúde, algumas mães a procuraram para dizer: *“Olha, teve alguns que ficou aqui, e nem tarefa de casa passavam [...] eu tava doido pra você chegar”* sinalizando que as famílias esperam essa organização — acompanhando os conteúdos e a sua forma de sistematização nas ações pedagógicas. Desta forma, uma estruturação de informações traria credibilidade tanto para escola quanto para ação individual das professoras. Uma estratégia complementar, mencionada por todas as participantes, seria os plantões pedagógicos, a partir dos quais a escola forneceria para a família um *feedback* sobre o desempenho e o comportamento de seus filhos, algo que é considerado imprescindível para a construção de uma boa parceria, como trazido anteriormente.

Os Plantões Pedagógicos ocorrem trimestralmente e contam com múltiplas interações da escola com a família. A professora Samara (2017) explica sua periodicidade e seus objetivos: *“tem os plantões, a cada três meses com os pais, para poder falar um pouco sobre cada criança, o seu desenvolvimento, e pra tá entregando também as atividades”*. A coordenadora Roberta (2017) fala do importante *“atendimento do professor, corpo a corpo, tête-à-tête”*, no qual as professoras atendem pai por pai, problema por problema. Tal momento propiciaria a orientação por parte da escola sobre que tipo de intervenções cada família deveria ter em relação ao desempenho do filho na escola e nos lares (direcionada pelos resultados na avaliação).

Ações coletivas também existem no sentido de acolher a família no espaço da escola. Como relatou a coordenadora Roberta (2017), *“tem alguns eventos que a gente oferece justamente para trazer eles”* cujo foco seria a confraternização entre pais e comuni-

dade escolar. Assim, são promovidas festas em datas comemorativas, que contam com a participação das famílias no planejamento, execução e financiamento, sendo destacada, em especial, a festa junina. Outra estratégia, que ocorre nestes eventos, é aquela revelada na seguinte fala: *“Eu tenho costume de oferecer, assim, uma palestra de reflexão e, geralmente, a palestra vem com as temáticas família”*. Utilizando Amado (2008), elas funcionariam como uma forma de sensibilizar a família para problemas que afetam o comportamento da criança, a exemplo da violência doméstica e familiar, logo de garantir direitos.

Em síntese, as ações motivadas para a aprendizagem da criança se configuram condutas pedagógicas voltadas para o acolhimento da família: palestras, reunião coletiva e individual entre família e escola, “escuta sensível”, orientação, mediação de conflitos, trabalho responsável e diligente, o que revela reconhecimento do papel da família no processo de escolarização da criança.

Relações família-escola motivadas pela gestão democrática

O outro motivo para a relação família-escola, identificado nas falas das educadoras, foi a democratização da gestão escolar. Mais uma vez, salienta-se a natureza interdependente das finalidades. No que se refere à relação família-escola, motivadas pela democratização da escola, foram apresentados: é um dever da escola e direito da família participar das decisões da escola; facilita a gestão; e as reivindicações das famílias proporcionam melhorias na escola.

Esta motivação é apresentada pela coordenadora Roberta (2017), que afirma *“A dar explicação para família, a dar satisfação para a família, porque ela é pública”*, indicando que a troca de infor-

mações e a articulação com a família estão relacionadas à compreensão de que esta seria uma obrigação da escola pública. Outro motivo trazido estaria embasado na inferência, também, da coordenadora de que *“Direção que não trabalha com a comunidade tem dificuldades para lidar com os problemas”*.

Neste aspecto, percebe-se que a família tem direito de participar ativamente da vida de seu filho na escola. Para isso, faz-se imprescindível que a escola, por sua vez, cumpra com o seu dever de compartilhar informações e de possibilitar que as reivindicações sejam trazidas por parte dos pais. A abertura da escola para a família, por sua vez, tenderia a facilitar a gestão, haja vista que, como já foi mencionado acima, conhecer a comunidade tornaria mais provável a construção de ações que estejam alinhadas com os objetivos de ambas. Esta participação ativa da família foi percebida como algo que seria positivo, também, porque proporcionaria melhorias para a escola, como demonstra a fala da coordenadora Roberta *“Quando a família se organiza, que é o direito dela, eu também me organizo, eu também melho como profissional”*.

Para além do enunciado diretamente como participação ativa da família na escola, deve-se considerar que outros aspectos poderiam evidenciar condutas de democratização da gestão escolar. Neste caminho, opta-se por fazer uma equiparação entre o previsto na legislação e as ações aqui reveladas, no sentido de verificar o quanto a gestão democrática se constitui como uma retórica utilizada e o quanto ela seria de fato praticada na condição de princípio norteador das condutas das educadoras. Será enfatizada, já que a pesquisa se deu no âmbito do Ensino Fundamental I, a Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de novembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2010).

Como constatado anteriormente na CF/88, há uma exigência normativa para a corresponsabilidade da Sociedade, do Estado e da Família na garantia do direito à educação. A LDB aponta, neste caminho, a gestão democrática, que é novamente referenciada na Resolução CNE/CEB nº 7/2010. Como este tópico trabalha a gestão democrática no âmbito da temática da relação família-escola, apenas será considerada, nesta análise, o que se refere a esta relação, não tendo pretensões de maiores aprofundamentos em todos os seus pormenores.

A Gestão democrática é, desde o título que trata do assunto no âmbito da Resolução aqui trabalhada, considerada como uma garantia do direito à Educação. Nos termos do artigo 6º, IV, as escolas devem adotar como princípio norteador para suas políticas e ações pedagógicas, “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca” (BRASIL, 2010, p. 2). Esta é a primeira consideração para ser utilizada pela escola estudada, uma vez que coloca em seus objetivos a garantia dos direitos da criança, que perpassam pelo estímulo à participação da família no atendimento e cuidado de seus alunos. A escola, de modo ativo e a partir das ações das educadoras (em especial da coordenadora), procura aproximar pais e responsáveis das crianças, a partir da aproximação (pelo acolhimento/escuta, orientação e compartilhamento de informações) da família com a escola.

Em seu artigo 20, as escolas devem formular seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP's) e construir seu regimento escolar, a partir de meios participativos, relacionados à democratização da escola. Isso porque essa construção daria espaço — mesmo partindo de orientações nacionais, estaduais e municipais — ao exercício da autonomia da escola, com base nas características específicas de alu-

nos, profissionais e recursos disponíveis. Assegura, ainda, por intermédio dos §§ 2º e 4º, do mesmo artigo:

§ 2º ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las, tendo como apoio um processo contínuo de avaliação das ações, a fim de garantir a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária. [...]

§ 4º O projeto político-pedagógico e o regimento escolar, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, conferirão espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade. (BRASIL, 2010, p. 6).

.Este parece ser outro princípio norteador das condutas, uma vez que houve menção à prática da produção coletiva do PPP, pela professora Samara (2017), quando afirma que “*O coordenador, ele tem a função de fazer o planejamento com a gente [...] fazer o PPP*” e das atividades (pedagógicas e avaliativas), que são construídas coletivamente como a coordenadora Roberta (2017) aponta que a equipe escolar “*fecha uma proposta de atividades [...] Diagnósticas, atividades trabalhadas, tudo com essas crianças*” que compartilha com as famílias nos Plantões Pedagógicos trimestrais (mencionados pelas três participantes).

Os Plantões atenderiam, ainda, o previsto no artigo 32 — que trata das avaliações —, inciso I, alíneas “c” e “d”, no sentido de fa-

zê-las processualmente, com caráter “formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a: manter a família informada sobre o desempenho dos alunos;” e possibilitar “o direito das famílias de discutir estes resultados e rever os procedimentos nos casos em que as queixas fossem pertinentes” e “reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes” (BRASIL, 2010, p. 9).

Em outro aspecto, poder-se-ia inferir como ações norteadas pela democratização do espaço escolar, o espaço aberto da sala da coordenação às demandas familiares, ao acolhimento e à escuta dos pais. Essa conduta está prevista no artigo 26 da mencionada Resolução, ao tratar da criação de um ambiente propício à aprendizagem, quando aborda o “cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias” (BRASIL, 2010, p. 7).

Uma prática nomeadamente democrática realizada pela escola é relatada pela professora Nara: *“Eleição para direção, que acontece de dois em dois anos [...] Tem alunos que a partir de 12 que vota. Os funcionários efetivos votam [...] E a comunidade”* (NARA, 2017). Assim, as famílias se mobilizam no momento de escolher a nova gestão e a participação nas votações é vista como aprovação ou não do trabalho desenvolvido. A escola, por sua vez, atua no sentido de “dar satisfação” à família, sendo essa ação obrigatória, principalmente, por ser pública. As ações acontecem, também, de maneira mútua, para pleitearem melhorias em prol de uma causa comum: propiciar às crianças situação propícia ao aprendizado.

Além disso, estes espaços, onde se pratica a relação família-escola, podem ser considerados como uma forma de, na linguagem

de Amado (2008), oferecer às famílias o poder local nos projetos educativos desenvolvidos (dentro ou fora) da escola — isso seria propiciado, na concepção da coordenadora, pela abertura da escola às demandas e às reivindicações da família. Uma consideração a ser feita, que poderia ser melhor aprofundada sobre este espaço de trocas e orientações, seria aquela que destaque até que ponto essa abertura se efetiva na consideração das demandas, uma da outra, dentro das condutas individuais e coletivas nos lares, nas escolas e nas aulas. Essa reflexão se faz necessária, porque, como vimos, a interação é marcada por interesses comuns e, na maioria das vezes, convergentes, no caso da escola pesquisada.

Esta inter-relação entre a previsão da legislação é uma inferência que precisaria ser melhor investigada em momento posterior junto às professoras, uma vez que as informações fornecidas sobre a forma de desenvolvimento/aprendizagem das estratégias da escola para a relação família-escola, faziam referência a diversas condutas para aprimoramento destas relações. A coordenadora Roberta fala que *“há necessidade, na medida do possível, de você fazer leituras”*, fazendo referências a estudos para aprimorar sua prática, mas afirma, também, que usa sua própria experiência de familiar de filhos na escola *“Eu tenho filho na escola [...] e eu tive que desabafar com a professora”*.

Todas compartilham o quanto a convivência e a prática diária com as famílias, os alunos e os colegas contribuem para a prática da relação família-escola. Roberta (2017) fala *“a troca de experiências com essas famílias é de um aprendizado imenso”*, enquanto a professora Samara (2017) afirma que aprende suas condutas *“Na observação diária, tanto na sala de aula, quanto nos espaços fora da sala”* e a professora Nara relata desenvolver suas ações *“de acordo com a*

convivência com os alunos [...] Com o dia a dia, as situações”. Assim, mesmo estando sintonizadas com o que se consideraria gestão democrática no âmbito da legislação, os motivos e ações não necessariamente foram construídos a partir dos seus textos.

No que tange ao aspecto relacional, há a constatação pelas educadoras de que a forma de praticar a relação família-escola e a maneira como constroem essas ações no cotidiano seriam aprendidas no contexto da escola. Como sinalizou Pedro Silva (2011), esta colaboração de ações entre escola e família é algo que se aprende colaborando. No que se refere à democratização na perspectiva de Amado (2008), ela se daria por regras construídas coletivamente, de maneira consensual, o que tornaria possível um clima de paz importante para o trabalho conjunto. A partilha de responsabilidades e iniciativas seria, também, resultante destes acordos e seria possível se, dentro da escola e da sala de aula, houvesse uma ação de liderança que buscasse valores comuns dentro da comunidade escolar, incluindo os alunos (AMADO, 2008).

Considerações finais

Como aspecto inicial a ser informado, esses resultados fazem referência aos sentidos que educadoras que compartilham o mesmo ambiente educacional atribuem à relação família-escola. Essa relação é, portanto, aqui tratada como produção de sentidos, revelando como ela é significada pelos atores que as praticam em sua vida cotidiana. E é esse um dos pontos fortes desta pesquisa que trabalha o tema na perspectiva da fenomenologia sociológica, abordagem pouco utilizada no âmbito da educação e inexistente regionalmente. Outro ponto forte é levantar a questão da necessidade atualmente

apresentada na legislação e na literatura de estabelecer essa relação família-escola, para uma adequada promoção da formação da pessoa e, desta, para o exercício da cidadania e para o trabalho — objetivos atribuídos pela Constituição Federal de 1988 à Educação —, embora se reconheça, como assinalamos acima, que este fenômeno social independe das deliberações do Estado e das instituições de ensino.

Esta relação, tão antiga quanto a própria coexistência destes espaços educacionais, ainda é um tema que merece atenção por parte dos estudiosos da educação. Isso porque tanto a teoria quanto a legislação e a fala das educadoras, revelam a sua importância para a efetivação de seu objetivo essencial, o aprendizado da criança. Contudo, algumas tensões podem surgir dessa relação no que se refere a visualização das fronteiras entre o papel educador/socializador da família e da escola. Situação que está relacionada a mudanças vivenciadas por ambas instituições sociais, com uma ampliação de suas funções e com o estreitamento progressivo dos laços entre elas.

Para as educadoras, as famílias são consideradas parceiras quando se responsabilizam por seu papel, normalmente evidenciado à comunidade escolar pelo comportamento e desempenho da criança na sua escolarização e pela presença dos pais no ambiente escolar, uma vez que a esfera doméstica não está diretamente disponível à escola. Por isso, a compreensão sobre a família foi, muitas vezes, apresentada como consequência do que esperariam de uma família que participa e da sua presença ou não na escola, o que corrobora outros estudos nessa temática.

Mesmo reconhecendo os desafios que a relação traz, as educadoras revelaram valorizar essa parceria, motivando-as a estimularem os pais a ocuparem seus espaços e promoverem uma democra-

tização da sua gestão, revelado aqui como um princípio norteador da interação. Deve-se considerar, no entanto, que ser democraticamente participativa não implica apenas acolher, escutar e trazer a família para escola, mas a criação de espaços onde os valores e as regras poderiam ser negociados para a criação de consensos. Um aspecto que poderia ser melhor aprofundado, neste caso, seria investigar, junto às educadoras, como as informações obtidas no contato com a família são utilizadas nas decisões escolares.

A partir do revelado pelos relatos das participantes, existem movimentos que se iniciam na escola e movimentos que partem da família, sendo salientado pelas informantes que a qualidade desta interação se encontra na presença ou não desta na escola. O conhecimento da diversidade familiar e a preparação da comunidade escolar para lidar com ela são trazidas como um importante fator propiciador da aprendizagem da criança. Esta informação e a sinalização de que a presença da família é necessária ao sucesso do aluno do segundo ano do ensino fundamental demonstram que há uma busca da escola para conhecê-la melhor enquanto estratégia para promover o aprendizado da criança, bem como possibilitar aos pais uma participação mais colaborativa como seria direito deles e dos seus filhos. Compreender os motivos de suas presenças e ausências, de uma maior ou menor participação no cuidado de seu filho, poderia resultar em interações e resultados mais efetivos.

Reconhece-se, assim, que existe uma demanda por parte da escola, de acordo com as informantes, da interferência da família para que o aluno aprenda. Por outro lado, de acordo com Berger e Luckman (2001), a família e a escola possuem diferentes papéis socializadores, que se retroalimentam em termos de relação, mas esses papéis são demarcados e bem definidos, o que serve como ponto de

problematização da exigência posta pelas informantes de que a presença da família na escola é essencial para o aprendizado da criança.

Referências

AMADO, J. Construir a disciplina para um ensino de qualidade. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 4, n. 5, p.11-26, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.google.com/search?q=ISBN-+978-972-8746-71-1&oq=ISBN-+978-972-8746-71-1&aqs=chrome..69i57.1197j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

AMADO, J.; COSTA, A. P.; CRUSOÉ, N. Procedimentos de análise de dados. *In*: AMADO, J. (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

AMADO, J.; CRUSOÉ, N.; VAZ-REBELO, P. Quadros analíticos da investigação qualitativa em educação. *In*: AMADO, J. (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. **A constituição e o Supremo** [recurso eletrônico] / Supremo Tribunal Federal. 4. ed. Brasília: Secretaria de Documentação, 2011. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacaoLegislacaoAnotada/anexo/Completo.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de Outubro de 1988. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, e legislação correlata. 15. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016a. (Série legislação, n. 263, EPUB).

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016b. (Série legislação, n. 263, EPUB).

_____. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

CARVALHO, M. E. P. P. de. O dever de casa como política educacional e objeto de pesquisa. In: 17º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste, 2005, Belém: PA. **Anais ...** Pará: UFPA, 2005.

CHAVES, M. do C. C. A importância da participação da família na educação escolar dos filhos. In: Encontro de Pesquisa em Educação do Norte Nordeste, 2011, Manaus: AM. **Anais ...** Amazonas: UFAM, 2011.

FARIAS, Maria da Salete Barboza de; SILVA, Kátia Valéria Ataíde e. Democratizando a gestão: do projeto pedagógico ao conselho escolar. In: IV Congresso Ibero-Americano Política & Administração da Educação, 2014, Porto: Portugal. **Anais...** Porto: ANPAE, 2014. Disponível em: <www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/MariadaSaleteBarbozadeFarias_GT1_integral.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

FERREIRA, A. T. B.; SILVA, F. C. da. Um “ethos familiar”: sistema de valores implícitos e interiorizados que contribui para a longevidade escolar de filhos e filhas de família negras e de meios populares (Pernambuco e Paraíba, 1940-1970). In: Encontro de Pesquisa em Educação do Norte Nordeste, 2015, Teresina, PI. **Anais ...** Piauí: UFPI, 2015.

GERMANO, J. W.; SOUZA, A. A. de. Implicações da violência intrafamiliar e seus reflexos na educação das crianças. In: Encontro de Pesquisa em Educação do Norte Nordeste, 2011, Manaus: AM. **Anais ...** Amazonas: UFAM, 2011.

HUSSERL, E. **Investigações Lógicas**: volume II, parte I: Investigações para a fenomenologia e a Teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LIMA, A. A. **Práticas alfabetizadoras da roda de alfabetização como atos responsáveis/responsivos**: sentidos atribuídos pelas professoras. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual da Bahia, Vitória da Conquista, 2016. Disponível em: <www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2016/09/ADENAIDE-13-05.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

LINS, C. A. A escola e a escolarização: as representações sociais dos pais. In: 15º Encontro de Pesquisa em Educação do Norte Nordeste, 2001, São Luís: MA. **Anais ...** Maranhão: UFMA, 2001.

LINS, C. P. A.; SANTIAGO, M. E. Os significados da escolarização para pais e alunos da escola pública municipal. In: 14º Encontro de Pesquisa em Educação do Nordeste, 1999, Salvador:BA. **Anais ...** Bahia: UFBA, 1999.

LÔRDELO, J. A. C. Tal mãe, tal filho: a reprodução da exclusão na escola pública da Bahia. In: 19º Encontro de Pesquisa em Educação do Norte Nordeste, 2009, João Pessoa: PB. **Anais ...** Paraíba: UFPB, 2009.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2010.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Anál. Social**, Lisboa, n. 176, p. 563-578, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732005000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 jun. 2018.

ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. **Família & Escola: novas perspectivas de análise.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 11-25.

SILVA, E. L. da. A escolha do estabelecimento de ensino dos filhos por pais professores universitários. In: 20º Encontro de Pesquisa em Educação do Norte Nordeste, 2011, Manaus: AM. **Anais ...** Amazonas: UFAM, 2011.

SILVA, P. de C. da. **Interface escola-família, um olhar sociológico: um estudo etnográfico do 1º ciclo de Ensino Básico.** 2011. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) — Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2011.

SCHUTZ, A. **Sobre fenomenologia e relações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRIGUEIRO, R. L. de S. T.; BARBOSA JÚNIOR, W. P. A participação dos pais no Conselho Escolar do Centro Municipal de Educação Infantil amor de mãe. In: 21º Encontro de Pesquisa em Educação do Norte Nordeste, 2013, Recife: PE. **Anais ...** Recife: UFPE, 2013.

Recebido em: 04.09.2019

Aceito em: 15.10.2019

LA EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL. DE POSICIONES Y PERSPECTIVAS

ANA MARÍA CADAVID ROJAS

Licenciada en Educación primaria de la Universidad de Antioquia. Magister en Educación de la Universidad de Antioquia. Candidata a Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia. Correo ancadaavid@udem.edu.co – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7021-0279>

LUISA FERNANDA ACOSTA CASTRILLÓN

Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia. Estudiante de Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia. Correo fernanda.acosta@udea.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4528-2318>

ANDRÉS KLAUS RUNGE PEÑA

Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Postdoctor del Programa de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (CLACSO). E-Mail: andres.runge@udea.edu.co
ORCID:<http://orcid.org/0000-0003-0267-9515>

RESUMEN

Este escrito tiene como propósito presentar el estado de la discusión sobre las comprensiones académicas que se han realizado sobre la educación rural, la escuela multigrado, el modelo Escuela Nueva en América Latina, España, México, EE.UU y algunos países europeos. Para lograr tal propósito, fueron dos las preguntas que acompañaron este recorrido I. ¿Cuán vigente es la reflexión académica por la educación primaria rural? II. ¿Cuáles son las características de la oferta educativa para ruralidad?. Esta revisión permitió generar algunas tendencias donde confluyen las reflexiones de los distintos países, lo que posibilita pensar que la educación rural tiene puntos de encuentro importantes para ser considerados en los análisis actuales, sin desconocer la pertinencia de las particularidades que pueden ser tomadas como modos propios de la educación – en este caso- institucionalizada. Las tendencias que referenciamos son: Relaciones entre la escuela rural, el desarrollo económico y los contextos; Reflexiones a propósito de la educación rural: el modelo Escuela Nueva y la Escuela Multigrado; Las experiencias de modelo Escuela Nueva en la Educación Rural; La formación de maestros para los contextos rurales; Los discursos y proyectos de los organismos internacionales y nacionales frente a la educación rural – educación primaria, y

finalizamos con algunas consideraciones donde presentamos posibles líneas de indagación que contribuyan a seguir pensando los retos y desafíos que están en juego en la educación propuesta para los contextos rurales.

Palabras clave: Educación en contextos rurales. Escuela multigrado. Modelo new school. Formación de maestros.

EDUCAÇÃO PRIMÁRIA RURAL. DE POSIÇÕES E PERSPECTIVAS

RESUMO

Este artigo pretende apresentar o estado da discussão sobre os entendimentos acadêmicos que foram feitos sobre educação rural, escola multigraduada, o modelo da Nova Escola na América Latina, Espanha, México, EUA e alguns países europeus. Para atingir esse objetivo, duas perguntas acompanharam essa jornada I. Qual é a eficácia da reflexão acadêmica sobre o ensino primário rural? II Quais são as características da oferta educacional para a ruralidade? Essa revisão permitiu gerar algumas tendências onde convergem as reflexões dos diferentes países, o que possibilita pensar que a educação rural possui importantes pontos de encontro a serem considerados nas análises atuais, sem desconsiderar a relevância das particularidades que podem ser tomadas como seus próprios modos. da educação – neste caso – institucionalizada. As tendências a que nos referimos são: relações entre escola rural, desenvolvimento econômico e contextos; Reflexões sobre educação rural: o modelo da Nova Escola e a Escola Multigrades; As experiências do modelo da Nova Escola em Educação Rural; Formação de professores para contextos rurais; Os discursos e projetos de organizações internacionais e nacionais sobre educação rural – educação primária, e concluímos com algumas considerações, onde apresentamos possíveis linhas de pesquisa que contribuem para continuar pensando sobre os desafios e desafios que estão em jogo na educação proposta para os contextos rural.

Palavras-chave: Educação em contextos rurais. Escola multigrades. Modelo New School. Treinamento de professores.

RURAL PRIMARY EDUCATION. OF POSITIONS AND PERSPECTIVES

ABSTRACT

This paper is intended to present the state of the discussion about the academic understandings that have been made about rural education, multigrade school, the New School model in Latin America, Spain, Mexico, USA and some European countries. To achieve this purpose, there were two questions that accompanied this journey I. How effective is the academic reflection on rural primary education? II. What are the characteristics of the educational offer for rurality? This review allowed to generate some tendencies where the reflections of the different countries converge, which makes it possible to think that rural education has important meeting points to be considered in the current analyzes, without ignoring the relevance of the particularities that can be taken as their own modes. of education – in this case – institutionalized. The trends we refer to are: Relations between rural school, economic development and contexts; Reflections on rural education: the New School model and the Multigrade School; The experiences of the New School model in Rural Education; Teacher training for rural contexts; The speeches and projects of international and national organizations regarding rural education – primary education, and we conclude with some considerations where we present possible lines of inquiry that contribute to continue thinking about the challenges and challenges that are at stake in the proposed education for the contexts rural.

Keywords: Education in rural contexts. Multigrade school. New School model. Teacher training.

Introducción

En el marco del estudio de maestría *Sentidos que se construyen sobre las imágenes presentes en las Guías de Aprendizaje de preescolar del modelo Escuela Nueva* y de doctorado *Escuela Nueva en Colombia, un análisis del componente curricular*, presentamos este

trabajo donde exploramos algunas investigaciones, trabajos de reflexión, informes de organizaciones nacionales e internacionales que se han gestado en los últimos años y que han buscado avanzar en las comprensiones sobre la educación rural, la escuela multigrado, el modelo Escuela Nueva en América Latina, España, México, EE.UU y algunos países europeos. Durante este recorrido, una de las preguntas que sintetiza el alcance de esta revisión frente al objeto de estudio es ¿Cuán vigente es la reflexión académica por la educación primaria rural? ¿Cuáles son las características de la oferta educativa para ruralidad?

El cúmulo de producción académica se organizó en cuatro apartados. Los tres primeros corresponden a categorías construidas y que pueden ser consideradas tendencias en el marco de la producción a propósito de la educación en contextos rurales. La primera referida a las relaciones existentes entre la escuela rural, los discursos de desarrollo y los vínculos con la comunidad; la segunda, describe investigaciones realizadas sobre el modelo Escuela Nueva y el lugar de los profesores para la escuela rural; y por último, en la tercera tendencia se analiza el discurso oficial frente al tema de la educación rural y el modelo Escuela Nueva. En el último aparato se exponen algunos interrogantes y horizontes de reflexión para posteriores análisis.

Relaciones entre la escuela rural, el desarrollo económico y los contextos

Son distintos los estudios que refieren a la necesaria relación entre la educación rural y el desarrollo de los territorios. En el caso de Colombia, Pérez y Farah, (2002) señalan cómo ante la precariedad

de los contextos rurales se proponen mejoras mediante la educación para que dichos territorios se transformen y se adecuen a los parámetros del paradigma productivo. La educación básica rural en estos escenarios ha centrado su atención en incorporar la llamada modernización del sistema, proponiendo una educación técnica para el mejoramiento de la producción económica, derivando así una transformación de las condiciones de vida. No obstante, estas posturas afirmativas que conectan productividad con repercusiones favorables en las condiciones de vida sufren advertencias como la realizada por Rivera (2015), quien avisa que la racionalidad moderna se ha incorporado en lo rural sin conocimiento de las particularidades de las comunidades, desdibujando o homogenizando así el plural mundo rural.

Por esta vía que pone en tensión la educación técnica destinada para el territorio rural, Serrano (2007) analiza las políticas públicas en Colombia para la educación rural, desde las propuestas de la administración de V. Barco (1986-1990) hasta el primer mandato de A. Uribe (2002-2006). Problematiza cómo la lógica neoliberal ha justificado la necesidad de mejorar la calidad de la educación en lo rural desde la idea de desarrollo económico. En este sentido, el estudio muestra cómo en los distintos planes de desarrollo del periodo estudiado en Colombia, la preocupación por la educación rural estuvo presente, pero algunas experiencias significativas (como el caso de la implementación del modelo Escuela Nueva en el Eje Cafetero) no han impactado ni solucionado de manera significativa el tema de la calidad de la educación en la primaria en los contextos rurales.

Es así que, la llamada lógica neoliberal y globalizadora ha invisibilizado las dinámicas rurales y se ha establecido sin diálogo, concibiendo lo rural como atrasado, ineficaz e ineficiente. No obstante,

estas líneas de pesquisa no solo se circunscriben a Colombia. Ampliando el campo de estudios a nivel internacional, de acuerdo a los resultados de reflexiones sobre prácticas educativas en aulas multi-grado en Uruguay durante 2009 y 2010, realizadas con docentes de escuelas rurales, Santos (2011) problematiza el hecho que la escuela rural ha actuado como dispositivo de urbanización cultural, y no como institución que valore y resignifique la cultura rural. Además, los contenidos y métodos de enseñanza propuestos este modo de escolarización están pensados desde las lógicas de las escuelas urbanas. Por su parte, Boix (2003) y Bustos (2011) en defensa de la escuela rural, ponen de manifiesto en su estudio sobre las escuelas multi-grado en España la potencia que tiene la educación rural para la preservación de la identidad cultural de las comunidades. Argumentan como la escuela rural es uno de los pocos espacios aún vigentes que tiene el desafío de visibilizar las voces silenciadas y las culturas ocultadas, comprendidas como formas de vida, concepciones del mundo o visiones que no han estado presentes o que han sido invisibles

En esta dirección de trabajo, donde la cultura y local tiene gran importancia, encontramos los trabajos de Gallardo y Sepúlveda (2011), Amiguiño (2011) y Mejía (2001). Estos autores posicionan la escuela como escenario necesario para la resistencia cultural, gracias a la recuperación y conservación de las tradiciones como parte de la cotidianidad escolar. Desde estas posturas, se trabaja para que la escuela esté en diálogo con la comunidad, profundice en el conocimiento de la historia de los pueblos, las costumbres, los saberes y las formas de interacción y de relacionarse. La escuela comprendida como institución, debe ser reinventada en los contextos rurales de manera que dialogue con los saberes locales y el vínculo con la co-

munidad se haga visible en la construcción de una relación profunda entre los sujetos escolares y los demás actores sociales (Rivera, 2015).

No obstante, no todas las perspectivas van en la defensa de la preservación de las particularidades de los contextos rurales. La propuesta de Lozano (2012) que buscó analizar y reflexionar sobre los procesos de desarrollo rural y local aplicados en la actualidad en Colombia para la educación básica y media se retoman conceptos claves tales como la categoría de campesino, desde Rogers y Svenning, para quienes el concepto recoge a los “productores de agricultura de subsistencia y habitantes rurales tradicionales que raras veces son completamente autosuficientes... son agricultores que se ocupan en gran parte (pero no necesariamente en su totalidad) en la producción de subsistencia.” (1973, p. 30-31); concepción que para el autor entra en diálogo con la tendencia de la nueva ruralidad y el desarrollo del proceso de globalización ha permitido el acercamiento de lo rural y urbano para la estructuración de ofertas educativas pertinentes, es decir, con capacidad de ofrecer respuestas a las necesidades de la sociedad y de producir conocimiento que contribuya a la transformación de la realidad y al progreso de la población.

Ese mismo trabajo (Lozano, 2012), al concebir lo rural no como territorio aislado, referido a la vereda o al pequeño municipio, sino entendido como territorialidad específica en relación con un territorio mayor en el cual está incluido el municipio, el departamento, la región, el país y, aun, el mundo, con el que se está en permanente interacción (Lozano, 2012, p, 127), posibilita pensar la escuela rural e incluir en los análisis, asuntos como la participación de los actores sociales rurales en los procesos sociales, la equidad de género y la formulación de proyectos de desarrollo.

De manera general, la revisión de la literatura que trabaja por conocer las relaciones entre la escuela rural, el desarrollo económico y los contextos posibilita identificar distintas miradas frente al desarrollo rural en Colombia y en América Latina. Por ejemplo, los estudios de Pérez y Farah (2002) enfatizan en la necesidad de concebir lo rural más allá de lo agrario, visibilizando la gran diversidad de actividades que se desarrollan en los sectores rurales, tales como la agricultura, la industria pequeña y mediana, el comercio, el servicios, la ganadería, la pesca, la minería, el turismo y la extracción de recursos naturales. Desde esta concepción de desarrollo rural que no se sitúa solo en lo agro, se propone la construcción de programas y proyectos educativos desde la diversidad y el reconocimiento de lo propio en cada región. Los autores antes mencionados nos presentan un breve panorama de las relaciones existentes entre la educación rural, el desarrollo social y económico de los territorios. Los trabajos aquí referenciados exponen dos grandes tendencias en el desarrollo de lo rural, una tendencia referida a la necesidad de transformar lo rural de acuerdo a las necesidades de progreso económico, donde las posturas y miradas urbanas cobran privilegio en la construcción de proyectos y propuestas educativas, las cuales son problematizadas por su desarticulación con los contextos y por el no reconocimiento de los saberes y experiencias locales. La otra tendencia, desde el enfoque de nuevas ruralidades, concibe lo rural desde el reconocimiento de la identidad propia, con prácticas y saberes que necesariamente requieren ser rescatados. La escuela como escenario de formación política, cultural y económica es clave para el reconocimiento de lo propio en los contextos rurales. Se trata de posicionar los contextos rurales desde el reconocimiento de lo propio en diálogo con las comunidades, de manera que ayude a resistir las estrategias homogenizantes que

buscan abolir el lenguaje, las costumbres, el saber, las relaciones y cosmovisiones de las culturas autóctonas rurales.

Por su parte, el trabajo realizado por Santos (2017) en Uruguay, recoge un amplio número de producción académica, proponiendo el contraste entre el abandono de los territorios rurales por parte de la población, y el aumento de estudios e investigaciones que ven lo rural como un objeto importante de estudio. En este marco de reflexiones, precisa que, en el contexto uruguayo, la escuela rural estuvo muy de la mano con la comunidad, las familias, el entorno y la sociedad rural alrededor de los años 40', generando conceptos, productos y fundamentos que estuvieron presentes en la estructura curricular hasta el 2008 . Además, señala el autor que “la escuela era la única institución pública, la única presencia del Estado, ubicada en el marco de esa conformación social con tantos problemas e identificada en ese momento con tantas realidades a lo largo y ancho del país” (Santos, 2017,p.6), y, considerando los avatares contemporáneos, el concepto de ruralidad debe ser abordado desde multiplicidad de enfoques, requiriendo el plural ruralidades. Finaliza este trabajo mostrando el estado de las infancias en el contexto rural del Cono Sur, su vinculación a la educación institucionalizada y los desafíos de la formación de maestros para esta población en tales escenarios.

Por su parte, en el Estado de Bahía en Brasil, la discusión sobre la educación en el medio rural ha estado presente por parte de investigadores como es el caso De Souza, Souza dos Santos y Teixeira de Pinho 2011) quienes problematizan el hecho que las zonas rurales continúan presentando bajos indicadores educativos y que dichas áreas han sido excluidas de las agendas políticas, sociales y educativas debido a los procesos históricos de urbanización y de desarrollo industrial. Los autores presentan como resultado de

investigación la comprensión de cómo se produce la articulación entre sujetos, prácticas pedagógicas y territorios locales. Para ello, estudian mediante la investigación cualitativa, con metodología de historias de vida las representaciones de los profesores frente a su relación “con el espacio (el campo y la escuela), los sujetos (docentes y alumnos) y el propio hecho de la escuela unitaria” (De Souza, Souza dos Santos y Teixeira de Pinho, 2011, p.135). El trabajo finaliza planteando la necesidad de continuar realizando investigaciones que indaguen por la cotidianidad de las aulas unitarias a partir de los saberes de los maestros y así impactar las políticas educativas.

Reflexiones a propósito de la educación rural: el modelo escuela nueva y la escuela multigrado

Encontramos en artículos de reflexión, opinión o de divulgación alusiones que exaltan la importancia de la implementación de modelos para la educación primaria rural. Se hace referencia aquí al modelo Escuela Nueva, Aulas plurigrados, Escuelas Multigrado, Aulas Unitarias con el propósito de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de la población rural, dadas las múltiples referencias que resaltan su impacto en la década de los ochenta y noventa por los índices de cobertura. Para el caso del modelo Escuela Nueva es común encontrar referencias del modelo Escuela Nueva desde datos históricos de su construcción e implementación, así como de evaluaciones realizadas por asesores internacionales que visibilizan la importancia del este y su potencia para ser replicado en otros países y no solo en Colombia.

No obstante, los análisis y conceptualizaciones sobre el modelo Escuela Nueva desde investigaciones y producción de conocimien-

to por parte de académicos pareciera no ser abundante, sobre todo en la última década. Son pocas las investigaciones, en las cuales se presenten comprensiones de lo que ha pasado con el modelo en las escuelas rurales y cómo dicho modelo se ha pensado, apropiado o resignificado por los maestros y estudiantes en la cotidianidad escolar. Parece que el modelo se convierte en pretexto y en contexto para pensar sus componentes de manera fragmentada y, sobretodo, se han visibilizado el componente curricular y sus materiales: Guías de Aprendizaje

Entre las investigaciones que se preguntan por la educación rural, el quehacer docente y la puesta en marcha del modelo Escuela Nueva es común encontrar señalamientos frente a los problemas de la educación rural, tales como: la inequidad, la baja cobertura y la baja calidad de la educación, lo que se evidencia en altas tasas de repitencia y de abandono escolar (Schiefelbein, 1993, Corvalán, 2006, López, 2006). Asimismo, el alto número de estudiantes en extraedad, las condiciones adversas como lejanía, pobreza, conflicto armado y anacronismo cultural, son señalados como problemáticas presentes en el trabajo de los docentes y el de los estudiantes. Precisamente, es el trabajo de Suárez y Parra (2015), quienes con el propósito de conocer el modelo de Escuela Nueva¹, bajo el enfoque hermenéutico y estudio de caso, implementando técnicas de entrevistas en profundidad, observación no participante, revisión de documentos, cuadernos de notas y diario de investigación, centran el análisis del modelo de Escuela Nueva en el estudio de sus cuatro componentes: capacitación docente, currículo, comunidad y gestión administrativa. Los resultados de la investigación evidencian algunas problemáticas de la escuela rural bajo la metodología de Escuela Nueva en cada uno de

¹ Referente clave en la educación Colombiana

los componentes. Para el caso de la capacitación docente, uno de los problemas señalados por los profesores participantes de la investigación es la poca capacitación que recibieron en relación a los fundamentos teóricos y metodológicos de la propuesta, lo que dificulta la comprensión por parte de los profesores del modelo, el adecuado uso de los materiales dispuestos para la enseñanza y en general la puesta en marcha del modelo. Por su parte, frente al componente de currículo, central en la propuesta de Escuela Nueva en Colombia, los profesores problematizan la pertinencia de las Guías de Aprendizaje, elaboradas hace más de 20 años. Para ellos, las Guías resultan ser descontextualizadas (no conocen el contexto ni los niños) e incompletas, por no dialogar con los lineamientos, estándares y competencias curriculares .

Las Guías de Aprendizaje, al tener un lugar importante en el modelo Escuela Nueva, empiezan a ser materiales curriculares que movilizan la producción académica en los últimos años. Henao, Rivera y Correa (2014) analizan las Guías de Aprendizaje de ciencias naturales, bajo el paradigma cualitativo interpretativo. Para ello, profundizan en las Guías desde los enunciados e imágenes presentes en ellas en relación con los retos de la educación en ciencias naturales. El trabajo problematiza el hecho que las Guías presentan una visión de ciencias, de enseñanza y aprendizaje que no dialoga con los desarrollos investigativos del campo de la educación en ciencias. Además, al ser construidas por expertos, se presentan como currículo prescrito para ser reproducido por los maestros. El trabajo concluye enunciando la necesidad de revisar críticamente las Guías desde el diálogo con los profesores y desde una comprensión crítica de los materiales de autoinstrucción del programa Escuela Nueva por parte de los maestros e investigadores.

También se reconoce un grupo de investigadores que han enfocado su trabajo en la elaboración de nuevos materiales curriculares con base en la estructura de las Guías de Aprendizaje del modelo Escuela Nueva. Encontramos el trabajo de Herrera (2015), quién diseñó, implementó y evaluó las guías de laboratorio de química usando extractos vegetales tomados de plantas de la región, como estrategia para la enseñanza de los conceptos ácido-base en estudiantes de grado décimo. El autor de estas Guías considera que la Pedagogía Activa que sustenta el diseño de los materiales de uso escolar del modelo Escuela Nueva favorece que los educandos puedan ir adquiriendo la capacidad de autogestionar su propio conocimiento a través de la autonomía didáctica, del trabajo independiente y del trabajo grupal que posibilita este recurso. Herrera (2015) tomó como referencia componentes de las guías de Escuela Nueva como las “Vivencias; Fundamentación científica; Experimentación; Aplicación y complementación; las cuales presentan un formato dinámico que motiva su creatividad y despierta su espíritu investigador y exploratorio, conduciendo hacia nuevos hallazgos” (p.30) En este mismo sentido, Moreno (2014) propuso Guías Interactivas como estrategia para la enseñanza aprendizaje de la nomenclatura química inorgánica en el grado décimo. Para lograr tal finalidad, el docente retoma la estructura de las Guías de Escuela Nueva, pero en este caso, subraya el informe de investigación, se distanció de implementar las actividades interactivas que son reconocidas como un componente constitutivo del material, y más bien se valió de los mismos momentos propuestos por Herrera (2015) -Vivencias, Fundamentación científica, Experimentación, Aplicación y complementación- para el diseño del nuevo recurso. Este trabajo generó una serie de cuatro materiales curriculares en formato digital teniendo

como principio de implementación que los estudiantes tuvieran acceso a él dentro y fuera del aula mediante Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El informe concluye mencionando que “El uso de las TIC facilita el proceso enseñanza-aprendizaje de la nomenclatura química inorgánica y hace que los estudiantes sean menos indiferentes en las clases de química, pues los ambientes virtuales generan en ellos otras expectativas” (Herrera, 2015, p.74). Al igual que Moreno (2014), encontramos que González (2013) intenciona su estudio al mejoramiento del proceso de enseñanza de la geometría en el grado octavo. El investigador realiza la construcción y aplicación de un Módulo Educativo Computarizado (MEC) basado en el modelo pedagógico de Escuela Nueva. Lo particular de este caso es que el autor parte del presupuesto en el que sostiene que cuando los módulos o Guías de Aprendizaje no responden a las necesidades escolares y no aseguran la obtención de logros, es necesario realizar adaptaciones o pensar en la creación de nuevas Guías, viendo en los MEC una posibilidad de innovación educativa que responde a las complejidades del aprendizaje de la geometría. Además, postula que la estructura de las Guías del modelo Escuela Nueva es potente en la medida que “[...] es un modelo que permite la enseñanza activa y el aprendizaje constructivista mediante actividades ordenadas y orientadas, la interacción con el contexto, y promueve el trabajo en equipo con roles asignados” (González, 2013, p.18-19), aspectos destacados que permiten que el trabajo sea más organizado y que se alcancen los objetivos académicos propuestos con más eficacia y eficiencia. El autor ve la digitalización de las Guías como una adaptación necesaria para conseguir mayores aprendizajes en los estudiantes con los que desarrolló su investigación.

En estos dos estudios (v.g. Moreno, 2014; González, 2013) encontramos puntos de encuentro y de desencuentro. Destacamos el hecho de retomar la estructura en la que se presentan los contenidos de las Guías del modelo Escuela Nueva y las maneras de realizar adaptaciones al recurso digital, reconociendo que este diseño propuesto para la educación rural les ofrece a los investigadores elementos para pensar los contenidos que quieren enseñar los docentes en los campos de la geometría y la química en grados de la básica secundaria de 8° y 10° para los cuales Escuela Nueva tiene pendiente el diseñado Guías de Aprendizaje. No obstante, se diferencian en la manera de evaluar la implementación de estas guías digitales. El trabajo de González (2013) finaliza el proceso realizando una evaluación que tiene por propósito identificar en qué medida se alcanzaron los objetivos planteados al inicio del trabajo, y, Moreno (2014), por su parte, realiza un cierre valorativo a través de un post-test por cada unidad que compone la guía, intentando indagar cuáles de las dificultades encontradas en la evaluación diagnóstica han sido superadas con la aplicación de la Guía.

En esta misma línea de elaboración de materiales, reconocemos el trabajo de Córdoba (2013). Lo que caracteriza esta investigación es que la autora aborda de manera particular la enseñanza de la física en el grado 5to con el diseño de mediaciones curriculares. La investigación y elaboración del nuevo material procura responder en su diseño a los Estándares básicos de competencias de Ciencias Naturales del Ministerio de Educación Nacional (MEN) dispuestos para la básica primaria. Para lograr tal finalidad, se consideró que la primera actividad en la que se debía centrar la investigación era la de “Leer, comprender y organizar la estructura de las guías de la metodología Escuela Nueva para el grado quinto para facilitar la organización de la guía de física” (Córdoba, 2013, p. 24).

En otra línea de investigaciones es posible resaltar que los análisis de los materiales de uso escolar en el modelo Escuela Nueva también han indagado por el contenido de las Guías, presentando las implicaciones en la implementación de las orientaciones que estos recursos ofrecen. Este es el caso de la propuesta de Zapata y Mayo (2014), investigadoras que estudiaron aquellas situaciones orientadas por las instrucciones que las Guías de Aprendizaje del modelo sugiere y que promueven interacciones sociales en los estudiantes de los Centros Educativos Rurales (CER) del municipio de Marinilla, Antioquia. Los métodos de generación de la información fueron entrevistas a docentes sobre la percepción de las actividades que los materiales propone y observaciones del escenario en el que se desarrollaron las interacciones. Los hallazgos de esta investigación ponen de manifiesto los cambios generados durante las actividades en que los niños y las niñas implementan el material en relación a la manera de interactuar socialmente. Muestran también que se identifican incoherencias entre lo sugerido por Escuela Nueva desde las actividades ofertadas en las Guías y el impacto de las mismas en los centros educativos rurales, respecto al trabajo cooperativo e interacción social. Las investigaciones referenciadas posibilitan considerar que las Guías de Aprendizaje del Estudiante del modelo Escuela Nueva son valoradas de manera favorable en el diseño y en la forma de presentar los contenidos, no obstante, esta visión se pone en tensión al estudiar el contenido y las dinámicas sociales que se generan a partir de las orientaciones de estos materiales. De este hecho podemos inferir que continúa siendo un reto para quienes proponen e implementan/implementamos materiales de uso escolar para determinado tipo de educación revisar y evaluar aquello que se dispone para enseñar algo que se quiera transmitido. Este reto es más urgente aún

para quienes consideramos el trabajo en contextos rurales, donde el modelo Escuela Nueva y la apuesta por aprendizaje de tipo auto-instruccional ha fundado la práctica educativa por más de cuatro décadas en la mayoría de lugares apartados de Colombia, lo que sugiere que por sus alcances debe estar en constante revisión y ajustes. En consonancia con lo anterior, Ramón (2009) se ocupa de visibilizar mediante la investigación histórica, las experiencias significativas en relación con la educación rural en Colombia. Para ello, el autor enfatiza en la necesidad de analizar las concepciones de currículo planteadas en los modelos propuestos para la educación básica y media entre 1960- 2004 con el fin de proponer nuevos sentidos a la escuela rural en Colombia. De acuerdo a este panorama, Ramón (2009) propone asumir el currículo para la educación rural en Colombia desde un currículo crítico que le apueste al reconocimiento de las posibilidades de un desarrollo local, donde la comunidad participe en la toma de decisiones con respecto a los propósitos y fines educativos y se reconozca la pluralidad y multiculturalidad de los contextos rurales. Así mismo, el trabajo enfatiza en la necesidad de pensar para la escuela rural modelos o propuestas educativas que no sólo atiendan a la cobertura en contextos rurales, no obstante, queda pendiente con amplitud el análisis de las concepciones curriculares en cada una de las experiencias de educación rural en Colombia, asunto central de la investigación.

Las experiencias de modelo escuela nueva en la educación rural

Otra línea de análisis que centra sus elaboraciones en la comprensión de las dinámicas de la escuela rural y allí el lugar de los profesores, aquí se encuentran los trabajos desde una perspectiva etnográfica

y narrativa (Parra, 1996, 2014 y Naranjo (2013), en los cuales se analizan la vida cotidiana en algunas escuelas rurales en Colombia, describiendo sus formas de organización, el trabajo pedagógico que se lleva a cabo y la relación entre maestros y estudiantes. Estos trabajos, desde la voz de maestros y directivos docentes reconstruyen experiencias que dotan de sentido y significado el acontecer del modelo de escuela nueva en distintos contextos rurales.

La investigación de Parra publicada en 1996 tuvo como propósito conocer la vida cotidiana de 10 escuelas rurales en Colombia, en diferentes regiones del país, mediante observaciones y entrevistas. Este trabajo permitió comprender el modelo Escuela Nueva en relación con sus dinámicas y no sólo desde sus datos de cobertura. Al respecto, en los análisis se problematiza el lugar de las Guías de Aprendizaje, que, al ser construidas por fuera de la escuela por expertos generan desplazamientos del saber del maestro sobre al niño y proponen el logro de objetivos que poco reconocen las condiciones de vida de la población. Algunas de las conclusiones del trabajo apuntan a exponer que los maestros consideran la necesidad de seguir profundizando los análisis del modelo que lo consideran como una única alternativa para la educación rural en Colombia, porque además de unificar y homogenizar la escuela rural primaria, desdibuja el lugar del maestro en la construcción de materiales para la enseñanza y en la selección de los saberes a ser enseñados. Así mismo, en consonancia con el interés de conocer la cotidianidad de la escuela rural, tenemos el trabajo de Herrera y Buitrago (2015), quienes con el propósito de mostrar las debilidades y fortalezas del ámbito rural respecto al urbano, desde las apreciaciones de los maestros, realizan un cuestionario aplicado a una muestra de

434 docentes y directivos docentes. Esta investigación se desarrolló en los centros de educación de las zonas rurales y urbanas del departamento de Boyacá, Colombia, enunciando algunas fortalezas y debilidades del ámbito rural respecto al urbano, a partir de algunos aspectos relacionados con el contexto escolar y educativo. Los docentes participantes en el estudio reconocen positivamente la pertinencia y el diálogo que el modelo pedagógico de sus instituciones establece con el contexto en el que se encuentra la escuela. Además, valoran en alto grado las metodologías, los procesos evaluativos y la relación entre maestros y estudiantes, destacándose este último factor en el sector rural, factor que genera diferencias estadísticamente significativas respecto al contexto urbano. Así mismo, la pesquisa presenta como la valoración por parte de los maestros de la escuela multigrado en otros contextos distintos a Colombia obedece a que esta metodología fortalece las relaciones sociales y aumenta la tolerancia; sustentan que esto se debe a la existencia de grupos de estudiantes conformados por edades heterogéneas, donde la exigencia es centrada en las capacidades y no en la relación edad-curso, lo que a su vez favorece la convivencia y la calidad de las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes (Bustos, 2010).

Por otro lado, Urrea (2015) realiza un estudio en el que retoman los manuales escolares distribuidos para profesores y estudiantes que circularon en Colombia a partir de 1987 en el modelo Escuela Nueva. La autora analiza las representaciones de ruralidad partiendo de los postulados de R. Chartier (1991), académico que las comprende como “matrices de prácticas a partir de las cuales los sujetos dan sentido al mundo, pero no de manera pasiva y receptiva sino a través de luchas”. Realizando un análisis bajo la perspectiva de la Historia Cultural, la investigadora propuso que las maneras en que se fue de-

sarrollando en el Programa Escuela Nueva la configuraron como una pedagogía ruralizante, presentando el contexto rural “como un escenario armónico, libre de contradicciones y conflictos, tradicional, espacio propio del campesino, para silenciar una rural percibida como elemento de potencial subversión” (Urrea, 2015, p.10), concepción que habilitaba a pensar y proponer el modelo Escuela Nueva como un espacio para formar sujetos en disposición a trabajar en lo rural sin cuestionar las problemáticas sociales existentes, mediante lo que la autora nombra como una metodología pragmática y un currículo que se adecuaba al campo en términos académicos, de contenidos y finalidades.

Por esta dirección, el trabajo de Martín y García (2014) llama la atención en señalar que el modelo Escuela Nueva como un proyecto de mejoramiento de la cobertura en zonas rurales de Colombia asume la comprensión de la escuela desde una mirada homogénea y una concepción curricular centrada en contenidos justificados desde la cualificación de la Educación Básica Primaria y no así desde el conocimiento de las comunidades y las realidades culturales, al respecto Martín y García (2014) señalan que “la concepción curricular oficial, por medio de una escolaridad planteada y diseñada para contextos nacionales modernos de homogeneidad cultural y social está totalmente desfasada de la realidad étnica y cultural local del país” p. 229.

Es así que, conocer el modelo Escuela Nueva como una propuesta clave en la educación Colombiana ha sido un tema que no solo ha estado siendo estudiada por investigaciones de corte cualitativo como las mencionadas anteriormente, sino también desde el paradigma cuantitativo (v.g McEwan y Benveniste 2001, McEwan 1998, McGinn, 1996, Psacharopoulos et. al 1993, Schiefelbien, 1993, Shuh Moore A, Florez y Grajeda Eva. 2010). En algunas evaluaciones es co-

mún encontrar una valoración favorable del modelo por constituirse en una vía para la mejora de la educación primaria con poca inversión económica, así como la relevancia de los materiales curriculares propuestos como parte esencial del modelo. Por ejemplo, en 1987, Psacharopoulos con los datos recogidos por el Instituto Superior de Educación Rural concluye que los estudiantes de tercer grado de las escuelas rurales bajo el modelo Escuela Nueva obtuvieron mejores resultados en las asignaturas de español y matemáticas a nivel general, y los estudiantes de quinto grado alcanzaron mejores resultados en español en comparación con los estudiantes de las zonas rurales bajo metodologías llamadas *tradicionales*. De igual forma, se señala que los estudiantes de los grados tercero y quinto de las escuelas nuevas rurales obtuvieron mejores resultados en los valores cívicos y la autoestima.

Por su parte, McEwan (1998), utilizando una muestra diferente en 1992, reitera el éxito en la obtención de mejores resultados por parte de los estudiantes de Escuela Nueva del grado tercero en español. Es así que se le ha atribuido al modelo algunas mejoras en el logro del estudiante gracias a sus fundamentos y al uso de las Guías de Autoaprendizaje que se constituyen en textos escolares que, según Schiefelbien (1993), tienen mayor impacto en la excelencia académica cuando son implementadas en las clases.

No obstante, otros estudios efectuados después de la llamada *expansión del modelo en Colombia* (1987-1994), han visibilizado variaciones en los componentes de Escuela Nueva entre las escuelas rurales seleccionadas (McEwan, 1999; McGinn, 1996). Los autores señalan inconsistencias entre las propuestas e indicaciones del modelo y su puesta en marcha. Una de esas inconsistencias corresponde al componente de capacitación docente, el

cual, por la premura en la implementación del modelo, acortó los días dedicados a los talleres de capacitación, y no contó con suficientes escuelas de demostración o escuelas demostrativas para que los profesores visitar como eje de su formación (McGinn, 1996). Otro asunto importante destacado por McGinn (1996) tiene que ver con la característica de flexibilidad del modelo Escuela Nueva, que se evidenciaba en las adaptaciones que los profesores podían realizar a las Guías de Autoaprendizaje. destaca el estudio que dicha flexibilidad se encontró “estática” durante el proceso de expansión (McGinn, 1996). Los datos de McEwan (1992) -tres años después de la ampliación- mostró que solamente del 33% al 45% de las clases en Escuelas Nuevas usaban las Guías de Autoaprendizaje, y sólo dos tercios de las escuelas tenían una biblioteca escolar.

Con respecto a las fortalezas y debilidades del modelo escuela, ya no desde un enfoque cuantitativo, otros autores han visto la necesidad de ampliar estudios en dicho campo. Al respecto, tenemos el trabajo de Kline (2002), quien retoma las particularidades del Escuela Nueva en Colombia y del modelo de escuela unitaria en Guatemala para reiterar la importancia del modelo de Escuela Nueva por su capacidad de transformar e influir en las desigualdades existentes entre las escuelas urbanas y las escuelas rurales. También precisa como la construcción de las Guías de Autoaprendizaje y en el diálogo con la comunidad que se propone en sus componentes es una fortaleza que amerita seguir siendo reproducida. A su vez, la autora retoma las distintas evaluaciones realizadas a la implementación del modelo Escuela Nueva, como los asuntos que deben seguir siendo objeto de análisis e investigaciones, tales como: la capacitación docente, el uso de las Guías de Autoaprendizaje, la financiación de la implementación y la flexibilidad del modelo. De igual forma, este estudio mues-

tra en su análisis como la reforma educativa de Guatemala estuvo basada en el modelo Escuela Nueva colombiano, pues se constituyó en “una demostración de las posibilidades de transferir el modelo Escuela Nueva a diferentes contextos” (Kline, 2002, p. 170).

Adicionalmente, Aguerrondo & Denis Vaillant 2015 y Colbert 2015 enfatizan en señalar al modelo Escuela Nueva como una de las principales experiencias innovadoras de América Latina, para ello presentan algunos hechos históricos del surgimiento del modelo y referencias a estudios de la década del 90 principalmente como elementos claves para considerar al modelo Escuela Nueva como el referente más pertinente para contextos rurales.

En esta misma dirección es importante mencionar el trabajo de Juárez (2013), quien con el propósito de conocer experiencias educativas desarrolladas en naciones distintas a México (país de residencia del autor) que hayan mejorado los resultados en pruebas estandarizadas en contextos rurales, analiza las prácticas educativas en escuelas primarias multigrado de Cuba, Colombia y Finlandia, con el fin de proponer rutas de trabajo para el mejoramiento de la educación rural en México. Con base en fuentes de información documentales y en el trabajo de campo realizado en distintas escuelas rurales en los países antes mencionados, Juárez resalta elementos claves de las experiencias de escuela multigrados. Por ejemplo, para el caso del modelo de escuela nueva en Colombia señala que el uso de las Guías de Autoaprendizaje se constituye en los materiales de trabajo que por excelencia posibilitan el trabajo multigrado y la vinculación de la familia, gracias a la inclusión en las guías de actividades que se desarrollan en los hogares con la participación de los padres. No obstante, la inexistencia de estos materiales de uso escolar para los alumnos del primer grado es señalada como una gran debilidad, por

constituirse en un vacío que repercute en la enseñanza de la lecto-escritura, la cual -de acuerdo a lo observado por Juárez- se realiza mediante el método tradicional silábico-fonético, método que no corresponde con las fundamentos teóricos del modelo Escuela Nueva.

Igualmente, frente al componente de capacitación docente resalta el proceso que se lleva a cabo con los maestros, quienes son capacitados a través de talleres mediante la vivencia del modelo Escuela Nueva. Para Juárez, algunos de los aportes de este modelo para el caso Mexicano es la función social que a través del componente de articulación comunitaria logra esta forma de escolarización. Así mismo, el proporcionar alimentación a los estudiantes de escuelas primarias sería necesario retomarlo para mejorar las condiciones de las escuelas multigrado en México. No obstante, es importante señalar que la asistencia alimentaria que señala Juárez no es un elemento exclusivo al modelo Escuela Nueva en Colombia, por el contrario, el proporcionar la alimentación en las escuelas se enmarca en las políticas de mejora de las condiciones de la niñez que no se limitan a las escuelas rurales bajo el modelo referenciado.

Finalmente, Juárez presenta que el éxito que ha tenido Escuela Nueva en las regiones cafeteras colombianas se debe al compromiso y participación de organizaciones productivas y sociales, que han aportado en el sostenimiento de las escuela desde aspectos económicos, organizativos, de recursos materiales y apoyos sociales. Pero, del otro lado, también se identifican regiones colombianas con organizaciones sociales y productivas menos consolidadas, generando menor éxito del modelo, por lo que la forma de escolarización que predomina en estos territorios rurales es la escuela graduada.

Por su parte, en el Estado de Bahía en Brasil, la discusión sobre la educación en el medio rural ha estado presente por parte de

investigadores como es el caso de Souza De Souza, Souza dos Santos y Teixeira de Pinho (2011) quienes problematizan el hecho que las zonas rurales continúan presentando bajos indicadores educativos y que dichas áreas han sido excluidas de las agendas políticas, sociales y educativas debido a los procesos históricos de urbanización y de desarrollo industrial. Los autores presentan como resultado de investigación la comprensión de cómo se produce la articulación entre sujetos, prácticas pedagógicas y territorios locales. Para ello, estudian mediante la investigación cualitativa, con metodología de historias de vida las representaciones de los profesores frente a su relación “con el espacio (el campo y la escuela), los sujetos (docentes y alumnos) y el propio hecho de la escuela unitaria” (De Souza, *et al* 2011). El trabajo finaliza planteando la necesidad de continuar realizando investigaciones que indaguen por la cotidianidad de las aulas unitarias a partir de los saberes de los maestros y así impactar las políticas educativas.

Así mismo, encontramos distintos autores (Ezpeleta 1997, Terigi 2008, Vidal & Souza dos Santos 2012, Teixeira de Pinho & De Souza 2012, Brumat & Baca 2015) que centran sus análisis en conocer las dinámicas de las escuelas rurales multigrado desde la cotidianidad, conocer las prácticas pedagógicas y las voces de los maestros. En la investigación cualitativa de (Terigi, 2008) se presentan las condiciones locales en las que se desarrolla un aula plurigrado reconstruyendo así las lógicas en las actuaciones de los maestros, las distintas maneras de ser escuela rural multigrado y los saberes que producen las maestras desde sus acciones y reflexiones en una organizacional plurigrado, al respecto señala que “Enseñar en una escuela rural con secciones múltiples coloca a los maestros frente a un modelo organizacional para el cual los saberes estructurados bajo

el supuesto de la escolaridad graduada y clasificada por edades no ofrecen respuestas suficientes”... (Terigi, 2008, p.147).

Al respecto, la investigación de Vidal & Souza dos Santos 2012 aborda la pregunta por cómo los maestros organizan los tiempos pedagógicos y el espacio de aula multigrado, en palabras de los maestros, la organización del tiempo escolar es un gran desafío por la diversidad no solo de edades con las que cuenta el aula, sino por el hecho de contar con una concepción de aula desde la lógica graduada. Así mismo, el estudio enfatiza en mostrar lo problemático que resulta el no contar con una formación en los maestros para el multigrado que trasciende lo administrativo y se centre en el trabajo pedagógico.

La formación de maestros para los contextos rurales

La pregunta por los procesos de formación de maestros rurales o para contextos rurales ha estado presente en distintos estudios, como el trabajo de Triana (2012), quien de manera descriptiva e histórica presenta la política y la práctica relacionada con la formación, capacitación y mejoramiento de los maestros rurales en Colombia durante el período comprendido entre 1946 a 1994. El estudio de enfoque histórico-hermenéutico tuvo como soporte metodológico distintas fuentes documentales (planes, programas, leyes y decretos, artículos de revistas, entre otras), además, para el análisis propuso cuatro tópicos fundamentales: los maestros rurales durante la segunda hegemonía conservadora, las reformas y estructuras de las Escuelas Normales en la segunda mitad del siglo XX, la capacitación y perfeccionamiento docente y los cursos-créditos y los microcentros rurales. En los análisis y hallazgos de esta investigación se concluye

que la formación, capacitación y mejoramiento de los maestros rurales colombianos estuvo supeditada a las transformaciones y procesos de modernización estructurados a los largo de los años 1946 – 1994.

Igualmente, en esta perspectiva de estudios sobre la formación de maestros es posible ubicar el planteamiento de Zamora (2005), autor que explora las prácticas docentes de 400 maestros de pre-escolar y primaria a partir de entrevistas y grupos de discusión en 100 municipios de Colombia, poniendo en evidencia la necesidad de conocer los procesos de formación de maestros para los contextos rurales. En su trabajo se pregunta si el ejercicio docente en la educación rural tiene algunas especificidades y cómo han sido esos procesos de formación. Los resultados arrojaron que, efectivamente, en Colombia el ejercicio de la docencia en contextos rurales tiene acciones particulares: algunas de orden personal de los profesores y otras de orden profesional, las cuales, sugiere Zamora (2005), requieren de amplia discusión y trabajo en las instituciones formadores de maestros del país. Al respecto, algunas de las características del ejercicio docente en lo rural son: el lugar de la comunidad en la labor del maestro, la escuela monodocente o multigrado, la creatividad y recursividad como respuesta a la precariedad de las condiciones materiales y el desafío del bajo rendimiento escolar: alumnos extraedad. Es así que para los maestros participantes de la investigación, la labor docente en lo rural necesariamente está implicada con la comunidad, donde el maestro se constituye en el sujeto que posibilita el diálogo y el reconocimiento de las necesidades del contexto, lo que hace que la escuela transforme la cotidianidad de la comunidad. Por otro lado, encontramos que otro estudio que indagó por la formación de maestros para contextos rurales es el realizado por la Or-

ganización de Estados Iberoamericanos (OEI), la cual se encargó de elaborar una caracterización de los programas y experiencias en Colombia dirigidas a la formación o cualificación de los maestros para el trabajo en contextos rurales. Se trató de conocer en detalle el lugar que ocupa lo rural en los planes de estudio de las instituciones formadoras de maestros, identificando las experiencias a través de un cuestionario dirigido a las Escuelas Normales en Colombia y la revisión de los documentos producidos por estas instituciones formadoras de maestros que habían participado con el MEN en el Proyecto de Educación Rural –PER- hasta el año 2008, y, para el caso de las experiencias de las Universidades, se identificaron las instituciones de reconocida trayectoria en la formación de educadores para lo rural. En ambos casos, el proyecto realizó encuentros de socialización y validación de los resultados con las instituciones formadoras, mostrando que, en términos generales, para las instituciones formadoras de maestros en Colombia (facultades de educación y Escuelas Normales Superiores), lo rural, como escenario de trabajo pedagógico docente es desconocido, invisible y poco intencionado en las propuestas de formación de maestros. Al respecto mencionan (González, 2012)

[...] los educadores colombianos, con raras excepciones, no han sido ni están siendo preparados para el cabal desempeño en ambientes rurales, a pesar de que uno de cada cuatro maestras y maestros colombianos trabaja en la actualidad en planteles situados en esas zonas, esto, en cifras, representa algo más de cien mil hoy en día (pág. 15)

Por su parte, en esta vía de estudios sobre los profesores en la educación rural, los aportes de Marland (2004) son importantes debido a que señala de manera reitera la necesidad de mejorar la

capacitación dirigida a los profesores para llevar a cabo la práctica educativa en escuelas multigrado. Por ello, el autor propone un programa de formación para docentes que se centra en las debilidades que, de acuerdo a su estudio de aulas multigrado, presentan los docentes. Este programa propone partir del reconocimiento y el desarrollo de la autonomía de los estudiantes en la vida escolar por parte de los profesores, así como la capacitación en el uso de los recursos didácticos para la enseñanza multigrado y la evaluación de los aprendizajes.

Al mismo tiempo, Escobar y Broitman (2016) señalan en su investigación cualitativa que tuvo como propósito comprender y analizar la enseñanza de las matemáticas en aulas plurigrado en Argentina que en los procesos de formación inicial de maestros no se cuenta con claros elementos para el multigrado, sino que por el contrario han sido formados en el trabajo de escuelas graduadas lo que conlleva a responder a la enseñanza apelando a saberes construidos desde el quehacer o entre pares. Adicionalmente, las autoras enuncian que de acuerdo a las entrevistas realizadas a los profesores de los institutos de formación docente los temas de ruralidad han sido incluidos poco a poco gracias a las comprensiones que han alcanzado de las potencias que tiene el trabajo multigrado a nivel pedagógico y didáctico.

En esta dirección, es reiterado la problematización de diversos estudios (Rosas 2003, Ezpeleta y Weiss 2000, Vidal & Souza dos Santos 2012, Castedo y Siede 2012) frente a la no existencia en la formación inicial y continua de elementos pedagógicos y didácticos referentes al multigrado, en consecuencia como lo señala Juárez 2017, una de las causas que originan los problemas en las aulas multigrado, tiene que ver con las carencias en la formación inicial y continua del

multigrado. En este estudio cualitativo realizado en Guatemala y México a propósito de las percepciones frente al trabajo en multigrado señala que para los profesores una de las grandes ventajas en el trabajo multigrado es la autonomía y la libertad con la que pueden trabajar en aulas multigrado lo que hace que se potencie la enseñanza con grupos heterogéneos y se tejan las relaciones con los contextos.

En términos generales, las investigaciones muestran las tensiones con las que los maestros se enfrentan, tales como: trabajar de manera simultánea con niños de diferentes edades, tener en los espacios distintos niveles de desarrollo y las precariedades con las que se encuentran las aulas multigrado. Los anteriores retos se acentúan al aislamiento y soledad con la que desempeñan la labor la mayoría de los maestros rurales multigrado. Sin embargo, lo que llama mucho la atención para estas investigaciones es la potencia pedagógica y didáctica del multigrado, asunto que de considerarse en los distintos sistemas de formación de maestros potenciaría la producción de conocimiento educativo, reconociendo a las escuelas rurales multigrado y por ende a sus maestros como sujetos que construyen conocimiento didáctico multigrado.

Los discursos y proyectos de los organismos internacionales y nacionales frente a la educación rural - educación primaria

Los informes de organismos internacionales y nacionales presentan que las diferencias entre las escuelas rurales y escuelas urbanas están asociadas a niveles de precariedad, bajos recursos, carencia y poca formación de los maestros, lo que lleva a justificar la necesidad de mejorar la escuela rural para que se igualen los resultados de la escuela urbana y aporte al desarrollo económico de los paí-

ses en vía de desarrollo. El Proyecto de Educación para la Población Rural PER, desarrollado por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación (FAO) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el año 2006, presentó, por medio de un estudio el estado de la educación rural en siete países de Latinoamérica Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú, asuntos problemáticos y comunes en la educación rural entre los distintos países, tales como: la cobertura, la calidad educativa y la ausencia de políticas públicas claras para la educación de la población rural. Este informe enfatiza en señalar que en los sectores rurales en América Latina se sigue concentrando la mayor cantidad de pobreza y los menores niveles educativos. Desde esta mirada, el mundo rural latinoamericano se concibe como un sector subdesarrollado que requiere apuestas educativas para su mejorar las condiciones de vida de la población y de esa manera mejorar el desarrollo económico.

Es en este sentido que la FAO y UNESCO cuestionan que en la formación de los profesores para contextos rurales en los distintos países no se intencionan programas que permitan el conocimiento y preparación en el trabajo con población rural en escuelas multigrado. Precisan que salvo el componente de capacitación docente del modelo escuela nueva en Colombia, no se cuentan con procesos de formación donde la reflexión sobre las metodologías para las escuelas multigrado sean objeto de reflexión. Además, muestran como los siete países estudiados poseían indicadores tanto de cobertura como de logros de aprendizaje en el área rural inferiores a los promedios obtenidos en el área urbana, argumentando inequidad en diferentes aspectos, falta de recursos físicos y dotación, poca capacitación de los docentes, homogeneidad en las políticas y propuestas curricula-

res para la zona urbana y rural que no recoge lo propio de la cultura rural, y mayores índices de pobreza. Desde estos resultados, la FAO y la UNESCO plantean la necesidad de dotar de mejores condiciones a las escuelas multigrado rurales y construir propuestas curriculares que se adapten a las condiciones de los contextos, para ello, reiteran en la necesidad de contar con políticas educativas para los contextos rurales.

También encontramos el estudio realizado por la FAO en unión con la UNESCO (2004) denominado *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*, el cual agrupa reflexiones categorías de análisis demográficas, económicas, sociológicas o medioambientales que acompañan el recorrido de estudios sobre la educación rural, principalmente en países considerados en vías de desarrollo o subdesarrollados. Para este trabajo, la educación es concebida como la vía para la lucha contra la pobreza rural y el desarrollo rural, no obstante, muestra el estado de abandono en que se encuentran los contextos rurales en estos países, así como la problemática frente a su currículo. Estas instituciones muestran cómo en los territorios pesquisados se cuenta con un currículo único, definido y construido por el estado a nivel central, que generalmente se plantea para y desde contextos urbanos, resultando ser una propuesta descontextualizada para los contextos rurales, llegando a difundir elementos que tensionan y entran en conflicto con las costumbres y elementos culturales del territorio. En este sentido, el “sesgo urbano” complejiza la labor de los profesores de las áreas rurales y “hace que el aprendizaje sea mucho más difícil para los niños de estas zonas, quienes ven poca pertinencia de algunas disciplinas en relación con su propia experiencia y la vida en su comunidad” (FAO y UNESCO, 2004, p. 94).

No obstante, el estudio resalta que para el caso de Colombia, la experiencia del modelo Escuela Nueva propone una suerte de equilibrio en el currículo de la educación básica y las condiciones del territorio. Este equilibrio se propone al partir de un currículo único con posibilidades de ser adaptado teniendo en cuenta las condiciones locales de las escuelas rurales. Otro elemento resaltado en el modelo colombiano, son las Guías de Autoaprendizaje distribuidas en todas las escuelas rurales multigrado que llenan el vacío del uso de los libros de texto que, en palabras de Atchoarena, se constituyen en un criterio de calidad de la educación y que ha estado ausente en las escuelas rurales.

Por su parte, McEwan (2008), realizó un análisis de tres reformas llevadas a cabo en América Latina para la educación rural: la Escuela Nueva de Colombia, La Escuela Nueva Unitaria de Guatemala y el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE) Rural de Chile. En este análisis, el autor centra su atención en evaluar si las reformas que se llevaron a cabo han impactado en el mejoramiento de los resultados de los estudiantes en pruebas internacionales. Al respecto, concluye señalando que si bien los resultados en las evaluaciones han mejorado para los estudiantes rurales, los estudiantes urbanos obtienen puntuaciones más altas tanto para pruebas nacionales, como para pruebas internacionales. Ello no desmerece, según McEwan, el logro que ha supuesto para los estudiantes la reforma en cada uno de estos países, aunque sea necesario realizar una valoración crítica con suficiente calado sobre este asunto. Relacionado con estos programas, uno de los aspectos destacables y que no ha sido valorado suficientemente en otros países es el de la participación comunitaria en las escuelas rurales en las que se han implantado estos modelos como facilitadores del

rendimiento escolar y la mejora de la calidad educativa (McEwan y Trowbridge, 2007; Urquiola y Calderón, 2006). En el estudio se concluye que aunque las reformas se han implantado de forma diferente, comparten varias características relacionadas con las recomendaciones internacionales de organizaciones y programas como el de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL) (2003), UNESCO (2004) y Banco Mundial (2005). Al respecto, se pueden enumerar como recomendaciones I. La necesidad de mejorar la formación de los profesores para llevar a cabo con mejor calidad la enseñanza en las escuelas multigrado; II. Continuar en los países que se implementa el uso de material didáctico y libros de texto y en los demás construir los materiales para que se adapten a la escuela multigrado; y III. Posibilitar el trabajo cooperado entre los profesores de distintas escuelas multigrado, de manera que el proceso de interacción profesional del colectivo docente sea con el apoyo y respaldo de profesores con experiencia en la escuela multigrado.

Igualmente, frente a los discursos y proyectos de los organismos internacionales y nacionales frente a la educación rural – educación primaria se encuentra el estudio realizado por el Instituto de Evaluación de Londres. Esta investigación que inició en 1998 en países como Perú, Vietnam y Sri Lanka y se amplió en 2002 a otros como Grecia, Colombia, Finlandia, España, Ghana, Nepal y Reino Unido investigación ha sido reconocida como uno de los estudios más profundos sobre la multigraducción y la escuela rural de los últimos años. El programa de investigación se denominó “Learning and teaching in multigrade settings” [Aprendizaje y enseñanza en entornos multigrado] y partió con la intención de concienciar a los responsables políticos, universitarios y profesio-

nales de la educación sobre los problemas, oportunidades y necesidades que plantea el aprendizaje y la enseñanza multigrado. En el caso específico de Colombia la Fundación Compartir y Fedesarrollo en el año 2016 analizan los desafíos que tiene que enfrentar el país para el posconflicto y así mismo acortar la brecha entre los contextos urbanos y rurales. Para ello, Martínez, Pertuz y Ramírez (2016) señalan que con el fin de desarrollar el campo, y reducir sus niveles de pobreza, es crucial mejorar las coberturas educativas y la calidad y pertinencia de la educación que reciben los niños y jóvenes rurales. En esta vía, es importante anotar que en el Plan Nacional de Desarrollo (2015), la educación considerada como el principal instrumento de igualdad social, que además de nivelar las oportunidades de la personas, posibilita la mejora de la democracia.

Por esta vía, se reitera desde la Misión de Transformación del Campo (2014), la deuda histórica que Colombia tiene con el campo, que se evidencia en la falta de oportunidades para el habitante rural y en una brecha creciente en términos de pobreza con respecto a las zonas urbanas y al sistema de ciudades en particular. Como alternativa de respuesta para ello, el primer punto de los acuerdos de paz de La Habana se propone llevar a cabo una Reforma Rural Integral, que tenga en cuenta además del acceso y uso de la tierra, la promoción de la agricultura familiar y la seguridad alimentaria, la construcción de un Plan especial de educación rural que posibilite la permanencia productiva de los jóvenes en el campo y logre que las instituciones educativas contribuyan al desarrollo rural (Delegados de Gobierno de la República de Colombia- FARC-EP, 2014).

Por otro lado, a nivel Internacional se señala el proyecto Rural Wings [Alas Rurales] (2008), que cuenta con la participación de investigadores de 13 países europeos. El objetivo del proyecto fue

mejorar y apoyar a las escuelas rurales a través de las tecnologías. Está especialmente enfocado en las zonas en las que existe todavía aislamiento geográfico y tecnológico. El proyecto internacional tiende a abrir una puerta a Internet a las poblaciones más aisladas de Europa, basándose en las telecomunicaciones vía satélite, utilizando las nuevas tecnologías para proveer entornos de aprendizaje constructivos en áreas rurales de los países seleccionados. No obstante, existe también otra parte interesante del proyecto basada en la creación de redes, comunidades virtuales y en la generación participación comunitaria a través de la tecnología.

En esta misma línea de proyectos internacionales, se reconoce el Network of Multigrade Education [Red de educación multigrado] (NEMED)(2008), propuesta que reúne una red de escuelas rurales de 9 países europeos, comenzando en el año 2004 y desarrollándose hasta 2007. Uno de sus principales objetivos fue que la educación de las escuelas rurales con multigraducción tuviese cabida en las políticas educativas, favoreciendo así los procesos de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, el proyecto partió con la idea básica de ofrecer apoyo y formación especializados a los profesores de escuelas rurales, dando a la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) un papel preponderante para su utilización en las aulas. Y como contribución importante, el proyecto NEMED ha estado realizado sugerencias específicas con respecto a la mejora de la educación rural a nivel europeo.

A modo de cierre

Frente a las preguntas que formulamos al inicio de esta revisión de la literatura de cara a las comprensiones sobre la educación

rural, la escuela multigrado, el modelo Escuela Nueva en América Latina, España, México, EE.UU y algunos países europeos, el recorrido anteriormente presentado nos permite concluir, primero, que la reflexión académica sobre la educación ofertada en los contextos rurales requiere de abordajes teóricos, conceptuales y empíricos que exploren y visibilicen el estado actual de la educación rural tanto en los territorios que han sido escenarios de estudio, como en otros que no se mencionan de manera directa. Igualmente, consideramos que podrían ser necesarios y pertinentes investigaciones desde perspectivas teórico-críticas que puedan hacer frente al utilitarismo que ubica a la educación como puerta para el progreso y el desarrollo económico, de manera preponderante, dejando el carácter emancipador y liberador en un segundo plano.

Además, la revisión de la literatura permitió reconocer que, en cuanto a las características de la oferta educativa para ruralidad, es posible rastrear e identificar la acogida e implementación de modelos educativos. Se reconoce especialmente el modelo Escuela Nueva y sus materiales de uso curricular, especialmente denominadas las Guías de Autoaprendizaje y en algunos casos las TICs. Para este caso, se registran posturas que exponen de manera favorable y afirmativa los modos de funcionamiento de un modelo para la educación en contextos rurales, y otras, por su parte, manifiestan la necesidad de propuestas que hagan lugar al reconocimiento de los saberes propios y locales que favorezcan la diversidad y la pluralidad del mundo rural, sin tener como racero o regla de medida los saberes homogeneizantes de los contextos urbanos y grandes metrópolis.

Enfocando la reflexión investigativa en el contexto colombiano, en el país, aproximadamente el 24% de la población vive en zonas rurales (11 millones de personas) y estas zonas representan aproxi-

madamente el 80% del territorio del país. Se entiende por educación rural aquella ofrecida a los pobladores del campo. Ya encontramos acá un punto problemático: En términos de los nuevos estudios sobre ruralidades y también en referencia con la variedad geográfica del país lo que se denomina “educación rural para pobladores del campo” necesita ser matizada según sus particularidades territoriales. Esto es un trabajo que está todavía por hacer, pues, a pesar del reconocimiento de la diversidad cultural y territorial de nuestro país, siguen teniendo primacía unas miradas homogeneizantes sobre la educación y sobre la escuela. Inclusive, esta se puede señalar como una de las situaciones antinómicas de la escuela rural en nuestro país, pues en el marco del reconocimiento de la diversidad y pluralidad de formas de vida también se le sigue apostando a una escuela para la formación ciudadana, cívica y en unos valores universales.

Según el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, uno de los desafíos es, precisamente, ofrecer una educación de calidad en dichas regiones como una manera de promover el desarrollo de la población rural². A pesar de esta y otras tareas todavía pendientes, hay que decir que Colombia ha contado desde tiempo atrás con diferentes propuestas de educación rural: Se habla de 1) un *modelo tradicional* que hace referencia a la escuela graduada típica de los centros urbanos, 2) un *modelo indígena propio e intercultural* con

² La educación en Colombia ha sido definida como un derecho constitucional. En la Ley 115 de 1994 —Ley General de Educación—, en el artículo 1 se menciona que: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. Particularmente en el capítulo cuarto de la Ley, la educación campesina y rural, dice que el “Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural la cual comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país” (Ley 115 de 1994, art. 64

el que se busca una formación integral colectiva orientada hacia el rescate y fortalecimiento de la identidad cultural, el reconocimiento y respeto de los territorios, la autonomía de los grupos indígenas y el mantenimiento y conservación de sus culturas (Decreto 1953 del 7 de octubre de 2014, artículo 39).

También se tienen otras propuestas más variadas denominadas 3) *modelos educativos flexibles* que tienen sus propias dinámicas y particularidades y unas fundamentaciones específicas, eso sí, articuladas con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o con el Proyecto Institucional de Educación Campesina y Rural (PIECR). Dentro de esos modelos educativos flexibles están: Grupos Juveniles Creativos, A Crecer, Caminar en Secundaria, Aceleración del Aprendizaje, Retos para Gigantes, Círculos de Aprendizaje, Educación Media Rural, Secundaria Activa, Post-Primaria Rural y el Modelo Escuela Nueva, con más historia y reconocimiento en el país.

En relación a la formación de maestros, es reiterativo en los distintos trabajos encontrar señalamientos frente la necesidad de instalar de manera constante y rigurosa reflexiones a propósito de programas de formación de maestros inicial y continuada que tenga como eje de trabajo los contextos rurales. Es necesario la construcción de programas de formación docente que por un lado trasciendan la capacitación instrumental y por otro, programas que estén unidos a desarrollos de investigación educativa que se pregunten por la educación rural desde su heterogeneidad, su potencia en lo didáctico y el conocimiento de los procesos regionales y locales que se están adelantando en los distintos contextos.

Con respecto a los desarrollo y las pesquisas frente al tema curricular para la educación básica primaria en y para contextos rurales, es importante señalar que los trabajos aquí referenciados se han centrado principalmente en la revisión frente a la pertinencia y

adecuación de las guías de aprendizaje, lo que ha dejado de lado la pregunta por lo curricular como construcción social e histórica que requiere de apuestas para su comprensión y construcción de currículo desde perspectivas críticas, desde las cuales el currículum para contextos rurales sea visto y analizado no sólo como “un dispositivo cultural que selecciona y ordena saberes”, sino también como una matriz de relaciones y experiencias en las que se conjugan saberes, prácticas, experiencias, conocimientos académicos, visiones del mundo e ideología; se trata de comprender el currículo como práctica social y cultural Grundy (1998).

Es así que el análisis curricular de las propuestas educativas rurales desde la comprensión del currículo como contenidos culturales, permitirá la comprensión y valoración de los saberes locales, así como la visibilización de las prácticas y las relaciones que se establecen entre la escuela primaria rural y los contextos. A su vez, centrar la mirada al currículo desde lo cultural, permitirá problematizar el hecho de justificar como necesaria la educación rural como vía para aliviar la pobreza y como alternativa de desarrollo económico. Se trata de realizar análisis de la educación rural desde su propia historia lo que posibilitará la valoración de los conocimientos locales, permitirá revisar y proponer metodologías, contenidos y mediaciones, a la luz de las diferentes condiciones y elaboraciones propias. Hoy, la problemática de diseñar un currículo pertinente y apropiado para los sectores rurales latinoamericanos sigue siendo un tema pendiente y es de vital importancia afrontarlo/crearlo/pensarlo para generar una oferta educativa significativa para los niños y jóvenes rurales Corvalán (2006).

Otro campo que queda pendiente por explorar es el de las infancias en los contextos rurales. Los modos de ser, de relacionarse y de actuar de los niños y de las niñas en la actualidad nos ponen de frente a conceptos como el de las infancias (Diker, 2009) o subjetivi-

dades infantiles, donde se problematizan (Marín, 2011) “las diferentes posiciones del sujeto que, en el campo discursivo, tejen complejas relaciones de poder y de saber con los niños y niñas” (p.73), en el que los lugares de los adultos (padres, madres, profesores, expertos) se producen de manera simultánea con la de los niños y las niñas, contribuyendo – en gran medida – en la incorporación y fijación del *sujeto infantil*. Pensar en clave de infancias o de subjetividades infantiles en la ruralidad nos pone de cara a las ideas con las que se funda la educación rural y la concepción de sujeto que hay de fondo, abriendo preguntas como ¿cuáles son los modos de configurar un sujeto infantil en la ruralidad? ¿se piensa en los modos particulares y diversos de vivir la infancia en la ruralidad para generar propuestas educativas o políticas que tengan efectos para con los niños y las niñas? ¿se llegan con los mismos patrones urbanos de escolarización para las infancias de los territorios rurales?.

Referencias

Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). **El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe**, UNESCO.

Amiguiño, A. (2011). La escuela en el medio rural: educación y desarrollo rural. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 15 (2), 25–37. Consultado en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART2.pdf>

Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. En: **Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural**. Año 1, N° 1. pp. 1- 8. Revista Digital e Rural, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 1 N° 1 Julio 2003, ISSN 0717-9898

Brumat, R y Baca, B. (2015). Prácticas docentes en contextos de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba. **Educación, formación e investigación**, Vol.1, No.2. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/7587/7044>

Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. **Revista de Educación**, 352. pp. 353-378.

Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural ¿irreconciliables?. **Revista del currículo y formación del profesorado**, Vol. 5, No.2 pp. 155-170.

Castedo, M. y Siede, I. (2016). Una secuencia de enseñanza sobre el estudio de las “migraciones hacia la Argentina” en aulas plurigrados rurales. **Educación Rural: Experiencias y propuestas de mejora**, México, RIER, Colofón.

Colbert, V. (2015). Escuela Nueva: Una contribución a la calidad y la equidad en la educación para el siglo XXI. **Equidad Perspectivas para Colombia**. FES.

Córdoba, Z. P. (2013). **Guía estructurada bajo modelo Escuela Nueva para la enseñanza de Física en el grado quinto (5°) de la escuela rural de Matanzas de la Institución Educativa Carlos Ramón Repizo Cabrera**. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Manizales, Colombia. Disponible en <http://www.bdigital.unal.edu.co/11895/1/8411505.2013.pdf>

Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en 7 países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. **Revista Colombiana de Educación**, No. 51, Bogotá. pp. 137-159.

De Souza, E. C.; Souza dos Santos, F.J. y Teixeira de Pinho, A.S. (2011). Prácticas educativas y territorios rurales: sujetos y prácticas

pedagógicas en las escuelas rurales del estado de Bahía (Brasil). **Revista de curriculum y formación del profesorado**, Vol. 15, No. 2, pp. 125-140

Delegados de Gobierno de la República de Colombia- FARC-EP. (2014). **Hacia un Nuevo Campo en Colombia: Reforma Integral Rural**. Habana

Diker, G. (2009). ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? 1a ed. – Los Polvorines: Univ. Nacional de General Sarmiento; Argentina: Buenos Aires. Biblioteca Nacional.

Escobar M. y Broitman, C. (2016). La enseñanza de las matemáticas en aulas plurigrado como objeto de estudio en la formación docente. **Educación Rural: Experiencias y propuestas de mejora**, México, RIER, Colofón.

Ezpeleta, J. & Weiss, E. (2000). **Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo**. México, DIE, Civestav, IPN.

González, A. M (2013). **La aventura de aprender geometría en el grado octavo utilizando un módulo educativo computarizado de Escuela Nueva**. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Manizales, Colombia. Disponible en <http://www.bdigital.unal.edu.co/9749/13/8411507.2013.pdf>

González, M. (2012). **Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia**. Bogotá: CODICE LTDA.

Herrera, L. & Buitrago, R. (2015). Educación Rural en Boyacá, fortalezas y debilidades desde la perspectivas del profesorado. **Revista Praxis y saber**, Vol. 6 (12), pp. 169-190.

Herrera, M. M. (2015). **Diseño e implementación de guías de laboratorio para la enseñanza del concepto químico ácido-base, empleando extractos vegetales.** (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Manizales, Colombia. Disponible en <http://www.bdigital.unal.edu.co/53424/1/75065257.2015.pdf>

Juárez, D. (2013). **Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia. Experiencias para México.** Ciudad de México: México Becene, Rielslp.

Juárez, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y el Salvador, Sinética, **Revista electrónica de educación**, Universidad Jesuita de Guadalajara, pp. 1-16.

Kline, R. (2002). A model for improving rural schools: Escuela Nueva in Colombia and Guatemala. **Current Issues in Comparative Education**, 2 (2), pp. 170-181.

Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. **Revista de la Universidad de la Salle**, 57, pp. 117-136

Marín, D. (2011). “Notas para pensar la constitución de un campo discursivo”. En: Donoso, F. C., & Foxley, A. M. (Eds.). (2011). **Políticas públicas para la infancia.** Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO. pp. 55-76

Marland, P. (2004). **Preparing teachers for multigrade classrooms: Some questions and answers.** University of Southern Queensland.

Martín, M. Á. & García W. 2014. Análisis comparado de las políticas educativas en Colombia. Escuela Nueva vs Educación Indígena. **Revista Española de Educación Comparada**, 23, pp. 223-240.

Martínez, Pertuz y Ramírez (2016). **La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo**. Fundación compartir y Fedesarrollo. Bogotá.

McEwan P. (2008). Evaluating multigrado school reform in Latin America. **Comparative Education**. Vol. 44, No. 4, pp. 465-483.

McEwan PJ & Benveniste L.A. (1999). **Constraints to implementing educational innovations: The case of multigrade schools**. Stanford, CA: School of Education, Stanford University.

McEwan Patrick J. & Benveniste Luis (2001). The politics of rural school reform: Escuela Nueva in Colombia, **Journal of Education Policy**, 16:6, pp. 547-559

McEwan, P. J. (1998). **The effectiveness of multigrade schools in Colombia**. Stanford, CA: School of Education, Stanford University.

McGinn, N. F. (1996). Resistance to good ideas: Escuela Nueva in Colombia. En L. Buchert, **Education reform in the South in the 1990s**. Paris: UNESCO. pp.. 29-52

Mejía, M. (2001). Pedagogía en la acción popular. (Ponencia). **Congreso Pedagógico Nacional de Fe y Alegría Colombia “Presente y futuro de la educación popular”**.

Mineducación. (2016). **Plan Nacional Decenal de Educación. 2016-2016**. Disponible en <http://www.plandecenal.edu.co/cms/>

Ministerio del interior. (2014). **Decreto 1953 del 7 de octubre de 2014**. Disponible en <https://www.minjusticia.gov.co/Portals/0/DECRETO%201953%20DEL%2007%20DE%20OCTUBRE%20DE%202014.pdf>

Misión para la Transformación del Campo. (Octubre de 2014). **Saldar la deuda histórica con el campo. Marco conceptual de la Misión para la Transformación del Campo.** Disponible en: <https://www.dnp.gov.co/programas/agricultura/Paginas/mision-para-la-transformacion-del-campo-colombiano.aspx>

Moreno, E. (2014) **Diseño e implementación de guías didácticas interactivas para la enseñanza-aprendizaje de la nomenclatura química inorgánica en el grado décimo.**(Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Manizales, Colombia. Disponible en <http://www.bdigital.unal.edu.co/44381/1/8412504.2014.pdf>

Naranjo, S (2013). **Vivencias del docente de escuela nueva en relación con su reflexión pedagógica.** (Tesis de maestría), Universidad de San Buenaventura, Medellín.

OCDE. (2016). **Revisión de políticas nacionales de educación. Educación en Colombia.** . Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Parra, R; Castañeda, E; Panesso, J; Parra, F; Vera, C. (1996). **La Escuela Rural.** Fundación FES, Fundación Restrepo Barco, Colciencias. Bogotá, Colombia: Tercer mundo editores.

Pérez E. & Farah M. A. (2002). Los modelos de desarrollo y las funciones del medio rural en Colombia. **Cuadernos de desarrollo rural**, (49) pp 10-27.

Perfetti, M. (2004). **Estudios sobre la educación para la población rural en Colombia.** Proyecto FAO, UNESCO.

Psacharopoulos, R. &. (1993). Achievement evaluation of Colombia Escuela Nueva: Is multigrade the answer? **Comparative Education Review**, 37 (3), 263-276.

Ramón, J. (2009). El currículo en la educación rural en Colombia. González y López. **Educación rural en Iberoamérica: experiencia histórica y construcción de sentido**. Anroat Ediciones, Madrid.

República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación. (2014). **Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, todos ór un nuevo país** . Bogotá.

Rivera, A, A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. **Itinerario Educativo**, 65, pp. 99-120.

Rosas, L. (2003). **Aprender a ser maestro rural**. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica. México: CEE/Fundación para la Cultura del Maestro, A.C. SNTE.

Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes. Especificaciones didácticas de la escuela rural. **Revista de Currículum y formación del profesorado**, Vol. 5, No. 2, pp. 71-91.

Santos, L. (2017). Clase XV. Infancia y ruralidades: debates pedagógicos y nuevos escenarios. **Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía – Cohorte 8**.

Schielfelbein, E. (1993). **En busca de la escuela del siglo XXI** ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?, UNESCO, UNICEF, Chile.

Sepúlveda M. del P. & Gallardo M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada nuevos caminos para una realidad silenciada. **Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado**, Vol. 15, No. 2, pp. 141-153.

Serrano, J. (2007). **Educación y neoliberalismo. El caso de la educación básica primaria** . Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Shuh, A.; Flórez, A. & Grajeda, E. (2010). **Evaluation of education programns development by public and private Alliance between the coffee growers committe of caldas and the state government of caldas.** Colombia.

Suárez, D. ; Liz, A. y Parra, C. F. (2015, enero-junio). Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. El caso Chimbe. **Rev. Cient. Gen. José María Córdova** 13(15), pp. 195-229

Terigi, F. (2008). **Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales.** (Tesis de maestría) Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina: Flacso.

Terigi, F. (2008). **Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.** (Tesis de maestría). Argentina.

Triana, A. (2012). La formación de maestros rurales colombiano. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 14 (18), pp. 93-118.

UNESCO, F. (2004). **Educación para el desarrollo rural, hacia nuevas respuestas de política.** Madrid: Ediciones Unesco.

Urrea, S. (2015). **Escola Nova colombiana. Representações da Ruralidade nos seus manuais escolares (1970 – 1990).** (Tesis de maestría). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil. Disponible en <http://ri.ufmt.br/handle/1/132>

Vidal, T y Souza, F. (2012). A pedagogia das classees multiseeriadas: um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da raca do município de Amargos/BA. *Educacao e Ruralidades. Memórias e narrativas (auto)biográficas.* Editora da Universidade Federal de Bahía, Fapesb, Edufbra, Salvador.

Zamora, L. (2005). **Huellas y búsquedas**: una semblanza de los maestros y maestras rurales de Colombia. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Monserrate, Fundación Santa María.

Zapata, D. & Mayo, G. (2014). **Actividades de las guías de aprendizaje de la Escuela Nueva promotoras de interacción social en escolares de centros educativos rurales de Marinilla**. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, El Carmen de Viboral, Colombia Disponible en:<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/619/1/EA0323.pdf>

Recebido em: 13.09.2019

Aceito em: 06.12.2019

A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA RURAL. DE POSIÇÕES E PERSPECTIVAS

ANA MARÍA CADAVID ROJAS

Licenciada en Educación primaria de la Universidad de Antioquia. Magister en Educación de la Universidad de Antioquia. Candidata a Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia. Correo ancadaavid@udem.edu.co – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7021-0279>

LUISA FERNANDA ACOSTA CASTRILLÓN

Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia. Estudiante de Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia. Correo fernanda.acosta@udea.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4528-2318>

ANDRÉS KLAUS RUNGE PEÑA

Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Postdoctor del Programa de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (CLACSO). E-Mail: andres.runge@udea.edu.co
ORCID:<http://orcid.org/0000-0003-0267-9515>

RESUMO

Este artigo pretende apresentar o estado da discussão sobre os entendimentos acadêmicos que foram feitos sobre educação rural, escola multigraduada, o modelo da Nova Escola na América Latina, Espanha, México, EUA e alguns países europeus. Para atingir esse objetivo, duas perguntas acompanharam essa jornada I. Qual é a eficácia da reflexão acadêmica sobre o ensino primário rural? II Quais são as características da oferta educacional para a ruralidade? Essa revisão permitiu gerar algumas tendências onde convergem as reflexões dos diferentes países, o que possibilita pensar que a educação rural possui importantes pontos de encontro a serem considerados nas análises atuais, sem desconsiderar a relevância das particularidades que podem ser tomadas como seus próprios modos. da educação – neste caso – institucionalizada. As tendências a que nos referimos são: relações entre escola rural, desenvolvimento econômico e contextos; Reflexões sobre educação rural: o modelo da Nova Escola e a Escola Multigrades; As experiências do modelo da Nova Escola em Educação Rural; Formação de professores para contextos rurais; Os discursos e projetos de organizações internacionais e nacionais sobre educação rural – educação primária, e concluímos com algumas considerações, onde apresentamos possíveis linhas de pesquisa que contribuem

para continuar pensando sobre os desafios e desafios que estão em jogo na educação proposta para os contextos rural.

Palavras-chave: Educação em contextos rurais. Escola multigrades. Modelo New School. Treinamento de professores.

RURAL PRIMARY EDUCATION. OF POSITIONS AND PERSPECTIVES

ABSTRACT

This paper is intended to present the state of the discussion about the academic understandings that have been made about rural education, multigrade school, the New School model in Latin America, Spain, Mexico, USA and some European countries. To achieve this purpose, there were two questions that accompanied this journey I. How effective is the academic reflection on rural primary education? II. What are the characteristics of the educational offer for rurality? This review allowed to generate some tendencies where the reflections of the different countries converge, which makes it possible to think that rural education has important meeting points to be considered in the current analyzes, without ignoring the relevance of the particularities that can be taken as their own modes. of education – in this case – institutionalized. The trends we refer to are: Relations between rural school, economic development and contexts; Reflections on rural education: the New School model and the Multigrade School; The experiences of the New School model in Rural Education; Teacher training for rural contexts; The speeches and projects of international and national organizations regarding rural education – primary education, and we conclude with some considerations where we present possible lines of inquiry that contribute to continue thinking about the challenges and challenges that are at stake in the proposed education for the contexts rural.

Keywords: Education in rural contexts. Multigrade school. New School model. Teacher training.

LA EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL. DE POSICIONES Y PERSPECTIVAS

RESUMEN

Este escrito tiene como propósito presentar el estado de la discusión sobre las comprensiones académicas que se han realizado sobre la educación rural, la escuela multigrado, el modelo Escuela Nueva en América Latina, España, México, EE.UU y algunos países europeos. Para lograr tal propósito, fueron dos las preguntas que acompañaron este recorrido I. ¿Cuán vigente es la reflexión académica por la educación primaria rural? II. ¿Cuáles son las características de la oferta educativa para ruralidad?. Esta revisión permitió generar algunas tendencias donde confluyen las reflexiones de los distintos países, lo que posibilita pensar que la educación rural tiene puntos de encuentro importantes para ser considerados en los análisis actuales, sin desconocer la pertinencia de las particularidades que pueden ser tomadas como modos propios de la educación – en este caso-institucionalizada. Las tendencias que referenciamos son: Relaciones entre la escuela rural, el desarrollo económico y los contextos; Reflexiones a propósito de la educación rural: el modelo Escuela Nueva y la Escuela Multigrado; Las experiencias de modelo Escuela Nueva en la Educación Rural; La formación de maestros para los contextos rurales; Los discursos y proyectos de los organismos internacionales y nacionales frente a la educación rural – educación primaria, y finalizamos con algunas consideraciones donde presentamos posibles líneas de indagación que contribuyan a seguir pensando los retos y desafíos que están en juego en la educación propuesta para los contextos rurales.

Palabras clave: Educación en contextos rurales. Escuela multigrado. Modelo new school. Formación de maestros.

Introdução

No âmbito do estudo de mestrado “Sentidos construídos sobre as imagens presentes nos Guias de Aprendizagem Pré-escolar do modelo New School e no PhD New School na Colômbia, uma análise

da componente curricular”, apresentamos este trabalho onde exploramos algumas pesquisas, trabalhos de reflexão, relatórios de organizações nacionais e internacionais que foram desenvolvidas nos últimos anos e que buscaram avançar no entendimento da educação rural, da escola multisseriada, do modelo da Nova Escola na América Latina, Espanha, México, EUA e alguns Países europeus. Durante esse passeio, uma das perguntas que sintetiza o escopo desta revisão em relação ao objeto de estudo é: Qual é a eficácia da reflexão acadêmica para o ensino primário rural? Quais são as características da oferta educacional para a ruralidade?

O conjunto de produção acadêmica foi organizado em quatro seções. Os três primeiros correspondem a categorias construídas que podem ser consideradas tendências no contexto da produção sobre a educação em contextos rurais. O primeiro refere-se às relações entre escolas rurais, discursos de desenvolvimento e vínculos com a comunidade; o segundo descreve pesquisas realizadas sobre o modelo New School e o local dos professores para a escola rural; e, finalmente, na terceira tendência, o discurso oficial é analisado em relação à questão da educação rural e do modelo da Nova Escola. No último ponto, algumas questões e horizontes de reflexão são expostos para análises posteriores.

Relações entre escola rural, desenvolvimento econômico e contextos

São diferentes estudos que se referem à necessária relação entre educação rural e desenvolvimento de territórios. No caso da Colômbia, Pérez e Farah (2002) apontam como, dada a precariedade dos contextos rurais, são propostas melhorias através da educação para que esses territórios sejam transformados e se adaptem aos

parâmetros do paradigma produtivo. A educação básica rural nesses cenários tem focado sua atenção na incorporação da chamada modernização do sistema, propondo uma educação técnica para a melhoria da produção econômica, resultando na transformação das condições de vida. No entanto, essas posições afirmativas que associam a produtividade a repercussões favoráveis nas condições de vida sofrem alertas como o de Rivera (2015), que alerta que a racionalidade moderna foi incorporada nas áreas rurais sem o conhecimento das particularidades das comunidades, obscurecendo ou, assim, homogeneizar o mundo rural plural.

Dessa forma, coloca em tensão a educação técnica voltada para o território rural, Serrano (2007) analisa políticas públicas na Colômbia para educação rural, desde as propostas da administração de V. Barco (1986-1990) ao primeiro mandato de A. Uribe (2002-2006). Problematiza como a lógica neoliberal justificou a necessidade de melhorar a qualidade da educação nas áreas rurais a partir da ideia de desenvolvimento econômico. Nesse sentido, o estudo mostra como, nos diferentes planos de desenvolvimento do período estudado na Colômbia, estava presente a preocupação com a educação rural, mas algumas experiências significativas (como o caso da implementação do modelo New School no eixo cafeeiro) não eles impactaram ou resolveram significativamente a questão da qualidade da educação primária em contextos rurais.

Assim, a chamada lógica neoliberal e globalizante tornou invisível a dinâmica rural e se estabeleceu sem diálogo, concebendo o rural tardio, ineficaz e ineficiente. No entanto, essas linhas de pesquisa não se limitam apenas à Colômbia. Expandindo o campo de estudos em nível internacional, de acordo com os resultados de reflexões sobre práticas educativas em salas multigraduadas no Uru-

guai durante 2009 e 2010, realizadas com professores de escolas rurais, Santos (2011) problematiza o fato de a escola rural ter atuado como urbanização cultural, e não como uma instituição que valoriza e ressignifica a cultura rural. Além disso, os conteúdos e métodos de ensino proposto nesse modo de escolarizar são projetados a partir da lógica das escolas urbanas.

Por outro lado, Boix (2003) e Bustos (2011) em defesa da escola rural, mostram em seu estudo sobre escolas multigraduadas na Espanha o poder que a educação rural tem para a preservação da identidade cultural das comunidades. Eles argumentam que a escola rural é um dos poucos espaços ainda em vigor que tem o desafio de tornar visíveis as vozes silenciadas e as culturas ocultas, entendidas como formas de vida, visões de mundo ou visões que não estavam presentes ou invisíveis.

Nesta direção de trabalho, onde a cultura e as premissas são de grande importância, encontramos as obras de Gallardo e Sepúlveda (2011), Amiguinho (2011) e Mejía (2001). Esses autores posicionam a escola como um cenário necessário para a resistência cultural, graças a recuperação e conservação das tradições como parte do cotidiano da escola. A partir dessas posições, o trabalho é feito para que a escola entre em diálogo com a comunidade, aprofunde o conhecimento da história dos povos, costumes, conhecimentos e formas de interação e relacionamento. A escola, entendida como instituição, deve ser reinventada em contextos rurais, para que o diálogo com o conhecimento local e o vínculo com a comunidade se tornem visíveis na construção de um profundo relacionamento entre sujeitos da escola e outros atores sociais (Rivera, 2015).

No entanto, nem todas as perspectivas são de defesa da preservação das particularidades dos contextos rurais. A proposta de

Lozano (2012) que buscava analisar e refletir sobre os processos de desenvolvimento rural e local atualmente aplicados na Colômbia para o ensino básico e secundário, conceitos-chave como a categoria de agricultor, de Rogers e Svenning, para quem O conceito inclui “produtores de agricultura de subsistência e habitantes rurais tradicionais que raramente são completamente auto-suficientes ... eles são agricultores que estão em grande parte (mas não necessariamente inteiramente) envolvidos na produção de subsistência” (1973, p. 30-31); A concepção de que o autor entra em diálogo com a tendência da nova ruralidade e o desenvolvimento do processo de globalização permitiu a abordagem rural e urbana à estruturação de ofertas educacionais relevantes, ou seja, com capacidade de oferecer respostas às necessidades da sociedade e de produzir conhecimento que contribua para a transformação da realidade e o progresso da população.

O mesmo trabalho (Lozano, 2012), ao conceber o rural não como território isolado, refere-se à calçada ou ao pequeno município, mas entendido como territorialidade específica em relação a um território maior em que o município, o departamento, o região, país e até mundo, com os quais está em permanente interação (Lozano, 2012, p, 127), possibilita pensar na escola rural e incluir nas análises questões como a participação de atores sociais rurais em processos sociais, equidade de gênero e formulação de projetos de desenvolvimento.

De maneira geral, a revisão da literatura que trabalha para conhecer as relações entre escolas rurais, desenvolvimento econômico e contextos permite identificar diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento rural na Colômbia e na América Latina. Por exemplo, os estudos de Pérez e Farah (2002) enfatizam a necessidade de con-

ceber o rural além do agrário, tornando visível a grande diversidade de atividades realizadas em setores rurais, como agricultura, indústria de pequeno e médio porte, comércio, serviços, pecuária, pesca, mineração, turismo e extração de recursos naturais. A partir dessa concepção de desenvolvimento rural que não é apenas na agricultura, propõe-se a construção de programas e projetos educacionais a partir da diversidade e do reconhecimento próprio em cada região.

Os autores mencionados apresentam uma breve visão geral das relações entre educação rural, desenvolvimento social e econômico dos territórios. Os trabalhos aqui mencionados expõem duas grandes tendências no desenvolvimento do rural, uma tendência relacionada à necessidade de transformar o rural de acordo com as necessidades do progresso econômico, em que posições e visões urbanas ganham privilégio na construção de projetos e propostas educacionais, que são problematizados por sua desarticulação com os contextos e pelo não reconhecimento de conhecimentos e experiências locais. A outra tendência, a partir da abordagem de novas ruralidades, concebe o rural a partir do reconhecimento de sua identidade, com práticas e conhecimentos que precisam necessariamente ser resgatados. A escola como cenário de formação política, cultural e econômica é fundamental para o reconhecimento da mesma em contextos rurais. Trata-se de posicionar contextos rurais a partir do reconhecimento de seus próprios em diálogo com as comunidades, de maneira a ajudar a resistir a estratégias de homogeneização que buscam abolir a linguagem, os costumes, o conhecimento, as relações e as visões de mundo das culturas indígenas rurais.

Por sua vez, o trabalho realizado por Santos (2017) no Uruguai, inclui um grande número de produção acadêmica, propondo o contraste entre o abandono de territórios rurais pela população e o

aumento de estudos e pesquisas que visam o rural Como um importante objeto de estudo. Nesse quadro de reflexões, ele afirma que, no contexto uruguaio, a escola rural estava muito próxima da comunidade, famílias, meio ambiente e sociedade rural na década de 40, gerando conceitos, produtos e fundamentos que eram presente na estrutura curricular até 2008. Além disso, o autor ressalta que “a escola era a única instituição pública, a única presença do Estado, localizada no marco dessa conformação social com tantos problemas e identificada na época com tantas realidades em todo o país” (Santos, 2017, p.6) e, considerando os avatares contemporâneos, o conceito de ruralidade deve ser abordado a partir de diversas abordagens, exigindo pluralidades de ruralidade. Este trabalho termina mostrando o estado da infância no contexto rural do Cone Sul, sua ligação com a educação institucionalizada e os desafios da formação de professores para essa população em tais cenários.

Por outro lado, no estado da Bahia, no Brasil, a discussão sobre educação no meio rural tem estado presente por pesquisadores como De Souza, Souza dos Santos e Teixeira de Pinho (2011) que problematizam o fato de que as áreas rurais continuam a ter baixos indicadores educacionais e que essas áreas foram excluídas das agendas políticas, sociais e educacionais devido aos processos históricos de urbanização e desenvolvimento industrial. Os autores apresentam como resultado da investigação a compreensão de como é produzida a articulação entre sujeitos, práticas pedagógicas e territórios locais. Para isso, estudam por meio de pesquisa qualitativa, com metodologia de histórias de vida, as representações dos professores em relação à sua relação “com o espaço (campo e escola), os sujeitos (professores e alunos) e o próprio fato da escola unitária” (De Souza, Souza dos Santos e Teixeira de Pinho, 2011, p.135). O tra-

balho termina afirmando a necessidade de continuar a pesquisa que indaga o cotidiano das salas de aula da unidade com base no conhecimento dos professores e, assim, impactar as políticas educacionais.

Reflexões sobre educação rural: o modelo nova escola e a escola multigraduada

Encontramos em artigos de reflexão, opinião ou divulgação avaliações que exaltam a importância da implementação de modelos para o ensino primário rural. É feita referência aqui ao modelo Escola Nova, Salas de Aula Plurigraduadas, Escolas Multigraduadas, Salas Unitárias, com o objetivo de contribuir para a melhoria das condições de vida da população rural, dadas as múltiplas referências que destacam seu impacto nas décadas de oitenta e noventa pelas taxas de cobertura. No caso do modelo Nova Escola, é comum encontrar referências ao modelo New School a partir de dados históricos sobre sua construção e implementação, bem como de avaliações realizadas por consultores internacionais que tornam visível a importância do Oriente e seu poder de ser replicado em outros países e não apenas na Colômbia.

No entanto, a análise e conceitualização do modelo New School a partir da pesquisa e produção de conhecimento pelos acadêmicos parece não ser abundante, especialmente na última década. Existem poucas investigações, nas quais são apresentados entendimentos do que aconteceu com o modelo nas escolas rurais e como esse modelo foi pensado, apropriado ou ressignificado por professores e alunos no cotidiano escolar. Parece que o modelo se torna um pretexto e contexto para pensar seus componentes de maneira fragmentada e, acima de tudo, o componente curricular e seus materiais foram visíveis: Guias de Aprendizagem.

Entre as pesquisas que questionam a educação rural, o trabalho dos professores e a implementação do modelo Nova Escola, é comum encontrar sinais de problemas na educação rural, como: desigualdade, baixa cobertura e baixa qualidade da educação. educação, o que é evidente em altos índices de repetição e abandono escolar (Schiefelbein, 1993, Corvalán, 2006, López, 2006). Da mesma forma, o alto número de estudantes em idade extra, condições adversas como afastamento, pobreza, conflito armado e anacronismo cultural são apontados como problemas presentes no trabalho dos professores e dos estudantes. Precisamente, é o trabalho de Suárez e Parra (2015), que com o objetivo de conhecer o modelo da Nova Escola, sob a abordagem hermenêutica e estudo de caso, implementando técnicas de entrevista em profundidade, observação não participante, revisão de documentos, cadernos de anotações de notas e diário de pesquisa, concentre a análise do modelo New School no estudo de seus quatro componentes: formação de professores, currículo, gestão administrativa e comunitária. Os resultados da pesquisa mostram alguns problemas da escola rural sob a metodologia da Nova Escola em cada um dos componentes. No caso da formação de professores, um dos problemas apontados pelos professores participantes da pesquisa é o pouco treinamento que receberam em relação aos fundamentos teóricos e metodológicos da proposta, o que dificulta a compreensão do modelo pelo professor. , o uso adequado dos materiais organizados para o ensino e, em geral, a implementação do modelo. Por outro lado, em face do componente curricular, central à proposta da Nova Escola na Colômbia, os professores problematizam a relevância dos Guias de Aprendizagem, elaborados há mais de 20 anos. Para eles, as Diretrizes acabam sendo descontextualizadas (não conhecem o con-

texto ou as crianças) e incompletas, porque não dialogam com as diretrizes, normas e competências curriculares.

Os Guias de Aprendizagem, tendo um lugar importante no modelo da Nova Escola, passam a ser materiais curriculares que mobilizam a produção acadêmica nos últimos anos. Henao, Rivera e Correa (2014) analisam os Guias de Aprendizagem em Ciências Naturais, sob o paradigma interpretativo qualitativo. Para isso, aprofundam as Diretrizes a partir das afirmações e imagens presentes nelas em relação aos desafios da educação em ciências naturais. O trabalho problematiza o fato de as Diretrizes apresentarem uma visão da ciência, ensino e aprendizagem que não dialoga com os desenvolvimentos da pesquisa no campo da educação científica. Além disso, quando construídos por especialistas, eles são apresentados como um currículo prescrito para ser reproduzido pelos professores. O trabalho conclui afirmando a necessidade de revisar criticamente as Diretrizes a partir do diálogo com os professores e de um entendimento crítico dos materiais auto-instrucionais do programa Nova Escola por professores e pesquisadores.

Também é reconhecido um grupo de pesquisadores que concentrou seu trabalho no desenvolvimento de novos materiais curriculares com base na estrutura dos modelos de Guias de Aprendizagem da Nova Escola. Encontramos o trabalho de Herrera (2015), que projetou, implementou e avaliou os guias do laboratório de química usando extratos de plantas retirados de plantas da região, como uma estratégia para o ensino de conceitos de ácido-base em alunos da décima série. O autor dessas Diretrizes considera que a Pedagogia Ativa, que apóia o design de materiais de uso escolar do modelo New School, favorece que os alunos adquiram a capacidade de autogerenciar seu próprio conhecimento por meio de autonomia didática,

trabalho independente e trabalho em grupo que habilita esse recurso. Herrera (2015) tomou como componentes de referência os guias da Nova Escola como as “Experiências; Fundação científica; Experimentação; Aplicação e complementação; que apresentam um formato dinâmico que motiva sua criatividade e desperta seu espírito investigativo e exploratório, levando a novas descobertas”(p.30)

Na mesma linha, Moreno (2014) propôs Guias Interativos como estratégia para o ensino da nomenclatura química inorgânica no décimo ano. Para atingir esse objetivo, o professor retoma a estrutura dos Guias das Novas Escolas, mas, neste caso, destaca o relatório de pesquisa, distanciou-se da implementação das atividades interativas que são reconhecidas como componente constitutivo do material e, em vez disso, valeu a pena. dos mesmos momentos propostos por Herrera (2015) – Experiências, Fundação Científica, Experimentação, Aplicação e complementação – para o desenho do novo recurso. Este trabalho gerou uma série de quatro materiais curriculares em formato digital com o princípio de implementação que os alunos tiveram acesso a ele dentro e fora da sala de aula por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). O relatório conclui mencionando que “o uso das TIC facilita o processo de ensino-aprendizagem da nomenclatura química inorgânica e torna os alunos menos indiferentes nas aulas de química, uma vez que os ambientes virtuais geram outras expectativas” (Herrera, 2015 , p.74).

Assim como Moreno (2014), descobrimos que González (2013) pretende que seu estudo melhore o processo de ensino de geometria na oitava série. O pesquisador realiza a construção e aplicação de um Módulo Educacional Computadorizado (MEC), baseado no modelo pedagógico da Nova Escola. O aspecto particular desse caso é que o autor parte do orçamento em que sustenta que, quando os módulos

ou os Guias de Aprendizagem não respondem às necessidades da escola e não garantem a conquista das realizações, é necessário fazer adaptações ou pensar na criação de novos Guias. , vendo no MEC uma possibilidade de inovação educacional que responde às complexidades da geometria da aprendizagem. Além disso, ele postula que a estrutura do modelo dos Guias da Nova Escola é poderosa, pois “[...] é um modelo que permite o ensino ativo e o aprendizado construtivista por meio de atividades ordenadas e orientadas, interação com o contexto e promove o trabalho em equipe com funções atribuídas”(-González, 2013, p.18-19), destaca que permitem que o trabalho seja mais organizado e que os objetivos acadêmicos propostos sejam alcançados de maneira mais eficaz e eficiente. O autor vê a digitalização das Diretrizes como uma adaptação necessária para alcançar maior aprendizado nos alunos com os quais ele desenvolveu sua pesquisa.

Nesses dois estudos (por exemplo, Moreno, 2014; González, 2013), encontramos pontos de encontro e desacordo. Destacamos o fato de retomar a estrutura em que são apresentados os conteúdos do modelo Guias da Nova Escola e as formas de fazer adaptações ao recurso digital, reconhecendo que esse desenho proposto para a educação rural oferece aos pesquisadores elementos para pensar sobre o conteúdo que os professores desejam ensinar nas áreas de geometria e química nas séries 8 e 10 do ensino médio para as quais a New School está pendente dos Guias de Aprendizagem projetados. No entanto, eles diferem na maneira como avaliam a implementação desses guias digitais.

O trabalho de González (2013) encerra o processo, realizando uma avaliação que visa identificar até que ponto os objetivos estabelecidos no início do trabalho foram alcançados e, Moreno (2014), por sua vez, realiza um fechamento de avaliação por meio de um

Pós-teste para cada unidade que compõe o guia, tentando investigar quais das dificuldades encontradas na avaliação diagnóstica foram superadas com a aplicação do Guia.

Nesta mesma linha de desenvolvimento de materiais, reconhecemos o trabalho de Córdoba (2013). O que caracteriza esta pesquisa é que o autor aborda em particular o ensino de física na 5ª série com o desenho de mediações curriculares. A pesquisa e desenvolvimento do novo material procura responder em seu projeto às competências dos Padrões Básicos de Ciências Naturais do Ministério da Educação Nacional (MEN) organizadas para o ensino fundamental. Para atingir esse objetivo, considerou-se que a primeira atividade em que a pesquisa deveria se concentrar era “Leia, entenda e organize a estrutura dos guias de metodologia da New School para a quinta série para facilitar a organização do guia de física” (Córdoba, 2013, p. 24).

Em outra linha de pesquisa, é possível destacar que as análises de materiais de uso escolar no modelo New School também investigaram o conteúdo das Diretrizes, apresentando as implicações na implementação das diretrizes que esses recursos oferecem. É o caso da proposta de Zapata e Mayo (2014), pesquisadores que estudaram aquelas situações guiadas pelas instruções sugeridas pelos Guias Modelo de Aprendizagem e que promovem interações sociais nos alunos dos Centros de Educação Rural (CER) do município de Marinilla, Antioquia. Os métodos de geração das informações foram entrevistas com os professores sobre a percepção das atividades propostas pelos materiais e observações do cenário em que as interações ocorreram. Os achados desta pesquisa destacam as mudanças geradas durante as atividades em que as crianças implementam o material em relação à maneira de interagir socialmente. Eles também mostram que são identificadas inconsistências entre o que é

sugerido por Escuela Nueva a partir das atividades oferecidas nas Diretrizes e seu impacto nos centros educacionais rurais, em relação ao trabalho cooperativo e à interação social.

A pesquisa referenciada torna possível considerar que os Guias de Aprendizagem do Estudante da Nova Escola são valorizados favoravelmente no design e na forma de apresentar o conteúdo, no entanto, essa visão é posta em tensão ao estudar o conteúdo e a dinâmica social que são gerados a partir das orientações desses materiais. Desse fato, podemos inferir que continua sendo um desafio para quem propõe e implementa / implementa materiais de uso escolar para um determinado tipo de educação, revisa e avalia o que está disponível para ensinar algo que é transmitido. Esse desafio é ainda mais urgente para aqueles que consideram o trabalho em contextos rurais, onde o modelo da Nova Escola e o compromisso com a aprendizagem auto-instrucional fundam a prática educacional há mais de quatro décadas na maior parte da Colômbia, o que sugere que, devido ao seu escopo, ele deve ser constantemente revisado e ajustado.

Em linha com o exposto, Ramón (2009) preocupa-se em tornar visíveis, através de pesquisas históricas, as experiências significativas em relação à educação rural na Colômbia. Para isso, o autor enfatiza a necessidade de analisar as concepções curriculares propostas nos modelos propostos para o ensino fundamental e médio entre 1960-2004, a fim de propor novos sentidos à escola rural da Colômbia. Nesse cenário, Ramón (2009) propõe assumir o currículo da educação rural na Colômbia a partir de um currículo crítico que visa reconhecer as possibilidades de desenvolvimento local, em que a comunidade participa da tomada de decisões sobre a propósitos e propósitos educacionais e reconhecer a pluralidade e a multiculturalidade dos contextos rurais.

Da mesma forma, o trabalho enfatiza a necessidade de pensar nos modelos de escolas rurais ou propostas educacionais que não atendam apenas à cobertura em contextos rurais; no entanto, a análise das concepções curriculares em cada uma das experiências de educação rural na Colômbia, questão central da pesquisa.

As experiências do modelo nova escola de educação rural

Outra linha de análise que focaliza suas elaborações na compreensão da dinâmica da escola rural e do local dos professores, aqui estão os trabalhos sob uma perspectiva etnográfica e narrativa (Parra, 1996, 2014 e Naranjo (2013), em que analisam o cotidiano de algumas escolas rurais da Colômbia, descrevendo suas formas de organização, o trabalho pedagógico realizado e a relação entre professores e alunos. Este trabalho, pela voz de professores e professores, reconstrói experiências que dar sentido e significado à ocorrência do novo modelo escolar em diferentes contextos rurais.

A pesquisa de Parra, publicada em 1996, teve como objetivo conhecer o cotidiano de 10 escolas rurais da Colômbia, em diferentes regiões do país, por meio de observações e entrevistas. Este trabalho permitiu compreender o modelo da Nova Escola em relação à sua dinâmica e não apenas a partir dos dados de cobertura. Nesse sentido, o local dos Guias de Aprendizagem é problematizado nas análises, que, quando construídas fora da escola por especialistas, geram deslocamentos do conhecimento do professor sobre a criança e propõem o alcance de objetivos que pouco reconhecem as condições de vida da população.

Algumas das conclusões do trabalho apontam para a exposição de que os professores consideram a necessidade de continuar

aprofundando a análise do modelo que o considera uma alternativa única para a educação rural na Colômbia, porque, além de unificar e homogeneizar a escola rural primária, desfoca o local do professor na construção de materiais didáticos e na seleção de conhecimentos a serem ensinados.

Da mesma forma, em sintonia com o interesse de conhecer o cotidiano da escola rural, temos o trabalho de Herrera e Buitrago (2015), que com o objetivo de mostrar as fragilidades e pontos fortes da área rural em relação à urbana, a partir das apreciações da professores, realizar um questionário aplicado a uma amostra de 434 professores e professores. Esta pesquisa foi realizada nos centros educacionais das áreas rurais e urbanas do departamento de Boyacá, Colômbia, indicando alguns pontos fortes e fracos da área rural em relação à urbana, com base em alguns aspectos relacionados ao contexto escolar e educacional. Os professores participantes do estudo reconhecem positivamente a relevância e o diálogo que o modelo pedagógico de suas instituições estabelece com o contexto em que a escola está localizada. Além disso, valorizam metodologias, processos avaliativos e a relação entre professores e alunos em alto grau, destacando o último fator no setor rural, fator que gera diferenças estatisticamente significativas em relação ao contexto urbano. Da mesma forma, a pesquisa apresenta como a avaliação pelos professores da escola multisseriada em outros contextos além da Colômbia se deve ao fato de que essa metodologia fortalece as relações sociais e aumenta a tolerância; Eles argumentam que isso se deve à existência de grupos de alunos formados por idades heterogêneas, onde o requisito é focado nas habilidades e não na relação idade-curso, o que favorece a coexistência e a qualidade das relações interpessoais entre os alunos. professores e alunos (Bustos, 2010).

Por outro lado, Urrea (2015) realiza um estudo no qual eles desenvolvem os manuais escolares distribuídos para professores e alunos que circularam na Colômbia a partir de 1987 com o modelo Escuela Nueva. O autor analisa as representações da ruralidade com base nos postulados de R. Chartier (1991), um acadêmico que os entende como “matrizes de práticas a partir das quais os sujeitos dão sentido ao mundo, mas não passiva e receptivamente, mas através de de lutas. “ Analisando a perspectiva da História Cultural, o pesquisador propôs que os modos como foi desenvolvido no Programa Nova Escola o configuraram como uma pedagogia ruralizadora, apresentando o contexto rural “como um cenário harmonioso, livre de contradições e conflitos, tradicional, o próprio espaço do camponês, para silenciar um rural percebido como elemento potencial de subversão ”(Urrea, 2015, p.10), conceito que possibilitou pensar e propor o modelo da Nova Escola como espaço para capacitar sujeitos dispostos a trabalhar o rural sem questionar os problemas sociais existentes, através do que o autor denomina como metodologia pragmática e currículo que se adapta ao campo em termos acadêmicos, de conteúdos e finalidades.

Nesse sentido, o trabalho de Martín y García (2014) chama a atenção para o fato de o modelo Escuela Nueva como um projeto para melhorar a cobertura nas áreas rurais da Colômbia pressupõe a compreensão da escola sob uma perspectiva homogênea e uma concepção curricular focados em conteúdo justificado da qualificação do ensino fundamental e não do conhecimento das comunidades e realidades culturais, Martín e García (2014) apontam que “a concepção curricular oficial, por meio de uma escolaridade levantada e projetada para contextos nacionais modernos de homogeneidade cultural e social, está totalmente desatualizado com a realidade étnica e cultural local do país ”p. 229

Assim, conhecer o modelo da Nova Escola como uma proposta fundamental na educação colombiana tem sido uma questão que não só foi estudada por pesquisas qualitativas como as mencionadas acima, mas também a partir do paradigma quantitativo (por exemplo, McEwan e Benveniste, 2001). McEwan 1998, McGinn, 1996, Psacharopoulos et al. 1993, Schiefelbien, 1993, Shuh Moore A, Florez e Grajeda Eva. 2010). Em algumas avaliações, é comum encontrar uma avaliação favorável do modelo, pois constitui um caminho para a melhoria do ensino fundamental com pouco investimento econômico, bem como a relevância dos materiais curriculares propostos como parte essencial do modelo. Por exemplo, em 1987, Psacharopoulos, com os dados coletados pelo Instituto Superior de Educação Rural, conclui que os alunos da terceira série de escolas rurais do modelo New School obtiveram melhores resultados em espanhol e matemática em geral, e Os alunos da quinta série obtiveram melhores resultados em espanhol em comparação aos estudantes nas áreas rurais, usando as chamadas metodologias tradicionais. Da mesma forma, destaca-se que os alunos da terceira e quinta séries das novas escolas rurais obtiveram melhores resultados em valores cívicos e auto-estima.

Por outro lado, McEwan (1998), utilizando uma amostra diferente em 1992, reitera o sucesso em obter melhores resultados pelos alunos da Escuela Nueva da terceira série em espanhol. Assim, algumas melhorias no desempenho dos alunos foram atribuídas ao modelo graças a seus fundamentos e ao uso dos Guias de Auto-Aprendizagem que constituem os manuais escolares que, segundo Schiefelbien (1993), têm maior impacto na excelência acadêmica quando Eles são implementados nas classes.

No entanto, outros estudos realizados após a chamada expansão do modelo na Colômbia (1987-1994) fizeram variações visíveis

nos componentes da Escuela Nueva entre as escolas rurais selecionadas (McEwan, 1999; McGinn, 1996). Os autores apontam inconsistências entre as propostas e indicações do modelo e sua implementação. Uma dessas inconsistências corresponde ao componente de formação de professores, que, devido à rapidez na implementação do modelo, encurtou os dias dedicados às oficinas de treinamento e não possuía escolas de demonstração ou escolas de demonstração suficientes para os professores visitarem como eixo de sua formação (McGinn, 1996).

Outra questão importante destacada por McGinn (1996) diz respeito à característica de flexibilidade do modelo New School, evidenciada nas adaptações que os professores poderiam fazer nos Guias de Autoaprendizagem. O estudo destaca que essa flexibilidade foi encontrada “estática” durante o processo de expansão (McGinn, 1996). Dados de McEwan (1992) – três anos após a extensão – mostraram que apenas 33% a 45% das aulas nas Novas Escolas usavam os Guias de Autoaprendizagem, e apenas dois terços das escolas possuíam uma biblioteca escolar.

Com relação aos pontos fortes e fracos do modelo escolar, não mais de uma abordagem quantitativa, outros autores viram a necessidade de expandir os estudos nesse campo. Nesse sentido, temos o trabalho de Kline (2002), que aborda as peculiaridades da New School na Colômbia e do modelo de unidade escolar na Guatemala para reiterar a importância do modelo da New School para sua capacidade de transformar e influenciar as desigualdades entre Escolas urbanas e rurais. Também especifica como a construção dos Guias de Autoaprendizagem e no diálogo com a comunidade que é proposta em seus componentes é uma força que merece mais reprodução. Por sua vez, o autor faz as diferentes avaliações feitas para a implementa-

ção do modelo New School, como as questões que devem continuar sujeitas a análise e pesquisa, como: formação de professores, uso dos Guias de Auto-Aprendizagem, financiamento de a implementação e flexibilidade do modelo. Da mesma forma, este estudo mostra em sua análise como a reforma educacional da Guatemala se baseou no modelo colombiano da Nova Escola, uma vez que se constituiu como “uma demonstração das possibilidades de transferência do modelo da Nova Escola para diferentes contextos” (Kline, 2002, 170).

Além disso, Aguerrondo & Denis Vaillant 2015 e Colbert 2015 enfatizam apontar o modelo Escuela Nueva como uma das principais experiências inovadoras da América Latina, para isso apresentam alguns fatos históricos sobre o surgimento do modelo e referências a estudos dos anos 90 principalmente como elementos chaves para considerar o modelo New School como a referência mais relevante para contextos rurais.

Nesse mesmo sentido, é importante mencionar o trabalho de Juárez (2013), que, com o objetivo de conhecer experiências educacionais desenvolvidas em outras nações além do México (país de residência do autor) que melhoraram os resultados em testes padronizados em contextos rurais, analisa as práticas educacionais em escolas primárias multigrades em Cuba, Colômbia e Finlândia, a fim de propor rotas de trabalho para a melhoria da educação rural no México. Com base em fontes documentais de informação e no trabalho de campo realizado em diferentes escolas rurais nos países mencionados, Juárez destaca os principais elementos das experiências escolares multigrades. Por exemplo, no caso do novo modelo de escola na Colômbia, indica que o uso dos Guias de Autoaprendizagem é constituído pelos materiais de trabalho que, por excelência, possibilitam o trabalho multigrade e os laços familiares, graças à inclusão nos guias.

de atividades que ocorrem em casas com a participação dos pais. No entanto, a ausência desses materiais para uso escolar dos alunos da primeira série do ensino fundamental é apontada como uma grande fraqueza, pois constitui um vácuo que afeta o ensino da alfabetização, o que, segundo Juarez observou. Executa usando o método silábico-fonético tradicional, um método que não corresponde aos fundamentos teóricos do modelo New School.

Da mesma forma, diante do componente de formação de professores, destaca-se o processo realizado com os professores, que são treinados em oficinas por meio da experiência do modelo New School. Para Juarez, algumas das contribuições desse modelo para o caso mexicano são a função social que, através do componente de articulação comunitária, atinge essa forma de escolarização. Da mesma forma, seria necessário retomar o fornecimento de alimentos para os alunos do ensino fundamental para melhorar as condições das escolas multigrades no México. No entanto, é importante notar que a assistência alimentar que Juarez aponta não é um elemento exclusivo do modelo da Nova Escola na Colômbia; pelo contrário, o fornecimento de comida nas escolas está enquadrado nas políticas para melhorar as condições das crianças. Eles não se limitam às escolas rurais de acordo com o modelo referenciado.

Por fim, Juarez apresenta que o sucesso que Escuela Nueva teve nas regiões cafeeiras colombianas se deve ao compromisso e participação de organizações produtivas e sociais, que contribuíram no apoio às escolas nos aspectos econômico, organizacional, recursos materiais e apoio social. Mas, por outro lado, as regiões colombianas também são identificadas com organizações sociais e produtivas menos consolidadas, gerando menos sucesso do modelo; portanto, a forma de escolaridade que predomina nesses territórios rurais é a pós-graduação.

Por outro lado, no estado da Bahia, no Brasil, a discussão sobre educação em áreas rurais tem estado presente por pesquisadores como Souza De Souza, Souza dos Santos e Teixeira de Pinho (2011) que problematizam a Isso significa que as áreas rurais continuam a ter baixos indicadores educacionais e que essas áreas foram excluídas das agendas políticas, sociais e educacionais devido aos processos históricos de urbanização e desenvolvimento industrial. Os autores apresentam como resultado da investigação a compreensão de como ocorre a articulação entre sujeitos, práticas pedagógicas e territórios locais. Para isso, estudam por meio de pesquisa qualitativa, com metodologia de histórias de vida, as representações dos professores em relação à sua relação “com o espaço (campo e escola), os sujeitos (professores e alunos) e o próprio fato da escola unitário” (De Souza, et al 2011). O trabalho termina afirmando a necessidade de continuar a pesquisa que indaga o cotidiano das salas de aula da unidade com base no conhecimento dos professores e, assim, impactar as políticas educacionais.

Da mesma forma, encontramos diferentes autores (Ezpeleta 1997, Terigi 2008, Vidal & Souza dos Santos 2012, Teixeira de Pinho & De Souza 2012, Brumat & Baca 2015) que focam suas análises no conhecimento da dinâmica das escolas rurais multigradais da vida cotidiana, Conhecer as práticas pedagógicas e as vozes dos professores. Na pesquisa qualitativa de (Terigi, 2008) são reconstruídas as condições locais em que se desenvolve uma sala de aula com várias salas de aula, reconstruindo assim a lógica nas ações dos professores, as diferentes formas de ser uma escola rural multigrada e o conhecimento produzido pelos professores desde então. suas ações e reflexões em uma organização multi-organizacional, a esse respeito afirma que “o ensino em uma escola rural com várias seções

coloca os professores na frente de um modelo organizacional para o qual o conhecimento estruturado sob o pressuposto de escolaridade graduada e baseada na idade não oferece respostas suficientes "... (Terigi, 2008, p.147).

Nesse sentido, a pesquisa de Vidal & Souza dos Santos (2012) aborda a questão de como os professores organizam os tempos pedagógicos e o espaço de sala de aula multigraduada, nas palavras dos professores, a organização do tempo escolar é um grande desafio para a diversidade, não apenas de idades com as quais a sala de aula tem, mas pelo fato de ter uma concepção de sala de aula a partir da lógica graduada. Da mesma forma, o estudo enfatiza mostrando como é problemático não ter uma formação de professores para multigrades que transcenda questões administrativas e se concentre no trabalho pedagógico.

Formação de professores para os contextos rurais

A questão sobre os processos de formação de professores rurais ou para contextos rurais tem estado presente em diferentes estudos, como o trabalho de Triana (2012), que de forma descritiva e histórica apresenta a política e a prática relacionadas a treinamento, treinamento e aperfeiçoamento de professores rurais na Colômbia no período de 1946 a 1994. O estudo da abordagem histórico-hermenêutica teve como suporte metodológico diferentes fontes documentais (planos, programas, leis e decretos, artigos de periódicos, entre outros), além da análise propôs quatro tópicos fundamentais: professores rurais durante a segunda hegemonia conservadora, reformas e estruturas das escolas normais na segunda metade do século XX, treinamento e aperfeiçoamento de professores e cursos de

crédito e microcentros rurais. Os resultados desta pesquisa concluem que o treinamento, treinamento e aprimoramento de Os professores rurais colombianos foram submetidos a transformações estruturadas e processos de modernização ao longo dos anos de 1946 a 1994.

Da mesma forma, nessa perspectiva de estudos sobre a formação de professores, é possível localizar a abordagem de Zamora (2005), um autor que explora as práticas de ensino de 400 professores de pré-escola e ensino fundamental a partir de entrevistas e grupos de discussão em 100 municípios da Colômbia, destacando a necessidade de conhecer os processos de formação de professores para contextos rurais. Em seu trabalho, ele se pergunta se o exercício de ensino na educação rural tem algumas especificidades e como foram esses processos de treinamento. Os resultados mostraram que, de fato, na Colômbia, o exercício do ensino em contextos rurais possui ações particulares: algumas de natureza pessoal dos professores e outras de natureza profissional, as quais, sugere Zamora (2005), exigem ampla discussão e trabalho em instituições de formação de professores do país. Nesse sentido, algumas das características do exercício de ensino nas áreas rurais são: o lugar da comunidade no trabalho do professor, a escola mono-ensino ou multi-série, a criatividade e a recursão em resposta à precariedade das condições materiais e ao desafio do baixo. desempenho escolar: estranheza dos alunos. Assim, para os professores participantes da pesquisa, o trabalho docente em áreas rurais está necessariamente envolvido com a comunidade, onde o professor se torna o sujeito que possibilita o diálogo e o reconhecimento das necessidades do contexto, o que torna o A escola transforma o cotidiano da comunidade.

Por outro lado, descobrimos que outro estudo que investigou a formação de professores para contextos rurais é o realizado pela

Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), responsável pelo desenvolvimento de uma caracterização de programas e experiências na Colômbia voltados para a formação. ou qualificação de professores para o trabalho em contextos rurais. Tentou-se conhecer em detalhes o lugar que o rural ocupa nos currículos das instituições de formação de professores, identificando as experiências através de um questionário dirigido às Escolas Normais da Colômbia e a revisão dos documentos produzidos por essas instituições de formação. dos professores que haviam participado do MEN no Projeto de Educação Rural – PER- até 2008 e, no caso das experiências das Universidades, foram identificadas instituições de trajetória reconhecida na formação de educadores para o rural. Nos dois casos, o projeto realizou reuniões de socialização e validação dos resultados com as instituições de formação, mostrando que, em termos gerais, para instituições de formação de professores na Colômbia (faculdades de educação e escolas normais), o rural, como cenário O ensino do trabalho pedagógico é desconhecido, invisível e involuntário nas propostas de formação de professores. A esse respeito, eles mencionam (González, 2012)

[...] educadores colombianos, com raras exceções, não foram e não estão sendo preparados para o desempenho total em áreas rurais, apesar de um em cada quatro professores e professores colombianos trabalhar atualmente em escolas localizadas nessas áreas, isso, em números, representa pouco mais de cem mil hoje (p. 15)

Por seu lado, nesta forma de estudos sobre professores na educação rural, as contribuições de Marland (2004) são importantes porque reiteram repetidamente a necessidade de melhorar a capacitação dos professores para a prática educacional. em escolas

multigrades. Portanto, o autor propõe um programa de formação de professores que enfoque as fragilidades que, segundo seu estudo em salas de aula multigrades, os professores presentes. Este programa propõe a partir do reconhecimento e desenvolvimento da autonomia dos alunos na vida escolar pelos professores, além de treinamento no uso de recursos didáticos para o ensino multisseriada e na avaliação da aprendizagem.

Ao mesmo tempo, Escobar e Broitman (2016) apontam em sua pesquisa qualitativa que pretendiam entender e analisar o ensino da matemática em salas de aula plurigradas na Argentina que, nos processos iniciais de formação de professores, não existem elementos claros para a multigradagem. Pelo contrário, eles foram treinados no trabalho das escolas de pós-graduação, o que implica responder ao ensino apelando ao conhecimento construído a partir da lição de casa ou entre colegas. Além disso, os autores afirmam que, de acordo com entrevistas com professores de institutos de formação de professores, as questões da ruralidade foram gradualmente incluídas, graças ao entendimento que alcançaram dos poderes do trabalho multigraduado no nível pedagógico e didático.

Nesse sentido, repete-se a problematização de vários estudos (Rosas 2003, Ezpeleta e Weiss 2000, Vidal & Souza dos Santos 2012, Castedo e Siede 2012) diante da inexistência na formação inicial e contínua de elementos pedagógicos e didáticos relacionados à A multigrade, conseqüentemente, como aponta Juárez 2017, uma das causas dos problemas nas salas de aula multigrade, tem a ver com as deficiências na formação inicial e contínua da multigrade. Neste estudo qualitativo, realizado na Guatemala e no México, sobre percepções sobre o trabalho multigrades, ele destaca que, para os professores, uma das grandes vantagens do trabalho multigrades é a

autonomia e a liberdade com que eles podem trabalhar em salas de aula multigrades, o que torna que o ensino com grupos heterogêneos seja fortalecido e as relações com os contextos sejam tecidas.

Em termos gerais, a pesquisa mostra as tensões que os professores enfrentam, como: trabalhar simultaneamente com crianças de diferentes idades, ter diferentes níveis de desenvolvimento nos espaços e a precariedade com que as salas de aula multigrades se reúnem. Os desafios acima são acentuados pelo isolamento e solidão com que a maioria dos professores rurais multigrades realiza o trabalho. No entanto, o que atrai muita atenção para essas investigações é o poder pedagógico e didático das multigrades, uma questão que, se considerada nos diferentes sistemas de formação de professores, aumentaria a produção de conhecimento educacional, reconhecendo as escolas rurais multigrades e, portanto, seus professores como sujeitos que constroem conhecimento didático multigrade.

Os discursos e projetos de organizações internacionais e nacionais sobre educação rural - educação primária

Relatórios de organizações internacionais e nacionais mostram que as diferenças entre escolas rurais e urbanas estão associadas a níveis de precariedade, baixos recursos, falta e baixa capacitação de professores, o que leva a justificar a necessidade de melhorar a escola rural para que os resultados da escola urbana e a contribuição para o desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento são comparados. O Projeto de Educação da População Rural PER, desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 2006, apresentou, através de um estudo sobre o estado da educação rural em sete países da

América Latina Brasil, Chile, Colômbia, Honduras, México, Paraguai e Peru, questões problemáticas e comuns na educação rural entre diferentes países, como: cobertura, qualidade educacional e ausência de políticas públicas claras para a educação da população rural. Este relatório enfatiza que nos setores rurais da América Latina a maior quantidade de pobreza e os mais baixos níveis educacionais continuam concentrados. Nessa perspectiva, o mundo rural latino-americano é concebido como um setor subdesenvolvido que exige apostas educacionais para melhorar as condições de vida da população e, assim, melhorar o desenvolvimento econômico.

É nesse sentido que a FAO e a UNESCO questionam que, na formação de professores para contextos rurais em diferentes países, programas que permitam conhecimento e preparação no trabalho com a população rural em escolas multigrades não se destinam. Eles especificam que, exceto para o componente de formação de professores do novo modelo de escola na Colômbia, não há processos de treinamento em que a reflexão sobre as metodologias para escolas multigrades é objeto de reflexão. Além disso, mostram como os sete países estudados apresentaram indicadores de cobertura e de aprendizado na área rural abaixo das médias obtidas na área urbana, argumentando a desigualdade em diferentes aspectos, falta de recursos físicos e doação, má formação de professores, homogeneidade nas políticas curriculares e propostas para as áreas urbanas e rurais que não incluem a cultura rural e maiores taxas de pobreza. A partir desses resultados, a FAO e a UNESCO levantam a necessidade de proporcionar melhores condições às escolas rurais multigrades e elaborar propostas curriculares que se adaptem às condições dos contextos, para isso reiteram a necessidade de políticas educacionais para contextos rurais.

Também encontramos o estudo realizado pela FAO em conjunto com a UNESCO (2004) chamado Educação para o desenvolvimento rural: em direção a novas respostas políticas, que agrupam categorias de reflexões de análises demográficas, econômicas, sociológicas ou ambientais que acompanham o curso de estudos sobre educação rural, principalmente em países considerados em desenvolvimento ou subdesenvolvidos. Para este trabalho, a educação é concebida como o caminho para a luta contra a pobreza rural e o desenvolvimento rural, no entanto, mostra o estado de abandono em que os contextos rurais são encontrados nesses países, bem como os problemas enfrentados em seu currículo. . Essas instituições mostram como, nos territórios pesquisados, existe um currículo único, definido e construído pelo Estado no nível central, geralmente proposto para e a partir de contextos urbanos, resultando em uma proposta descontextualizada para contextos rurais, espalhando elementos que eles enfatizam e entram em conflito com os costumes e elementos culturais do território. Nesse sentido, o “viés urbano” complica o trabalho dos professores nas áreas rurais e “dificulta o aprendizado das crianças nessas áreas, que vêem pouca relevância de algumas disciplinas em relação à sua própria experiência e vida em sua comunidade”(FAO e UNESCO, 2004, p. 94).

No entanto, os estudos destacam que, no caso da Colômbia, a experiência do modelo New School propõe uma espécie de equilíbrio no currículo da educação básica e nas condições do território. Esse equilíbrio é proposto a partir de um currículo único, com possibilidades de adaptação, levando em consideração as condições locais das escolas rurais. Outro elemento destacado no modelo colombiano são os Guias de Autoaprendizagem distribuídos em todas as escolas rurais multigrades que preenchem o vazio do uso de livros didáticos

que, nas palavras de Atchoarena, constituem um critério de qualidade da educação e que Ele esteve ausente em escolas rurais.

Por sua vez, McEwan (2008) realizou uma análise de três reformas realizadas na América Latina para a educação rural: a Nova Escola da Colômbia, a Nova Escola Unitária da Guatemala e o Programa de Melhoria da Qualidade e Eqüidade da Educação Rural (MECE) do Chile. Nesta análise, o autor concentra sua atenção na avaliação de se as reformas que foram realizadas tiveram impacto na melhoria dos resultados dos alunos em testes internacionais. A esse respeito, ele conclui apontando que, embora os resultados das avaliações tenham melhorado para estudantes rurais, os estudantes urbanos obtêm pontuações mais altas nos testes nacionais e internacionais. Isso não prejudica, de acordo com McEwan, a conquista que a reforma significou para os estudantes de cada um desses países, embora seja necessário fazer uma avaliação crítica com profundidade suficiente sobre esse assunto. Em relação a esses programas, um dos destaques e que ainda não foi suficientemente valorizado em outros países é o da participação da comunidade nas escolas rurais nas quais esses modelos foram implementados como facilitadores do desempenho escolar e da melhoria da qualidade educacional. (McEwan e Trowbridge, 2007; Urquiola e Calderón, 2006). O estudo conclui que, embora as reformas tenham sido implementadas de maneira diferente, elas compartilham várias características relacionadas às recomendações internacionais de organizações e programas como a Promoção da Reforma Educacional na América Latina e no Caribe (PREAL) (2003), UNESCO (2004) e Banco Mundial (2005). Nesse sentido, eles podem ser listados como recomendações I. A necessidade de melhorar a formação de professores para realizar um ensino de melhor qualidade em escolas multigrades; II Prosseguir nos países onde o uso

de material didático e livros didáticos é implementado e nos demais constroem os materiais para que eles se adaptem à escola multigrade; e III. Possibilitar o trabalho cooperativo entre professores de diferentes escolas multigrades, para que o processo de interação profissional do grupo de ensino seja com o apoio e apoio de professores com experiência na escola multigrade.

Da mesma forma, diante dos discursos e projetos de organizações internacionais e nacionais sobre educação rural – a educação primária é o estudo realizado pelo London Evaluation Institute. Esta pesquisa, iniciada em 1998 em países como Peru, Vietnã e Sri Lanka, e estendida em 2002 a outras como Grécia, Colômbia, Finlândia, Espanha, Gana, Nepal e Reino Unido, foi reconhecida como um dos estudos mais aprofundados sobre o assunto. Multigradação e escola rural dos últimos anos. O programa de pesquisa foi chamado de “Aprendizado e ensino em ambientes multigrades” e começou com a intenção de conscientizar os profissionais políticos, universitários e educacionais sobre os problemas, oportunidades e necessidades colocadas pela Aprendizagem e ensino multigrades.

No caso específico da Colômbia, a participação da Fundação e Desenvolvimento Federal em 2016 analisam os desafios que o país enfrenta para o pós-conflito e também diminuem a diferença entre os contextos urbano e rural. Para isso, Martínez, Pertuz e Ramírez (2016) apontam que, para desenvolver o campo e reduzir seus níveis de pobreza, é crucial melhorar a cobertura educacional e a qualidade e relevância da educação que as crianças e jovens rurais recebem. Nesse sentido, é importante destacar que, no Plano Nacional de Desenvolvimento (2015), a educação considerada o principal instrumento de igualdade social, que além de nivelar as oportunidades das pessoas, possibilita a melhoria da democracia.

Desse modo, reitera-se da Missão de Transformação de Campo (2014), a dívida histórica que a Colômbia possui com o campo, evidenciada na falta de oportunidades para o habitante rural e em uma crescente lacuna em termos de pobreza em relação a às áreas urbanas e ao sistema da cidade em particular. Como resposta alternativa, o primeiro ponto dos acordos de paz em Havana pretende realizar uma reforma rural abrangente, que também leve em consideração o acesso e uso da terra, a promoção da agricultura e segurança da família, alimentos, a construção de um plano especial de educação rural que permita a permanência produtiva dos jovens no campo e garanta que as instituições de ensino contribuam para o desenvolvimento rural (Delegados do Governo da República da Colômbia – FARC-EP, 2014).

Por outro lado, em nível internacional, destaca-se o projeto Rural Wings [Rural Wings] (2008), com a participação de pesquisadores de 13 países europeus. O objetivo do projeto era melhorar e apoiar as escolas rurais por meio de tecnologias. É especialmente focado nas áreas onde ainda existe isolamento geográfico e tecnológico. O projeto internacional tende a abrir a porta da Internet para as populações mais isoladas da Europa, baseadas em telecomunicações via satélite, usando novas tecnologias para proporcionar ambientes construtivos de aprendizado nas áreas rurais dos países selecionados. No entanto, há também outra parte interessante do projeto, baseada na criação de redes, comunidades virtuais e na geração de participação da comunidade por meio da tecnologia.

Nessa mesma linha de projetos internacionais, é reconhecida a Rede de Educação Multigrades (NEMED) (2008), proposta que reúne uma rede de escolas rurais em 9 países europeus, iniciando em 2004 e desenvolvendo até 2007 Um de seus principais objetivos era

que a educação de escolas rurais com multisseriadas ocupasse um lugar nas políticas educacionais, favorecendo os processos de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, o projeto começou com a idéia básica de oferecer apoio e treinamento especializados a professores de escolas rurais, dando ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) um papel preponderante para uso em sala de aula. E como uma contribuição importante, o projeto NEMED tem feito sugestões específicas sobre a melhoria da educação rural a nível europeu.

A título de conclusão

Diante das perguntas que fazemos no início desta revisão da literatura para a compreensão da educação rural, escola multigraduada, o modelo da Nova Escola na América Latina, Espanha, México, EUA e alguns países europeus, a jornada apresentado anteriormente, permite concluir, em primeiro lugar, que a reflexão acadêmica sobre educação oferecida em contextos rurais requer abordagens teóricas, conceituais e empíricas que explorem e tornem visível o estado atual da educação rural, tanto nos territórios que foram cenários de estudo, como em outros que não são mencionados diretamente. Da mesma forma, consideramos que pesquisas sob perspectivas teórico-críticas que podem enfrentar o utilitarismo que coloca a educação como uma porta para o progresso e o desenvolvimento econômico, de forma preponderante, podem ser necessárias e relevantes, deixando em segundo plano o caráter emancipatório e libertador. .

Além disso, a revisão da literatura permitiu reconhecer que, em termos das características da oferta educacional para a ruralidade, é possível rastrear e identificar a recepção e implementação de mode-

los educacionais. O modelo da Nova Escola e seus materiais curriculares são especialmente reconhecidos, especialmente chamados de Guias de Autoaprendizagem e, em alguns casos, as TICs. Nesse caso, são registradas posições que expõem de maneira favorável e afirmativa os modos de operação de um modelo de educação em contextos rurais, e outros, por outro lado, expressam a necessidade de propostas que levem ao reconhecimento de seu próprio conhecimento e premissas que favorecem a diversidade e a pluralidade do mundo rural, sem ter como racero ou regra de medida o conhecimento homogeneizador de contextos urbanos e grandes metrópoles.

Focando a reflexão da pesquisa no contexto colombiano, no país, aproximadamente 24% da população vive em áreas rurais (11 milhões de pessoas) e essas áreas representam aproximadamente 80% do território do país. Entende-se por educação rural a oferecida aos habitantes do campo. Já encontramos aqui um ponto problemático: em termos de novos estudos sobre ruralidades e também em referência à variedade geográfica do país, o que é chamado de “educação rural para as pessoas rurais” precisa ser matizado de acordo com suas particularidades territoriais. Este é um trabalho que ainda está por ser realizado, porque, apesar do reconhecimento da diversidade cultural e territorial de nosso país, continuam a prevalecer visões homogeneizadoras sobre educação e escola. Mesmo assim, isso pode ser apontado como uma das situações antinômicas da escola rural em nosso país, porque, no âmbito do reconhecimento da diversidade e pluralidade de formas de vida, também se continua apostando em uma escola para os setores cívico, cívico e social. em valores universais.

De acordo com o Plano Nacional de Educação Decenal 2016-2026, um dos desafios é justamente oferecer educação de qualida-

de nessas regiões, como forma de promover o desenvolvimento da população rural¹. Apesar desta e de outras tarefas ainda pendentes, deve-se dizer que a Colômbia há muito tempo tem propostas diferentes para a educação rural: fala-se de 1) um modelo tradicional que se refere à típica escola de pós-graduação de centros urbanos, 2) modelo indígena e indígena intercultural que busca uma formação integral coletiva, orientada ao resgate e fortalecimento da identidade cultural, ao reconhecimento e respeito aos territórios, à autonomia dos grupos indígenas e à manutenção e conservação de suas culturas (Decreto 1953, de 7 de outubro de 2014, artigo 39).

Existem também outras propostas mais variadas, denominadas 3) modelos educacionais flexíveis, com dinâmica e particularidades próprias e fundamentos específicos, articulados com o Projeto Educacional Institucional (PEI) ou com o Projeto Institucional de Educação Rural e Rural (PIECR). Entre esses modelos educacionais flexíveis estão: Grupos Jovens Criativos, Crescendo, Caminhando no Secundário, Aceleração da Aprendizagem, Desafios para Gigantes, Círculos de Aprendizagem, Ensino Médio Rural, Secundário Ativo, Pós-Primário Rural e o Novo Modelo Escolar, com mais História e reconhecimento no país.

Em relação à formação de professores, é repetitivo nos diferentes trabalhos encontrar sinais contra a necessidade de instalar constante e rigorosamente reflexões sobre o tema dos programas de

¹ A educação na Colômbia foi definida como um direito constitucional. Na Lei 115 de 1994 – Lei Geral da Educação -, no artigo 1º menciona-se que: “A educação é um processo de formação permanente, pessoal, cultural e social que se baseia em uma concepção integral da pessoa humana, de sua dignidade, dos seus direitos e deveres”. Particularmente no quarto capítulo da lei, a educação camponesa e rural diz que o “Governo Nacional e entidades territoriais promoverão um serviço de educação rural e camponesa que incluirá especialmente treinamento técnico em agricultura, pecuária, pesca, silvicultura e agroindustriais que contribuam para melhorar as condições humanas, de trabalho e a qualidade de vida dos agricultores e aumentar a produção de alimentos no país”(Lei 115 de 1994, art. 64

formação inicial e contínua de professores, focados nos contextos rurais. É necessário construir programas de formação de professores que, por um lado, transcendam o treinamento instrumental e, por outro lado, programas vinculados ao desenvolvimento de pesquisas educacionais que questionem a educação rural a partir de sua heterogeneidade, seu poder no ensino e conhecimento de os processos regionais e locais que estão avançando em diferentes contextos.

No que diz respeito ao desenvolvimento e à pesquisa sobre a questão curricular do ensino básico no contexto rural e rural, é importante notar que os trabalhos aqui referenciados se concentraram principalmente na revisão da relevância e adequação dos guias de aprendizagem, o que deixou de lado a questão do currículo como uma construção social e histórica que exige apostas para sua compreensão e construção do currículo a partir de perspectivas críticas, a partir das quais o currículo para contextos rurais é visto e analisado não apenas como “um dispositivo cultural que seleciona e ordena o conhecimento”, mas também como um conjunto de relações e experiências que combinam conhecimento, práticas, experiências, conhecimento acadêmico, visões de mundo e ideologia; Trata-se de entender o currículo como uma prática social e cultural Grundy (1998).

Assim, a análise curricular das propostas educacionais rurais, a partir da compreensão do currículo como conteúdo cultural, permitirá a compreensão e valoração do conhecimento local, bem como a visibilidade das práticas e relações estabelecidas entre a escola primária rural e os contextos. Ao mesmo tempo, focar o currículo do ponto de vista cultural tornará possível problematizar o fato de justificar a educação rural como uma maneira de aliviar a pobreza e como uma alternativa para o desenvolvimento econômico.

Trata-se de realizar uma análise da educação rural a partir de sua própria história, que possibilitará a valorização do conhecimento local, permitirá revisar e propor metodologias, conteúdos e mediações, à luz das diferentes condições e elaborações próprias. Hoje, o problema de elaborar um currículo relevante e apropriado para os setores rurais da América Latina continua sendo uma questão pendente e é de vital importância enfrentá-lo / criá-lo / pensar em gerar uma oferta educacional significativa para crianças e jovens rurais Corvalán (2006).

Outro campo a ser explorado é o da infância em contextos rurais. Os modos de ser, de relacionar e agir de meninos e meninas nos dias de hoje nos colocam diante de conceitos como infância (Diker, 2009) ou subjetividades infantis, onde são problematizados (Marín, 2011) “the diferentes posições do sujeito que, no campo discursivo, tecem complexas relações de poder e conhecimento com as crianças”(p.73), nas quais ocorrem os lugares dos adultos (pais, mães, professores, especialistas) simultaneamente com o dos meninos e meninas, contribuindo – em grande parte – na incorporação e fixação do sujeito infantil.

Pensar em termos de infância ou subjetividade infantil nas áreas rurais nos coloca frente a frente com as idéias sobre as quais se baseia a educação rural e a concepção do sujeito subjacente, abrindo questões como quais são as formas de configurar um sujeito infantil na ruralidade? Você pensa nas maneiras particulares e diversas de viver a infância nas áreas rurais para gerar propostas educacionais ou políticas que afetam meninos e meninas? Eles chegam com os mesmos padrões urbanos de educação para crianças em territórios rurais?

Referências

Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). **El aprendizaje bajo la lupa:** Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe, UNESCO.

Amiguiño, A. (2011). La escuela en el medio rural: educación y desarrollo rural. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 15 (2), 25–37. Consultado en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART2.pdf>

Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. En: **Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural**. Año 1, N° 1. pp. 1- 8. Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 1 N° 1 Julio 2003, ISSN 0717-9898

Brumat, R y Baca, B. (2015). Prácticas docentes en contextos de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba. **Educación, formación e investigación**, Vol.1, No.2. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/7587/7044>

Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. **Revista de Educación**, 352. pp. 353-378.

Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural ¿irreconciliables?. **Revista del currículo y formación del profesorado**, Vol. 5, No.2 pp. 155-170.

Castedo, M. y Siede, I. (2016). Una secuencia de enseñanza sobre el estudio de las “migraciones hacia la Argentina” en aulas plurigrados rurales. **Educación Rural: Experiencias y propuestas de mejora**, México, RIER, Colofón.

Colbert, V. (2015). Escuela Nueva: Una contribución a la calidad y la equidad en la educación para el siglo XXI. **Equidad Perspectivas para Colombia**. FES.

Córdoba, Z. P. (2013). **Guía estructurada bajo modelo Escuela Nueva para la enseñanza de Física en el grado quinto (5°) de la escuela rural de Matanzas de la Institución Educativa Carlos Ramón Repizo Cabrera**. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Manizales, Colombia. Disponible en <http://www.bdigital.unal.edu.co/11895/1/8411505.2013.pdf>

Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en 7 países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. **Revista Colombiana de Educación**, No. 51, Bogotá. pp. 137-159.

De Souza, E. C.; Souza dos Santos, F.J. y Teixeira de Pinho, A.S. (2011). Prácticas educativas y territorios rurales: sujetos y prácticas pedagógicas en las escuelas rurales del estado de Bahía (Brasil). **Revista de curriculum y formación del profesorado**, Vol. 15, No. 2, pp. 125-140

Delegados de Gobierno de la República de Colombia- FARC-EP. (2014). **Hacia un Nuevo Campo en Colombia: Reforma Integral Rural**. Habana

Diker, G. (2009). ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? 1a ed. – Los Polvorines: Univ. Nacional de General Sarmiento; Argentina: Buenos Aires. Biblioteca Nacional.

Escobar M. y Broitman, C. (2016). La enseñanza de las matemáticas en aulas plurigrado como objeto de estudio en la formación docente. **Educación Rural: Experiencias y propuestas de mejora**, México, RIER, Colofón.

Ezpeleta, J. & Weiss, E. (2000). **Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo.** México, DIE, Civestav, IPN.

González, A. M (2013). **La aventura de aprender geometría en el grado octavo utilizando un módulo educativo computarizado de Escuela Nueva.** (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Manizales, Colombia. Disponible en <http://www.bdigital.unal.edu.co/9749/13/8411507.2013.pdf>

González, M. (2012). **Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia.** Bogotá: CODICE LTDA.

Herrera, L. & Buitrago, R. (2015). Educación Rural en Boyacá, fortalezas y debilidades desde la perspectivas del profesorado. **Revista Praxis y saber**, Vol. 6 (12), pp. 169-190.

Herrera, M. M. (2015). **Diseño e implementación de guías de laboratorio para la enseñanza del concepto químico ácido-base, empleando extractos vegetales.** (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Manizales, Colombia. Disponible en <http://www.bdigital.unal.edu.co/53424/1/75065257.2015.pdf>

Juárez, D. (2013). **Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia. Experiencias para México.** Ciudad de México: México Becene, Rielslp.

Juárez, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y el Salvador, Sinética, **Revista electrónica de educación**, Universidad Jesuita de Guadalajara, pp. 1-16.

Kline, R. (2002). A model for improving rural schools: Escuela Nueva in Colombia and Guatemala. **Current Issues in Comparative Education**, 2 (2), pp. 170-181.

Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. **Revista de la Universidad de la Salle**, 57, pp. 117-136

Marín, D. (2011). “Notas para pensar la constitución de un campo discursivo”. En: Donoso, F. C., & Foxley, A. M. (Eds.). (2011). **Políticas públicas para la infancia**. Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO. pp. 55-76

Marland, P. (2004). **Preparing teachers for multigrade classrooms: Some questions and answers**. University of Southern Queensland.

Martín, M. Á. & García W. 2014. Análisis comparado de las políticas educativas en Colombia. Escuela Nueva vs Educación Indígena. **Revista Española de Educación Comparada**, 23, pp. 223-240.

Martínez, Pertuz y Ramírez (2016). **La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo**. Fundación compartir y Fedesarrollo. Bogotá.

McEwan P. (2008). Evaluating multigrado school reform in Latin America. **Comparative Education**. Vol. 44, No. 4, pp. 465-483.

McEwan PJ & Benveniste L.A. (1999). **Constraints to implementing educational innovations: The case of multigrade schools**. Stanford, CA: School of Education, Stanford University.

McEwan Patrick J. & Benveniste Luis (2001). The politics of rural school reform: Escuela Nueva in Colombia, **Journal of Education Policy**, 16:6, pp. 547-559

McEwan, P. J. (1998). **The effectiveness of multigrade schools in Colombia**. Stanford, CA: School of Education, Stanford University.

McGinn, N. F. (1996). Resistance to good ideas: Escuela Nueva in Colombia. En L. Buchert, **Education reform in the South in the 1990s**. Paris: UNESCO. pp.. 29-52

Mejía, M. (2001). Pedagogía en la acción popular. (Ponencia). **Congreso Pedagógico Nacional de Fe y Alegría Colombia “Presente y futuro de la educación popular”**.

Mineducación. (2016). **Plan Nacional Decenal de Educación. 2016-2016**. Disponible en <http://www.plandecenal.edu.co/cms/>

Ministerio del interior. (2014). **Decreto 1953 del 7 de octubre de 2014**. Disponible en <https://www.minjusticia.gov.co/Portals/0/DECRETO%201953%20DEL%2007%20DE%20OCTUBRE%20DE%202014.pdf>

Misión para la Transformación del Campo. (Octubre de 2014). **Saldar la deuda histórica con el campo. Marco conceptual de la Misión para la Transformación del Campo**. Disponible en: <https://www.dnp.gov.co/programas/agricultura/Paginas/mision-para-la-transformacion-del-campo-colombiano.aspx>

Moreno, E. (2014) **Diseño e implementación de guías didácticas interactivas para la enseñanza-aprendizaje de la nomenclatura química inorgánica en el grado décimo**. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Manizales, Colombia. Disponible en <http://www.bdigital.unal.edu.co/44381/1/8412504.2014.pdf>

Naranjo, S (2013). **Vivencias del docente de escuela nueva en relación con su reflexión pedagógica**. (Tesis de maestría), Universidad de San Buenaventura, Medellín.

OCDE. (2016). **Revisión de políticas nacionales de educación. Educación en Colombia**. . Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Parra, R; Castañeda, E; Panesso, J; Parra, F; Vera, C. (1996). **La Escuela Rural**. Fundación FES, Fundación Restrepo Barco, Colciencias. Bogotá, Colombia: Tercer mundo editores.

Pérez E. & Farah M. A. (2002). Los modelos de desarrollo y las funciones del medio rural en Colombia. **Cuadernos de desarrollo rural**, (49) pp 10-27.

Perfetti, M. (2004). **Estudios sobre la educación para la población rural en Colombia**. Proyecto FAO, UNESCO.

Psacharopoulos, R. &. (1993). Achievement evaluation of Colombia Escuela Nueva: Is multigrade the answer? **Comparative Education Review**, 37 (3), 263-276.

Ramón, J. (2009). El currículo en la educación rural en Colombia. González y López. **Educación rural en Iberoamérica: experiencia histórica y construcción de sentido**. Anroat Ediciones, Madrid.

República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación. (2014). **Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, todos ór un nuevo país** . Bogotá.

Rivera, A, A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. **Itinerario Educativo**, 65, pp. 99-120.

Rosas, L. (2003). **Aprender a ser maestro rural**. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica. México: CEE/Fundación para la Cultura del Maestro, A.C. SNTE.

Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes. Especificaciones didácticas de la escuela rural. **Revista de Curriculum y formación del profesorado**, Vol. 5, No. 2, pp. 71-91.

Santos, L. (2017). Clase XV. Infancia y ruralidades: debates pedagógicos y nuevos escenarios. **Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía – Cohorte 8.**

Schielfelbein, E. (1993). **En busca de la escuela del siglo XXI** ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?, UNESCO, UNICEF, Chile.

Sepúlveda M. del P. & Gallardo M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada nuevos caminos para una realidad silenciada. **Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado**, Vol. 15, No. 2, pp. 141-153.

Serrano, J. (2007). **Educación y neoliberalismo. El caso de la educación básica primaria** . Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Shuh, A.; Flórez, A. & Grajeda, E. (2010). **Evaluation of education programns development by public and private Alliance between the coffee growers committe of caldas and the state goverment of caldas.** Colombia.

Suárez, D. .; Liz, A. y Parra, C. F. (2015, enero-junio). Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. El caso Chimbe. **Rev. Cient. Gen. José María Córdova** 13(15), pp. 195-229

Terigi, F. (2008). **Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales.** (Tesis de maestría) Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina: Flacso.

Terigi, F. (2008). **Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.** (Tesis de maestría). Argentina.

Triana, A. (2012). La formación de maestros rurales colombiano. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 14 (18), pp. 93-118.

UNESCO, F. (2004). **Educación para el desarrollo rural, hacia nuevas respuestas de política**. Madrid: Ediciones Unesco.

Urrea, S. (2015). **Escola Nova colombiana. Representações da Ruralidade nos seus manuais escolares (1970 – 1990)**. (Tesis de maestría). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil. Disponible en <http://ri.ufmt.br/handle/1/132>

Vidal, T y Souza, F. (2012). A pedagogia das classees multiseerriadas: um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da raca do munipío de Amargos/BA. *Educacao e Ruralidades. Memórias e narrativas (auto)biográficas*. Editora da Universidade Federal de Bahía, Fapesb, Edufbra, Salvador.

Zamora, L. (2005). **Huellas y búsquedas: una semblanza de los maestros y maestras rurales de Colombia**. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Monserrate, Fundación Santa María.

Zapata, D. & Mayo, G. (2014). **Actividades de las guías de aprendizaje de la Escuela Nueva promotoras de interacción social en escolares de centros educativos rurales de Marinilla**. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, El Carmen de Viboral, Colombia Disponible en: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/619/1/EA0323.pdf>

Recebido em: 13.09.2019

Aceito em: 06.12.2019

A EDUCAÇÃO NA TRÍPLICE FRONTEIRA (BR, PY E AR): TENDÊNCIAS NEOLIBERAIS

MARGARETE FRASSON

Professora licenciada em Geografia, da Rede Pública de ensino paraense. Mestre em educação e ensino de Geografia, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Doutora em Análise Regional pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: marga.sti@hotmail.com.

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2457-7360>

RESUMO

Este estudo busca entender, a partir da mobilidade física estudantil, as tendências do neoliberalismo presentes na educação desenvolvida na sociedade fronteiriça entre Foz do Iguaçu-Brasil, Puerto Iguazú-Argentina e Ciudad del Este-Paraguai no período de 1995-2018. Para tanto analisa documentos oficiais dos respectivos Estados Nacionais, entrevistas semiestruturadas com pais e com profissionais das equipes administrativo-pedagógicas das escolas, bem como formulários preenchidos por 1626 estudantes (população amostral) matriculados em instituições de ensino médio públicas e privadas das três cidades. Considera-se, no estudo, que a educação local se (re)produz, no conjunto de uma sociedade global, por influência dos organismos internacionais e segundo os objetivos do capital hegemônico. Desse modo, observa-se que a mobilidade para a formação se apresenta como uma tendência neoliberal. Isso permite concluir que o Estado, ao disponibilizar as suas instituições a serviço dessa política econômica, desenvolve um ser humano *produtivo* com o intuito de *viabilizar o consumo*.

Palavras-chave: Educação. Sociedade fronteiriça. Mobilidade para formação.

EDUCATION IN THE TRIPLE FRONTIER (BR, PY AND AR): NEOLIBERAL TRENDS

ABSTRACT

This study seeks to understand, from the student physical mobility, the neoliberal trends present in the education developed in the border society between Foz do Iguaçu – Brazil, Puerto Iguazú – Argentina and Ciudad del Este – Paraguay, from

1995 to 2018. To this end, it analyzes official documents of the respective National States, semi-structured interviews with parents and professionals from the schools' administrative and pedagogical teams, as well as forms filled by 1626 students (sample population) enrolled in public and private secondary schools in the three cities. In this study, it is considered that local education is (re) produced, in the set of a global society, by influence of international organizations and according to the objectives of hegemonic capital. Thus, mobility for training is seen as a neoliberal trend. This allows us to conclude that the State, by making its institutions available to serve this economic policy, develops a productive human being in order to make consumption feasible

Keywords: Education. border society. Mobility for training.

LA EDUCACIÓN EN LA TRIPLE FRONTERA (BR, PY Y AR): TENDENCIAS NEOLIBERALES

RESUMEN

Este estudio busca entender, a partir de la movilidad física estudiantil, las tendencias del neoliberalismo presentes en la educación desarrollada en la sociedad fronteriza entre Foz de Iguazú-Brasil, Puerto Iguazú-Argentina y Ciudad del Este-Paraguay en el periodo de 1995-2018. Para tanto analiza documentos oficiales de los respectivos Estados Nacionales, entrevistas semiestructuradas con padres y profesionales de los equipos administrativo-pedagógicos de las escuelas, como formularios rellenos por 1626 estudiantes (población muestra) inscriptos en instituciones de enseñanza media públicas y privadas de las tres ciudades. Se considera, en el estudio, que la educación local se (re)produzca, en el conjunto de una sociedad global, por influencia de los organismos internacionales y según los objetivos del capital hegemónico. De esa manera, se observa que la movilidad para la formación se presenta como una tendencia neoliberal. Eso permite concluir que el Estado, al disponer sus instituciones a servicio de esa política económica, desarrolle un ser humano *productivo* con el motivo de *viabilizar el consumo*.

Palabras clave: Educación. Sociedad fronteriza. Movilidad para formación.

Introdução

Os países da América Latina, entre eles Argentina e Paraguai, Brasil, representados neste estudo pelas cidades locais da Tríplice Fronteira, Puerto Iguazú, Ciudad del Este e Foz do Iguaçu, respectivamente, apresentam uns traços culturais comuns, outros divergentes e outros específicos. Esses traços, constituídos por elementos históricos, econômicos, políticos e ideológicos, são os que caracterizam as escolas nessa região. A política educacional desenvolvida pelas instituições de ensino, ao ser caracterizada por esses elementos, torna-se responsável por promover a mobilidade ou a imobilidade dos estudantes no espaço fronteiriço. A Argentina, ao proteger as suas fronteiras, mantém uma política conservadora, que, no espaço da Tríplice Fronteira, se apresenta com baixa mobilidade, apesar do processo de integração que envolve essa região. O Paraguai, com o longo período da Ditadura Militar e a influência religiosa, destruiu possibilidades de avanços na política educacional. O Brasil, no governo de Fernando Henrique Cardoso, e o Paraná, com Jaime Lerner, prepararam o sistema educativo para a política global da produção flexível. Esse espaço (Foz do Iguaçu-Paraná-Brasil) apresentou, nas matrículas, em 2015, entre as três cidades, o maior número de estudantes do ensino médio em mobilidade, tanto no ensino público, quanto no ensino privado.

A escola, ao constituir-se em elemento do território nacional, se revela como parte e como processo que resulta na construção histórica da sociedade. A localização geográfica do país, as relações internacionais locais e globais, as concepções que os cidadãos têm de si próprios e dos cidadãos vizinhos, tudo isso se insere na cultura educativa do espaço escolar e demanda a constituição de uma

escola. Com isso se fundamenta a teoria de que em cada cidade, entendida aqui como lugar na representatividade da nação, existe um sistema educacional.

Considera-se que uma escola se apresenta como um lugar de poder, como campo tático do Estado. Como tal, trata-se de um lugar onde a educação ganha materialidade pelas relações sociais guiadas por uma estrutura coordenada pelo poder hegemônico do capital.

A Tríplice Fronteira, concebida como espaço em movimento, na conjuntura dos três territórios nacionais, apresenta uma dialética entre integração e diferenciação. O espaço fronteiriço se caracteriza, então, por elementos comuns entre eles e por outros que são dominantes. Esses elementos hierarquizam os espaços, os sistemas e as funções. Assim estabelecem conexões entre territórios, criam operacionalidades e demandam a mobilidade humana.

Desse modo, este estudo¹ busca entender a mobilidade física estudantil no contexto da Tríplice Fronteira, onde o jogo de forças que ali atuam conduz o trabalhador em formação ao processo de (i) mobilidade. Para tanto se analisam documentos oficiais, entrevistas semiestruturadas com pais e com profissionais das equipes administrativo-pedagógicas das escolas e formulários preenchidos por 1626 estudantes (população amostral)² matriculados em instituições de ensino médio públicas e privadas das três cidades.

O texto apresenta inicialmente a educação da Argentina, na sequência a do Paraguai e, por fim, a do Brasil, representados pelas cidades da Tríplice Fronteira. A pesquisa manifesta que a educação se realiza pelas relações capitalistas (de produção) existentes no local. As diversas redes (produção, financeira, política, econômica...), que ligam os espaços territoriais entre eles e ao espaço global, interferem no papel social da escola.

A escola em território argentino e a macromobilidade física do estudante em função da mobilidade dos pais para o trabalho

O processo de transformação da educação desenvolvido durante a década de 1990 na Argentina faz parte da reforma do Estado e da descentralização, da privatização e da desregulamentação dos serviços sociais (FELDFEBER; GLUZ, 2011).

A Lei Federal de Educação nº24.195/1993 mexeu na estrutura da organização do sistema educacional e assim passou para a responsabilidade das províncias o que antes era compromisso do governo federal. Essa medida acentuou as desigualdades na oferta da educação existente no país. O sistema educacional argentino passou então por uma grave crise, em razão da nova estrutura que causou grande descontentamento entre os profissionais da educação, visto que as províncias tomavam créditos para financiar os seus *déficits* usando os repasses federais como garantia. Quando a situação financeira ficava comprometida, não eram afetados os pagamentos ao governo federal, mas, sim, os salários dos funcionários.

A mudança da lei educacional do governo progressista Néstor Kirchner apenas acalmou os ânimos ao atender algumas estratégias, mas ela não mexeu na estrutura do ensino, poisque permaneceu, na sua essência, a proposta neoliberal para a educação.

De acordo com Cao (2011), a atual lei de educação da Argentina (Lei Federal de Educação nº 26.206/2006) foi tratada no Parlamento durante o mês de dezembro de 2006. Para essa autora, trata-se de uma discussão prematura e com escasso intercâmbio argumentativo. Em duas semanas, o Congresso Nacional pôs fim à lei de 1993 e sancionou o novo marco normativo.

Neste estudo, as escolas visitadas na pesquisa de campo em Puerto Iguazú-Argentina foram e são normatizadas pela Lei Nacional de Educação para o Técnico Profissional nº 26.058/2005 (E.P.E.T. Nº 4) e as demais instituições de ensino, pela Lei Federal de Educação nº 26.206/2006. Em sua maioria, essas escolas ofertam o ensino médio como Bacharelado Orientado. As leis que normatizam essas instituições foram aprovadas no governo progressista de Néstor Kirchner (2003 – 2007). Essas leis educacionais determinam que:

[...] la educación Secundaria es obligatoria y presenta una duración de cinco o seis años, dividiéndose en dos ciclos: un ciclo básico de carácter común a todas las orientaciones (3 años) y un ciclo orientado de carácter diversificando según las distintas áreas de conocimiento, del mundo social y del trabajo, con duración de 2 años en las escuelas comunes y 3 en las escuelas técnicas. (Equipe Pedagógico-Administrativa, Puerto Iguazú, out. 2016).

Esse nível de ensino, ofertado nas instituições visitadas, tem, de acordo com a legislação, o objetivo de habilitar adolescentes e jovens para o exercício pleno da cidadania, para o trabalho e para a continuidade de estudos.

Para Anastasia (2008), as acentuadas desigualdades econômicas e sociais e a necessidade de dinamizar a participação dos jovens nos mercados de trabalho ganham centralidade no modelo de política educacional neoliberal nos países do Mercosul. Assim, tanto a Lei Federal de Educação nº 26.206/2006 quanto a Lei nº 26.058/2005, da Argentina, se materializam nesse espaço em cursos ofertados (Quadro 1) em nível médio nas escolas visitadas em Puerto Iguazú com ensino voltado ao trabalho.

QUADRO 1 – *Cursos das instituições de ensino médio visitadas em Puerto Iguazú*

CICLO ORIENTADO	CURSO TÉCNICO	CURSO SECUNDARIO
<i>Bachiller en Turismo</i> <i>Bachiller en Ciencias Sociales</i> <i>Bachiller en Ciencias Naturales</i> <i>Bachiller en Economía y Administración</i> <i>Bachiller en Analista de Sistema de Computación</i> <i>Bachiller en Gestión Contable</i> <i>Bachiller en Humanidades y Ciencias Sociales</i>	<i>Construcciones y Maestro Mayor de Obras</i> <i>Gestión Organizacional</i> <i>Informática</i>	<i>Polimodal para adultos</i>

Fonte: Trabalho de campo ago. 2016. Org. a autora, 2017.

Observa-se que esses cursos de preparação para o trabalho se direcionam para o que apontam as necessidades do mercado. Isso significa que as diretrizes curriculares não são produzidas desinteressadamente, mas se articulam a uma organização do Estado liberal. Puiggrós (1996), sobre isso, assim se posiciona:

Focalizando más específicamente el problema, llama la atención la vinculación directa que han establecido organismos destinados a actividades financieras, como el FMI y el BM, con los programas educacionales de América Latina, trayendo como consecuencia la intervención directa de los ministerios de economía en el área pedagógica estatal y privada. (PUIGGRÓS, 1996, p. 6-7).

No Estado Democrático de Direito, a produção do conhecimento sólido e a materialização do saber apreendido na escola deveria transformar-se em estratégias e processos de desenvolvi-

mento social pela união do ensino com o trabalho. Neste caso, o trabalho passaria a ser entendido como condição ontológica, de modo que se constituísse em processo fundamental na construção do ser social. Diante das mudanças que envolvem o mundo do trabalho, alguns autores veem essa teoria como superada ou em crise. Frigotto (2013, p. 35) adverte, no entanto, para o fato de que “[...] é necessário questionar, pela raiz, as análises que buscam ajustar a educação e a formação profissional à reestruturação produtiva concebida como consequência da nova base técnica e dos processos de globalização”.

A formação em nível médio na Argentina sinaliza tanto para o mercado de trabalho, quanto para a formação acadêmica em nível de graduação. Assim, a mãe de uma aluna de instituição privada de Puerto Iguazú, ao ser por nós entrevistada em outubro de 2016, destacou a sua preocupação com a inserção da filha na universidade:

Hay una gran diferencia en la calidad de la educación entre las escuelas de la provincia de Misiones e las escuelas de provincias más centrales de Argentina, Córdoba, La Plata, Buenos Aires, visto que la educación de Argentina no depende del gobierno nacional se no de los gobiernos de las provincias. Hay provincias con más recursos, otras más pobres. Eso genera muchas diferencias en la calidad de la educación dependiendo en qué lugar de la Argentina vives. (Mãe de estudante – Puerto Iguazú, out. 2016).

Estudantes com melhores condições sociais, como o caso da aluna de instituição privada, se movem em direção a melhores condições de trabalho pela formação universitária. Para os jovens dos setores populares, no entanto, o trabalho é uma área de integração

que compete intensamente com o estudo. Muitos, inclusive, se encontram presos num mercado de trabalho caracterizado pela precariedade, pela instabilidade e pelas escassas oportunidades de mobilidade social.

Além da preocupação demonstrada pela mãe na entrevista anterior, os educadores de instituições de ensino públicas de Puerto Iguazú localizadas nos bairros de população com menor poder aquisitivo apresentam certa inquietude com as necessidades básicas de seus estudantes. Mesmo no ensino médio muitos deles não fazem três refeições diárias. Na Argentina, a Lei Federal nº 25724/2002 – Programa Nacional de Nutrição e de Alimentação – prevê merenda escolar para estudantes até 14 anos de idade. Os estabelecimentos de ensino que fizeram parte da pesquisa de campo deste estudo se encontram sob a jurisdição da província de Misiones. Essa instância de governo apresenta o seguinte sobre o assunto:

Dos líneas del Programa Provincial de Recuperación Nutricional ‘Hambre Cero’: el Programa de Fortalecimiento Alimentario Nutricional los titulares son los niños/as y adolescentes menores de 18 años, y el Programa de Asistencia Alimentaria Escolar son los niños y niñas de hasta 14 años que asisten a los establecimientos escolares que brindan la prestación. (AULICINO, 2012, p. 20).

O trabalho em campo possibilitou constatar que as instituições de ensino na cidade de Puerto Iguazú são contempladas pelo segundo programa. Desse modo, percebe-se que, ao serem mantidas pela província de Misiones, que apresenta poucos recursos, esse fato leva a própria comunidade escolar a buscar, junto ao empresariado local, fundos para manter a escola, a exemplo da Escola Don José Taratuty

– BOP nº 106. Essa escola é mantida pela província em parceria com a Fundación Grupo London Supply e com apoio da administração do Shopping Duty Free. A outra instituição escolar, conhecida como *Bachitur* ou BOP nº 23, na atualidade busca auxílio para a merenda e se encontra à procura de um *padrinho* assim como possui a Escola Don José Taratuty.

As controvérsias da sociedade capitalista, formada cada vez mais pelo entretenimento, pelo consumo e pela exclusão, abrem novas vulnerabilidades no mundo dos jovens que se encontram em desvantagens sociais. Isso parece condenar os jovens à imobilidade, numa condição de cidadania negada por não conseguirem se preparar adequadamente para as funções de trabalho que a sociedade oferece.

Os entrevistados dessa cidade, entre eles pais de estudantes, professores de Geografia, diretores e pedagogos da escola, destacam a presença, em Puerto Iguazú, de nacionais de outras cidades da província de Misiones e de outras províncias, e vinculam essa presença ao trabalho.

Para Harvey (2011, p. 57), “uma vez que a escassez do trabalho é sempre localizada, a mobilidade geográfica do capital ou do trabalho (ou de ambos) se torna fundamental na regulação da dinâmica dos mercados de trabalho locais”. Devido às restrições para a instalação de capital externo em Puerto Iguazú e ao controle migratório, essa cidade vive a dinâmica da regulação dos mercados de trabalho pela mobilidade do trabalhador em nível nacional, ou seja, na participação da dinâmica fronteiriça, essa mobilidade se apresenta bastante restrita. Isso se reflete na mobilidade dos estudantes. Ao identificar os dados da Figura 1, comparando-os aos índices de mobilidade estudantil das duas outras cidades da Tríplice Fronteira (Figuras 2 e

3), percebe-se que Puerto Iguazú apresenta uma mobilidade física entre fronteiras internacionais bastante limitada, principalmente no ensino público.

Figura 1 – Mobilidade de estudantes em instituições de ensino de Puerto Iguazú

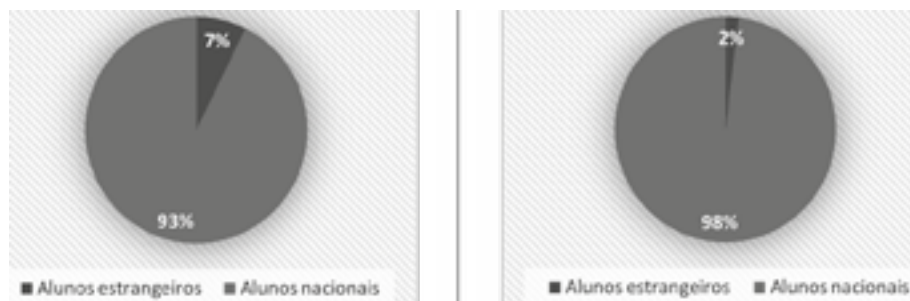


Gráfico 1 Ensino Público

Gráfico 2 Ensino Privado

Fonte: Pesquisa de campo, ago. 2016. Org. a autora, 2017.

Assim, ao analisar a mobilidade estudantil internacional, em Puerto Iguazú se observa que esse tipo de mobilidade se encontra com baixos índices (Figura 1). Considera-se que os três territórios, entendendo-se território como o espaço usado pelos cidadãos no contexto nacional e regulado por determinada legislação, fazem parte de uma estrutura espacial da Tríplice Fronteira. Trata-se de uma organização com três situações de cidadania, no entanto esses cidadãos vivem uma dinâmica de inter-relações espaciais e de entrelaçamentos que fazem com que esse universo, em estudo, seja compreendido como espaço geográfico unitário. É nesse ambiente que ocorre a mobilidade ou a imobilidade dos estudantes do ensino médio, resultado e processo das ações de determinada jurisdição. Então é necessário buscar as razões dessa baixa mobilidade em relação aos demais territórios. Para esta análise, busca-se subsídio na teoria do

desenvolvimento geográfico desigual proposta por Harvey (2004). O autor propõe pensar na forma como se constroem as estruturas de poder territorial e as relações hierárquicas dessas estruturas.

Desse ponto de vista, destaca-se que essa área territorial (cidade de Puerto Iguazú) é considerada, pela nação argentina, como Zona de Segurança Nacional. De acordo com a legislação argentina, trata-se de uma área submetida à Ley de Defensa Nacional (LEY FEDERAL Nº 23.554/1988). Nesse caso, nessa cidade diversos órgãos públicos nacionais argentinos exercem ali o seu poder, como Consejo Nacional de Seguridad – CONASE, Secretaría de Planeamiento de Acción de Gobierno, Comité Militar – C.M. e Central Nacional de Inteligencia – C.N.I.

Puerto Iguazú, ao estar inserida na zona de segurança nacional, ali existem restrições para investimentos de capital internacional ou para venda de imóveis nessa região para cidadãos que não sejam de nacionalidade argentina, embora o artigo 9º da Constituição da província de Misiones considere que *“Los habitantes en la Provincia tienen idéntica dignidad social y son iguales ante la ley, la que deberá tener acción y fuerza uniformes para todos y asegurar igualdad de oportunidades”* (MISIONES, 1998, p. 2).

Desse modo, o lugar, cidade de Puerto Iguazú, pela legislação vigente, torna-se um espaço contraditório ao cidadão. Assim, a dinâmica local permite entender a lógica espacial da Tríplice Fronteira, dado que esta cidade, trata-se de uma parcela desse espaço, no processo da construção social fronteiriça.

Existem jogos de forças contraditórios que atuam sobre o lugar. Essa contradição é perceptível na população de Iguazú, que é atraída para o consumo tanto em Ciudad del Este, quanto em Foz do Iguaçu. Ao mesmo tempo, o Estado argentino exerce seu controle fundamentado no projeto de segurança nacional de seu território,

fenômeno que, por sua vez, anula as forças atrativas externas para o lugar. Outra contradição, nesse emaranhado de relações, é que esse lugar busca, de algum modo, inserir-se na dinamicidade fronteiriça. Tanto que foi possível identificar, no interior da escola, a adoção do idioma português como segunda língua. O local apresenta uma preocupação em atender a brasileiros que visitam a cidade em função do turismo de lazer e de compras – Projeto de Integração Regional, da área urbana da Tríplice Fronteira. Trata-se, esse projeto, de relação econômica externa como forma de manutenção das atividades econômicas do lugar. Diante dessas contradições fica evidente que o Estado arquiteta a educação para o capital.

Nessa conjuntura, em território argentino a mobilidade da força de trabalho se encontra vinculada: (i) à necessidade de profissionais de que a cidade apresenta demanda para determinados serviços e (ii) à ocupação de cargos dos órgãos oficiais argentinos, ao constituir-se essa cidade em zona de segurança nacional. Desse modo, esse espaço se encontra voltado de forma mais intensa aos centros de poder no contexto do território nacional. A integração dirigida às cidades vizinhas, mesmo estando bem próximas geograficamente, encontra-se cerceada por pertencerem a outras nações. Em consequência, identifica-se, nesse território da Tríplice Fronteira, em função das características locais, uma integração utilitária permanente, porém voltada a atender ao espaço interno nacional.

A escola em território paraguaio e a macromobilidade física do aluno em função da mobilidade centrada no trabalho por parte dos pais

O ponto de partida para analisar a educação, de acordo com Orso (2013, p. 50), “[...] é a forma como a sociedade prepara seus

membros para viver nela mesma, então para compreender a educação precisamos compreender a sociedade”.

A partir da concepção anterior, evidencia-se que o Estado paraguaio da última década do século XX apresentou uma sociedade que, por mais de 40 anos, preparou seus cidadãos utilizando-se de duas grandes influências: a da Igreja Católica e a da ditadura militar do General Alfredo Stroessner (1954 a 1989).

A influência da Igreja Católica sobre a educação da população, segundo Almada, assim se constituía: “*Esa gran mayoría, paupérrima, sin tierra, sin ocupación, sin educación y sin porvenir alguno, se resignaba con la esperanza de recibir el premio en el más allá*” (ALMADA, 2012, p. 57). Assim, para esse autor, a Igreja Católica é responsável pela atitude fatalista da população paraguaia. Mesmo assim, no entanto, a burguesia nacional paraguaia confiava a educação dos filhos à Igreja Católica – educação ministrada em colégios e em institutos construídos para esse fim, e mantidos por quotas mensais e, se essas não fossem suficientes, o Estado subvencionava para complementar o pagamento das despesas. Ele afirma então que a Igreja Católica se encarregava da formação do grupo dirigente. E o Estado, com seu reduzido número de escolas, atendia aos grupos dirigidos.

Desse modo, durante o período de Stroessner, grupos e instituições que desenvolviam atividades no campo do pensamento social eram perseguidos. A educação e a produção do conhecimento foram os mais reprimidos politicamente. No contexto escolar, a ordem, a obediência, a disciplina, a negação da diferença e a busca pela uniformidade faziam parte da vivência cotidiana.

De acordo com Rivarola (2000), a educação paraguaia, na década de 1990, apresentava o menor desenvolvimento do continen-

te e com mínima base de cultura crítica para iniciar as reformas. O Estado paraguaio foi um dos últimos países a implantar os procedimentos propostos e as medidas de integração regional aos países sul-americanos.

Este Estado apresentava inúmeras demandas sociais, de infraestrutura e de qualificação de recursos humanos. O resultado negativo da educação era consequência ligada a diferentes fatores, tanto vinculados às condições socioeconômicas vivenciadas pelo país, quanto pela ausência de políticas de desenvolvimento social.

As reformas institucionais no Paraguai, em sua grande maioria, surgiram de iniciativas externas e eram consideradas parte das condições prévias da cooperação entre países para a integração regional (DUARTE, 2011).

A reforma educacional da década de 1990 foi apresentada ao cidadão paraguaio como forma de construir a sociedade democrática, uma solução para pôr fim ao período da ditadura militar de Stroessner. A partir daí a educação passou a lidar com a pobreza, com a migração, com o trabalho infantil, com a ruptura de vínculos familiares, com a presença de novos padrões de comportamento social promovidos pelo meio de comunicação de massa, pelas transformações do mercado de trabalho, entre outros fatores. Além disso, permaneceu a complexidade do quadro sociocultural do país, cujas demandas estão sendo atendidas apenas parcialmente. Assim, de acordo com o diretor de uma instituição pública de ensino:

Tenemos otro problema que es la falta de trabajo en Paraguay y hace 15 años muchos padres de alumnos se encontraban trabajando en Argentina, hace unos 5 años un gran número trabajaba en Francia, hoy la mayoría se encuentra en España, lo que significa que la escuela en-

frenta un problema social, pues hay alumnos de secundaria que viven prácticamente solos.(Diretor – Ciudad del Este,out. 2016).

O Paraguai, como os demais países sul-americanos, em nome do desenvolvimento econômico, aceita a influência externa e imerge no subdesenvolvimento e na dependência com o consentimento do poder hegemônico interno. Esse poder hegemônico constitui uma política que defende os interesses de apenas um pequeno grupo. Nessa medida, essa prática desconsidera as necessidades da maioria da população. Nega a essa maioria as condições básicas de seus direitos para a sobrevivência em sociedade. A história do subdesenvolvimento da América Latina integra a história do desenvolvimento do capitalismo mundial.

Para Galeano (1971, p. 18), “Nossa derrota esteve sempre implícita na vitória dos outros. Nossa riqueza sempre gerou nossa pobreza por nutrir a prosperidade alheia: os impérios e seus beaguins nativos”.

Ao entrevistar alunos do ensino médio de instituições públicas, foram identificados, entre os jovens das classes populares, os que precisaram ingressar no mercado de trabalho durante o período do ensino médio ou logo após concluí-lo. Isso, independentemente das condições de trabalho. Outros, por sua vez, ao possuírem condições econômicas melhores, podiam dar continuidade aos estudos e se preparar para ocupar os melhores cargos. A transição escola-trabalho é, portanto, uma armadilha que, em vez de dissipar, consolida e amplia uma estrutura social profundamente desigual, no caso pela desigualdade de acesso à formação.

Ainda assim, no entanto, a educação, se comparada às demais políticas sociais postas em prática no país a partir das reformas, co-

briu uma maior área, pois foram agregados mais recursos e ampliado o nível de escolaridade. A execução orçamentária do Ministério da Educação, “Na década de 1980 não passava de 1% do PIB; nos anos 90 essa participação chegou a 2,5%, e no período 2000-2006 aumentou a quase 4% do PIB” (BORDA, 2007, p. 174). O aumento de investimentos na educação faz parte do discurso de desenvolvimento regional. Trata-se de uma política vinculada aos acordos internacionais para participar do bloco econômico Mercosul, equiparando as condições de participação na economia global da produção flexível.

A reforma educacional, no Paraguai, teve início em 1994. A Lei Geral de Educação (Lei nº 1264) foi aprovada em 1998. De acordo com essa lei, o ensino médio passou a ter o objetivo de promover uma incorporação ativa do aluno na vida social, no trabalho produtivo e no acesso ao nível superior. Quanto aos alunos pertencentes a famílias com necessidades financeiras, para eles o acesso ao ensino superior foi e é apenas um sonho, um sonho que precisou ser substituído por curso de curta duração. Um exemplo dessa condição é a aluna argentina do 3º ano do ensino médio que vende salgados nas ruas de Ciudad del Este. Ela sonhava em fazer arquitetura, mas que estava tendo que se conformar em fazer um curso de *peluqueria*, ou seja, de cabeleireiro.

O processo de reforma para o ensino secundário foi iniciado em 2002 e apresentou um desenho curricular para o bacharel científico, bacharel técnico e o bacharel profissionalizante. Um diretor de escola pública evidenciou que “*En el área urbana tenemos bachillerato técnico, con énfasis en informática, en salud, en administración, son conocimientos para la inserción universitaria*” (Diretor – Ciudad del Este, out. 2016). Essa informação foi confirmada em documento do MEC: “*El título de bachiller facultará para acceder a la formación*

profesional superior y a los estudios de nivel superior” (MEC – PARAGUAI, 2015, p. 53).

Percebe-se, nessa estrutura, a exclusão de uma parcela significativa da população ao ensino superior, uma vez que a maioria dos cursos é ofertada por instituições privadas.

Assim, as reformas educacionais no Paraguai, como nos demais países da América Latina, se fizeram presentes para legitimar a ideologia neoliberal sob a forma de pensar e de ver o mundo. Trata-se de uma política que coloca sua população como serviçais do modo de produção capitalista. A empregabilidade, a que se referem essas reformas, significa que o indivíduo possa estar preparado para trocar de trabalho e encontrar-se disponível às mudanças do mercado. Para muitos, o trabalho permanece desde muito cedo em um lugar de integração socialmente reconhecido, e espaço de certas expectativas. Nesse caso, em espaço paraguaio, a condição precária no primeiro trabalho pode ser para alguns uma experiência transitória, sem grandes implicações para seu futuro, enquanto para outros pode tornar-se uma longa rede de desvantagens.

Desse modo, para se tornarem empregáveis e, assim, satisfazerem a uma necessidade temporária do mercado do agronegócio em Alto Paraná, ocorre uma demanda de alunos de diferentes cidades, os quais se deslocam para Foz do Iguaçu a fim de cursar o chamado Ensino Médio Integrado Técnico em Agropecuária. O agronegócio com a exportação de commodities agrícolas é um dos setores mais importantes de sua economia e o que mais cresceu nos últimos anos no país. A educação pensada para o modo de produção e a organização da sociedade nesse espaço foram, constantemente, decididas externamente para a inclusão na engrenagem do capitalismo global.

Os cursos implantados nas instituições de educação secundária públicas de Ciudad del Este, ao ofertarem o Curso Bachillerato Científico con énfasis en Ciencias Sociales (Quadro 2), não concedem aos alunos o título para dar a eles o direito a exercerem uma profissão.

Evidencia-se que a instituição de ensino adéqua a sua matriz curricular à necessidade local, ao mesmo tempo em que atende a proposta da Reforma do Ensino Médio do país.

Quadro 2 – *Cursos das Instituições de Ensino Médio visitadas em Ciudad del Este*

<i>BACHILLERATO CIENTÍFICO</i>	<i>BACHILLERATO TÉCNICO</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>con énfasis en Ciencias Sociales</i> • <i>con énfasis en Ciencias Básicas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>con énfasis em Informatica</i> • <i>con énfasis em Administración de Empresas</i>

Fonte: Pesquisa de Campo, out. 2016. Org. a autora, set. 2017.

O desenho curricular nacional, após a reforma de 2002 para bacharel científico (Quadro 7) ficou organizado em três planos: (i) comum – possibilita uma formação geral, (ii) específico – permite uma formação mais profunda e vertical em determinada área de conhecimento e o (iii) optativo – trata-se de um espaço para a comunidade poder decidir o que é relevante na formação do estudante. Em Ciudad del Este inexistem cursos de formação profissional.

Ciudad del Este se caracteriza como um centro econômico-comercial aberto ao capital, com baixo controle de imigração. É um espaço onde concorrem diferentes nacionalidades que se deslocam de diversos lugares do mundo para exercer ali suas atividades laborativas. Diante disso, identifica-se, nas instituições de ensino, uma mobilidade física de alunos em função do deslocamento migratório das suas famílias (Figura 2).

Figura 2 – Mobilidade de alunos em instituições de ensino em Ciudad del Este



Gráfico 1 Ensino Público

Gráfico 2 Ensino Privado

Fonte: Pesquisa de campo, ago. 2016. Org. a autora, 2017.

A mobilidade dos estudantes (Figura 2), registradas nas instituições de ensino públicas e privadas, ocorre em função da mobilidade dos pais para o trabalho. Desse modo, acredita-se que a presença do centro comercial, com pessoas originárias de diferentes partes do mundo, fez o processo de mobilidade física internacional de estudantes para esse espaço ser mais intenso do que para Puerto Iguazú – Argentina.

As instituições, no entanto, têm em comum um processo educativo constituído para que os indivíduos, sejam eles originários do lugar ou migrantes, possam adquirir competências e habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis. Essas características não residem no trabalho em si, senão que o seu valor se encontra agregado principalmente no acesso à esfera do consumo, ou seja, da forma mais aviltante, sem direito ao consumo, mas apenas garantir que outros consumam. Conforme Galeano (1971), a região trabalha como serviço para satisfazer as conveniências alheias.

Evidencia-se que a escola não é pensada pelos educadores. Trata-se de uma escola que não provê a emancipação social. Ela materializa, por meio das orientações do Estado, as desigualdades sociais necessárias ao acúmulo do capital. No plano político, a desigualdade se impõe quando a escola permite perpetuar a condição de que o trabalhador não detenha o controle dos processos do trabalho, nem o poder econômico dos meios do trabalho. A escolarização se trata, então, de uma estatização do saber a serviço da produção, uma ditadura sobre o trabalhador que gera tanto a mobilidade humana como a imobilidade das pessoas no espaço.

Embora as relações geoeconômicas entre Brasil e Paraguai, a partir do Mercosul, sejam marcadas por experiências integracionistas, isso, porém, não elimina a existência de nós e do outro. A existência de nós se edifica em relação a um outro, que se encontra próximo, mas se apresenta de certa forma ameaçador (assim o Brasil é percebido pelo paraguaio autóctone – narrativa observada no trabalho de campo). Essas relações identitárias entre Brasil e Paraguai são marcadas por preconceitos, por estereótipos e por amplo desconhecimento mútuo. Isso reflete negativamente sobre a identidade do aluno que se encontra em mobilidade.

A escola em território brasileiro, a macromobilidade e a micromobilidade física em caráter utilitário permanente e complementar para a formação

O Brasil, da mesma forma que Paraguai e Argentina, viveu a Ditadura Militar. Nesse período, a atuação do poder hegemônico se encarregou da modernização da agricultura. Assim, o país adotou um modelo de desenvolvimento que privilegia a implantação de multinacionais e projeta para o campo a exploração empresarial, e a ci-

dade se consolida como uma organização territorial para promover o comércio e o consumo. Nesse tempo, a mídia oficial controlava as informações. Tudo era censurado. A ideia que chegava à população era a de que tudo estava em perfeita ordem, no entanto cresciam os problemas sociais criados com o êxodo rural, pela passagem de uma sociedade agrária para uma sociedade urbana. Então nasceu o movimento social denominado Pastoral da Terra, fundamentado pela teologia católica latino-americana, a Teologia da Libertação. As Comunidades Eclesiais de Base – CEBs levantavam questões sociais ligadas à sobrevivência das classes populares. Os movimentos sindicais cresciam na luta por direitos dos trabalhadores. As lutas pela terra e por melhores condições trabalhistas se aglutinavam e contavam com apoio de intelectuais acadêmicos que lutavam por instituições públicas de ensino e pela qualidade da educação.

A luta pela qualidade da educação da população e por melhores condições de vida aos trabalhadores, tanto da terra, quanto da fábrica pelos movimentos sociais, se instituiu em luta contra-hegemonia. Nesse processo, a educação atuou no local de trabalho pelos movimentos sociais organizados. Tratava-se de uma educação popular conscientizadora e que iria contribuir com a democratização do país.

A educação oficial desenvolvida nas instituições de ensino brasileiras pulou a etapa do desenvolvimento de uma educação conscientizadora, democrática, nascida e discutida no chão do país, como a prática pedagógica de Paulo Freire (1997), que, em sua argumentação, defendia que formar é muito mais que desenvolver no ser humano as destrezas (competências e habilidades), mas destacava a necessidade de consciência ética dos educadores sobre a importância de estimular os estudantes para a reflexão crítica da realidade vivida.

A educação, ainda no período de democratização da sociedade, se consolidou com a proposta neoliberal.

A flexibilização produtiva, que chegou à economia brasileira a partir de 1990, polarizou a economia e, em particular, aumentou a precariedade entre os trabalhadores. Desse modo, nas estatísticas não aumentaram os índices das pessoas sem serviço, mas crescia a mão de obra no setor informal e crescia a precarização do operário em seus direitos trabalhistas.

A tese dos grupos sociais dominantes era, no entanto, a de que a educação se apresentava como uma forma de garantir a inserção no mercado de trabalho e de possibilitar a ascensão profissional. Essa assertiva contribuiu para a aceitabilidade das reformas no ensino.

Assim, a LDB de 1996 mudou o sistema da educação em todos os níveis. Deu prioridade ao Ensino Fundamental e estabeleceu o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica. O Decreto nº 2.208/1997 ordenou a educação profissional mediante separação do ensino médio. A partir desse ano, a educação média contou com um desenho curricular com ensino organizado em três níveis de formação vinculada ao ensino regular: básico, técnico e tecnológico.

Posteriormente, a Lei Federal nº 10.172/2001, depois substituída pela Lei Federal nº 13.005/2014, aprovou o Plano Nacional de Educação e traçou diretrizes ao ensino médio e profissional. O Decreto nº 5.154/2004 (que revogou o Decreto nº 2.208/1997), readmitiu, ao conjunto das escolas médias no país, a possibilidade de integrar o ensino médio e a educação profissional. Essa readmissão apareceu como uma medida conciliatória. A Lei Federal nº 12.061/2009 determinou que o Estado garantisse o acesso ao ensino médio gratuito a partir de 2010, mas a sua adoção ficou a critério das escolas e dos sistemas de ensino dos estados.

As mudanças educacionais em nível médio realizadas no Brasil (cidade de Foz do Iguaçu), em função da reestruturação produtiva, inseridas pelo governo progressista (2002 – 2013), visando o desenvolvimento regional, tornaram-se elemento potencializador na atração de estudantes deste nível de ensino, principalmente do Paraguai. Esses estudantes eram oriundos de dois centros produtivos daquele país, responsáveis por 80% das exportações do Paraguai, dando-lhe identidade no campo das relações exteriores: (i) o agronegócio no departamento de Alto Paraná e (ii) o comércio de reexportação desenvolvido no centro comercial de Ciudad del Este. Assim, identificam-se dois estabelecimentos de ensino na cidade de Foz do Iguaçu com mais de 20% de seus alunos oriundos do Paraguai e ligados a esses setores.

Conforme o Quadro 3, os cursos adotados nas instituições de ensino de Foz do Iguaçu se adéquam às diretrizes de educação nacional postas ao ensino médio. Desse modo, constata-se que, no Brasil, como nos dois outros países da Tríplice Fronteira, ajustam seus cursos à demanda econômica e inserindo na formação a transmissão de conteúdos necessários à recente proposta educacional e à cultura do trabalho flexível.

Quadro 3 – *Cursos das instituições de ensino médio visitadas em Foz do Iguaçu*

TÉCNICO SUBSEQUENTE	MÉDIO INTEGRADO	TÉCNICO PROEJA	MÉDIO ED. GERAL
Recursos Humanos, Agropecuária, Meio Ambiente, Formação Docente Química, Informática, Enfermagem Saúde Bucal, Prótese Dentária Análises Clínicas Radiologia, Podologia, Segurança do Trabalho Turismo Geral e Regional, Administração Contabilidade	Formação Docente ³ Agropecuária Administração Contabilidade	Segurança do Trabalho	Ensino Médio

Fonte: Pesquisa de Campo, 2016. Org. a autora, 2017.

Dessa maneira, no Brasil, de acordo com o Quadro 1, a oferta do ensino médio se configura como: (i) educação geral, (ii) médio integrado – a formação geral mais disciplinas técnicas, (iii) pós-médio ou técnico subsequente – disciplinas técnicas após cursadas as disciplinas da educação geral e (iv) o Programa de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, que abrange a educação profissional técnica de nível médio de forma integrada ou concomitante, nos termos do Decreto nº 5.154/2004, artigo 4º, parágrafo 1º, incisos I e II, e expressa no Decreto nº 5.840/2006 pelo artigo 1º, parágrafo 2º, inciso II.

Evidencia-se que a educação técnica se encontra basicamente a cargo do ensino privado. Dos 28 cursos técnicos desenvolvidos nas

³ Formação de professores para atuarem na Educação Infantil e Ensino Fundamental – séries iniciais.

escolas visitadas, 21 são ofertados nas instituições de ensino particulares. Isso corresponde a 75% dos cursos técnicos. Os estudantes paraguaios buscam o curso profissional em instituição pública. Esses dados apontam a ação da política econômica neoliberal na sociedade brasileira.

Assim, argumenta Chauí (2008, p. 75), “Política e socialmente, a economia neoliberal e o projeto de encolhimento do espaço público e do alargamento do espaço privado – donde seu caráter essencialmente antidemocrático –, cai como uma luva na sociedade brasileira”. Desse modo, a autora defende que a educação se desloca do universo do direito social e passa a ser uma aquisição individual, uma mercadoria que se compra e se vende no mercado segundo os interesses, a capacidade e o poder aquisitivo de cada um.

O governo progressista no Brasil, assim como no Paraguai e na Argentina, escolheu uma prática de governo sem mexer na estrutura do ensino, num modelo de gestão das políticas públicas educacionais enraizado, no contexto da reforma do Estado do governo anterior, se bem que tenha havido algumas rupturas ao ampliar benefícios e acesso ao ensino superior e técnico e pela ampliação da rede física para lugares antes esquecidos.

O sistema educacional de Foz do Iguaçu, a partir de 1997, fundamentado na política do mercado, passou por intensa reestruturação. Os cursos profissionalizantes ofertados em instituição pública, constituídos no desenho de educação média profissional da década de 1970, foram extintos sob o intento de que a instituição que não o fizesse não receberia recursos financeiros para acesso à tecnologia e outros benefícios em pauta. O Colégio Barão do Rio Branco, cujos professores, em sua maioria, apresentam experiência de luta e resistência, na busca por direitos junto ao governo do estado do Paraná,

resiste a influências exercidas pela Secretaria de Estado de Educação, isso para permanecer com o curso do então Magistério, atual curso de Formação Docente. Trata-se da forma autoritária do Estado neoliberal de fazer a passagem da oferta de cursos profissionalizantes do setor público para o setor privado.

Dessa maneira, para atender à LDB de 1996 no que se refere à educação infantil e às séries iniciais quanto à formação de professores, pela exigência de formação no Magistério, o Colégio Bagozzi (privado) de Curitiba preparou um curso de formação docente à distância. Esse curso se expandiu para todo o estado do Paraná. No município de Foz do Iguaçu foram abertas várias salas de aula para ministrá-lo. O curso contava com apostilas e fitas de vídeo com as aulas gravadas. As avaliações elaboradas chegavam em envelope lacrado. A presença do tutor garantia o desenvolvimento do currículo no local. Esse programa foi construído em um desenho dos moldes neoliberais e, ademais, nele ministravam aulas professores que integravam o Conselho Estadual de Educação.

Para Mészáros (2008, p. 13), “[...] educar não é mera transferência de conhecimento, mas, sim, conscientização e testemunho de vida”. É na situação olho no olho que o outro é apreendido pela experiência partilhada por ambas as partes num processo de interação social. É por esta interação que o homem produz a sociedade, produz a história, e se (auto)produz enquanto ser humano. Logo, as relações dialógicas entre professor e aluno no processo escolar presencial se apresentam, de certa forma, com duas intencionalidades, que, ao se entrecruzarem, podem ser muito fecundas, pois se manifestam num processo contraditório de ensinar aprendendo e de aprender ensinando.

Nesse processo de inter-relações contraditórias se efetiva a mediação pela relação entre singularidade e generalidade, ao centrar,

como ponto de partida e de chegada, a particularidade de cada indivíduo. Nesse processo, ambos (professor e aluno) se transformam e transformam a informação em conhecimento e por este transformam a própria existência.

Aluno/a/s que concluíram o Curso de Formação Docente (modalidade à distância), na década de 1990, pelo Colégio Bagozzi de Curitiba, foram aprovado/a/s em concurso público da prefeitura de Foz do Iguaçu, e passaram a atuar em centros de educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental público e privado. Essa metodologia das competências e habilidades necessárias ao mundo do consumo mais que ao mundo da produção se instalaram no interior das instituições de ensino. Então o estudante do ensino médio que se encontra nas escolas públicas e privadas vem sendo afeiçoado por essa política desde a educação infantil.

A proposta neoliberal de educação, ao se fundamentar nos ditames do capital, sinaliza o consumo das próprias relações sociais em que se estabelecem os limites do direito e do dever, ou seja, o entendimento de que o direito de um indivíduo termina onde se inicia o direito do outro. Essa se tem constituído em uma frente de luta no interior das salas de aulas das escolas da Tríplice Fronteira.

Assim, os deveres do aluno, como compromisso social na escola em construir o próprio conhecimento, aos poucos vai se esvaindo, e ocupa esse lugar uma atitude em que o adolescente aparenta querer tudo o que a vida pode dar (privilégios) sem o esforço da conquista, da mesma forma que ocorre virtualmente ao clicar um comando num equipamento de informática.

Ao fechar as suas ideias num universo onde nada pode ser questionado, o indivíduo se fecha ao aprendizado. Trata-se, pois, de uma estrutura criada pelas relações sociais virtuais de cunho polí-

tico-econômico-ideológico. Dessa forma, a educação vai excluindo um número crescente de pessoas da vida econômica, do acesso ao saber e ao trabalho, e da vivência cidadã do Estado Democrático de Direito.

O conhecimento é um elemento produzido pelo trabalho, no entanto “Cresce o conhecimento e a capacidade de produzir riquezas, mas aumenta a incerteza sobre a própria sobrevivência do ser humano” (DEL PINO, 2000, p. 65). O acervo de conhecimento acumulado pelo próprio trabalho foi desvinculado da força produtiva humana e se encontra a serviço do capital.

Nesse sentido, os donos dos bancos, das indústrias e das terras passaram a centralizar os meios da reprodução da vida de grande parte da população. Desse modo, os trabalhadores, para satisfazerem suas necessidades de sobrevivência, se deslocam por espaços onde se encontram disponíveis esses meios.

Assim, os estudantes paraguaios, trabalhadores em formação, de diversas cidades de Alto Paraná (agronegócio) e do centro comercial em Ciudad del Este, se mobilizam cotidianamente do Paraguai ao Brasil em busca de uma complementaridade na educação, na cidade de Foz do Iguaçu. Das três cidades da Tríplice Fronteira, Foz do Iguaçu é a que apresenta maior mobilidade estudantil em nível médio (Figura 3), tanto na rede pública quanto na rede privada.

Figura 3 – Mobilidade de alunos em instituições de ensino de Foz do Iguaçu

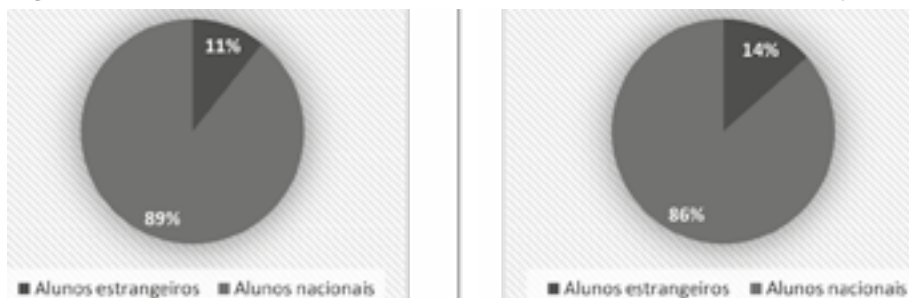


Gráfico 1 Ensino Privado

Gráfico 2 Ensino Público

Fonte: Pesquisa de campo, ago. 2016. Org. a autora, 2017.

Essa mobilidade (Figura 3) se apresenta com índice maior na rede pública de ensino, enquanto em Ciudad del Este e em Puerto Iguazú os índices de mobilidade são mais significativos na rede privada (Figuras 1 e 2).

Em Foz do Iguaçu, uma instituição pública que oferta o Curso Técnico em Agropecuária apresenta 22% dos alunos originários do Paraguai. Esses alunos se preparam para estar à disposição do agrogêncio em diferentes cidades de Alto Paraná, conforme evidenciam os trechos das entrevistas concedidas por alunos dessa instituição, em outubro de 2016: “Não temos terra. Eu gosto da agricultura, e lá tem bastante, eu penso que vou conseguir trabalhar nisso” (Estudante do 2º ano, de San Alberto); “Meu pai é agricultor, pretendo continuar estudando e ajudando meu pai” (Estudante do 2º ano, de Naranjal); “Meu pai trabalha na agricultura, ele tem funcionários. Ele só administra” (Estudante do 2º ano, de Santa Rosa); “Eu ajudo meu pai na lavoura. Tento levar as informações que aprendo aqui” (Estudante do 3º ano, de Santa Rita); “Pretendo cursar Agronomia na PUC de Toledo, mas, quando me formar, volto pra lá” (Estudante do 3º ano, de Santa Rita).

Os trechos das entrevistas evidenciam diferentes possibilidades de esses alunos se colocarem a serviço do agronegócio ou de trabalhar na cidade em comércio de insumos – como a aluna cuja família não é proprietária de terras. De alguma forma, são estudantes que querem dar continuidade às atividades nas terras da família. Assim, a motivação da mobilidade para estudantes paraguaios estudarem em Foz do Iguaçu é estar disponível a esse setor do agronegócio num futuro próximo e ainda mais preparados, como o aluno que pretende cursar a graduação no Brasil.

Nesse sentido, ao analisar a estrutura educacional destinada ao agronegócio, ela aparenta ser algo promissor aos estudantes e aos trabalhadores, no entanto os propósitos criados pela ideologia dominante estão configurados de maneira a não mostrar as reais intenções. É nesse claro/escuro da superestrutura do Estado que se fortalece o domínio econômico e político de que o grupo hegemônico se utiliza para se conservar e se fortalecer e acumular o capital. Acredita-se que esse grupo hegemônico, nos anos de 2016 e 2017, nos países da Tríplice Fronteira, tenham se apropriado da coisa pública da República como algo particular pertencente a esse grupo, como se os trabalhadores não existissem.

Esse grupo hegemônico no controle do poder aparenta não ter nacionalidade, isso pelas facilidades de livre circulação e pelo acesso ao uso da coisa pública pelo setor privado nos diferentes países. Enquanto isso, o trabalhador tem sua identidade ligada ao Estado como forma de dominação por parte dessa elite sobre o trabalho e sobre os bens de produção, bens públicos da Nação.

Outra instituição privada contribui com um percentual de 20% dos alunos matriculados que moram no Paraguai, ou seja, contribui para os índices de mobilidade estudantil. Esses alunos são filhos de

comerciantes de Ciudad del Este que buscam uma formação para estarem mais preparados tanto para dar continuidade aos estudos, quanto para morarem em outro país. Vagas em universidades do Brasil são almejadas por esses estudantes para cursar uma graduação. As expectativas futuras estão ligadas a outros espaços e a outros motivos, não apenas ligados ao trabalho, conforme mostram as entrevistas concedidas em outubro de 2016: (i) para a filha de libaneses: “Pretendo morar e trabalhar, seguir carreira nos Estados Unidos” (Estudante do 1º ano); (ii) para o estudante de origem alemã: “Eu me considero uma pessoa muito aberta, me considero um cidadão do mundo [...] tenho dupla nacionalidade [...] caso eu venha a morar em outro país” (Estudante do 1º ano, filho de argentina e alemão); (iii) para o filho de libaneses: “[...] no Brasil, me identifico como brasileiro. Moro no Paraguai, em Ciudad del Este, mas pretendo continuar minha vida aqui no Brasil. Só me identifico com o Líbano como descendente” (Estudante do 1º ano).

Nas entrevistas concedidas por esses dois grupos de alunos são apresentadas expectativas diferentes, ligadas ao contexto histórico-social a que pertencem. Mesmo assim apresentam em comum, em suas experiências de mobilidade, uma complementariedade que não encontram nas escolas do Paraguai. Identifica-se, nesse sentido, uma macromobilidade física em caráter cotidiano complementar de estudantes do ensino médio, ou seja, Foz do Iguaçu exerce certa polaridade sobre estudantes paraguaios devido às necessidades postas pelo capital.

Essa perspectiva produtivista é devida à política econômica dos países da América Latina, que seguem as orientações de organismos internacionais (CEPAL, UNESCO, BID, BIRD, FMI, entre outros), para reforma de Estado e de gestão das políticas sociais. As

orientações das ações reformistas estabeleceram-se por consensos e por pactos tanto nacionais quanto internacionais. Destaca-se que, para as reformas educacionais, as adoções das medidas pelos países latino-americanos foram facilitadas por apoio técnico e financeiro desses organismos.

Diante disso, a “América é tão só os Estados Unidos, e nós, quando muito, habitamos uma sub-América, uma América de segunda classe, de nebulosa identidade” (GALEANO, 1971, p. 18).

As reformas que se efetivam nos países latino-americanos (Brasil, Argentina e Paraguai) levam como estandarte a exploração do trabalhador e o consumo. Submetem a educação ao capital, assim como está submetido o trabalho. Com tal característica, a mobilidade da força de trabalho e a mobilidade do estudante para formação encontram-se sujeitos à mesma dinâmica.

Considerações finais

As reformas educacionais foram impostas aos países da América Latina sob a aparência de desenvolvimento e de modernidade. Ao reorientar o papel da educação, a reforma se utilizou da racionalidade mercantil excludente, individual, competitiva e privatizadora. Trata-se de uma reforma que se constituiu em um decurso vertical, de cima para baixo, e de fora para dentro.

Assim, as instituições de ensino da Tríplice Fronteira passaram a apresentar tendências da sociedade político-econômica neoliberal. O discurso que orienta as práticas da escola fundamenta-se na premissa de que seus alunos possam ser inseridos no mercado de trabalho existente na Tríplice Fronteira. Devido a isso, os cursos de ensino médio voltam o seu foco para atender a esse mercado.

Os governos progressistas que posteriormente – após os anos 1990 – estiveram presentes na administração dos três países da fronteira aqui em análise não introduziram mudanças na base do sistema educacional, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional permaneceu a mesma. Optaram por uma política conciliatória que não abandonou a educação neoliberal.

Os trabalhadores e os estudantes, para alcançarem um padrão de qualidade com suas competências e habilidades (elementos da política econômica neoliberal), renunciam à vida particular e vivem em função da formação ou do trabalho. Como competências e habilidades são subjetivas, elas justificam a exclusão da pessoa de seus direitos ao trabalho e à educação. Nessa política, a causa estrutural negativa de um sistema é atribuída enganosamente à capacitação individual do indivíduo. Desse modo, estudantes e trabalhadores se encontram culturalmente submetidos, em sua integridade, aos interesses cada vez mais restritivos da expansão do capital, a serviço da maximização dos lucros.

O Estado, ao disponibilizar as suas instituições a serviço da política econômica neoliberal, onde o papel da educação média é desenvolver o ser humano produtivo, irá priorizar a força do capital. A formação do indivíduo deixa de lado possibilidades de preparar o ser humano autônomo, que envolve saber pensar e saber intervir ao entender o sentido do trabalho como realização humana e não, simplesmente, como *meio de produção e de viabilidade ao consumo*.

Referências

ALMADA, Martin. **Paraguay**: educación y dependencia. Asunción: Memoria Académica, 2012.

ANASTASIA, Fátima et al. Redemocratização, integração regional e a trajetória do setor educacional MERCOSUL. In: **ESTUDO analítico-comparativo do MERCOSUL** (2001-2005). Brasília: INEP, 2008.

ARGENTINA. **Ley 23.554/1988**. Ley de Defensa Nacional. Buenos Aires: Ministerio de Defensa, 2010. Disponível em: <www2.congreso.gob.ar>. Acesso em: 23 jun. 2017.

ARGENTINA. **Ley nº 25724/2002**. Nutrición y Alimentación. Congreso Argentino. Buenos Aires, 2002.

ARGENTINA. **Ley nº 26.058/2005**. Educacion técnico-profesional. El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. Buenos Aires, 2005. Disponível em: <www.me.gov.ar/doc_df/ley 26058.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.

ARGENTINA. **Ley nº 26.206/2006**. Educación Nacional. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2006.

ARGENTINA. **Decreto Ley nº 727/2006**, que regulamenta a Ley nº 23.554. de defensa nacional, de 1988. atribuciones del Ministerio de Defensa. Estado Mayor Conjunto de las Fuerzas Armadas. Disponível em: <<http://www.ara.mil.ar/archivos/Docs/Decreto%20727.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

AULICINO, Carolina Gala Díaz Langou. **La implementación del Plan Nacional de Seguridad Alimentaria en ámbitos subnacionales**. Documento de Trabajo n. 88, abril de 2012. Proyecto de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica de la Nación, PICT Nº 10/2206, convocatoria 2007.

BORDA, Dionísio. Paraguay, uma marcha lenta: situação econômica e perspectivas do Paraguai. **DEP – Diplomacia, Estratégia Política**, Brasília-Brasil, n. 5, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 5.154.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 maio 2017.

BRASIL. **Decreto nº 2.208.** Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 maio 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.172. Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 maio 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394.** De Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Senado Federal: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Brasília/DF, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.840.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. 13 de julho de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.061.** Acesso ao ensino médio gratuito. Brasília/DF, 2009. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 maio 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005.** Plano Nacional de Educação. Brasília/DF, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 maio 2017.

CAO, Cláudia. Las reformas del gobierno y la gestión del sistema educativo: debate parlamentario de la Ley de Educación Nacional (2006). **Hist. Educ. Anu.**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, v. 12, n. 1, jun. 2011.

CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. In: *Crítica y emancipación*. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, ano 1, n. 1, jun. 2008. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Compiladores). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. Buenos Aires, AR: CLACSO, 2000. p. 65-88.

DUARTE, Francisco Javier Giménez. **La reforma educativa en el Paraguay, en la encrucijada entre la teoría, la práctica educativa y los resultados**. Asunción: Don Bosco, 2011.

FELDFEBER, Myriam; GLUZ, Nora. LAS POLITICAS EDUCATIVAS EN ARGENTINA: HERENCIAS DE LOS 90, CONTRADICCIONES Y TENDENCIAS DE “NUEVO SIGNO”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr./jun. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflitos. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 25-54.

GALEANO, Eduardo. **Veias abertas da América Latina**. Tradução Sérgio Faraco. Porto Alegre, RS: L&PM POCKET. Disponível em: <www.lpm.com.br>. Acesso em: 19 out. 2017.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2004.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

ORSO, Paulino. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Rodrigues Sebastião; MATTOS, Maria Valci (Orgs.). **Educação e lutas de classes**. 20. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 49-63.

PARAGUAY. **Leyn° 1264 – Ley General de Educación**. Asunción, 1998. Disponível em: <www.oas.org/juridico>. Acesso em: 30 maio 2017.

PARAGUAY. **Diseño Curricular Educación Media**. Dirección General de Educación Permanente del Ministerio de Educación y Cultura. Assunção, 2011. Disponível em: <www.mec.gov.py>. Acesso em: 23 jun. 2017.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. **Actualización curricular del Bachillerato Científico de la Educación Media**. Assunção: MEC, 2014.

PUIGGRÓS, Adriana. Educación neoliberal y quiebre educativo. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, n. 146, p. 90-101, nov./dez. 1996.

RIVAROLA, Domingo. **La reforma educativa en el Paraguay**. Santiago, Chile: CEPAL-ECLAC, 2000, p. 1-29. (Série Políticas Sociales, n. 40).

Recebido em: 12.10.2019

Aceito em: 24.11.2019

DA ESCOLA RURAL À ESCOLA DA CIDADE: RITOS DE PASSAGEM E (RE)CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS

ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA

Pesquisador 1C CNPq. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB). Coordenador do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB). Pesquisador associado do Laboratoire EXPERICE (Université de Paris 13-Paris 8). Tesoureiro da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph). Diretor Financeiro da ANEd (2013-2015) Membro do Conselho de Administração da Association Internationale des Histories de Vie en Formation et de La Recherche Biographique en Education (ASIHIVIF-RBE). E-mail: esclementino@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4145-1460>

HAMILTON RIBEIRO DE SOUZA

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB), vinculado à Linha de Pesquisa Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador. Membro do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB). Membro do Geografia, diversas linguagens e narrativas de professores (GEO(BIO)GRAFAR/UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa A Cidade e o Urbano. Professor Assistente da UNEB (Universidade do Estado da Bahia) e da SEC/BA (Secretaria Estadual de Educação da Bahia). Integrante do projeto “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” (UNEB). E-mail: hrsouza@uneb.br – ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-4461-6873>

NANCI RODRIGUES ORRICO

Professora da Universidade do Recôncavo da Bahia (UFRB). Mestra em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB). É membro dos grupos de pesquisa GRAFHO/UNEB (Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral), OBSERVALE/ UFRB (Observatório em Educação do Vale do Jiquiriçá) e LEIA/ UFRB (Leitura, Escrita, Identidade e Arte). Professora pesquisadora da PARFOR/UFRB – MEC/CAPES. Integrante também dos projetos “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” (UNEB) e “Pibid – Classes Multisseriadas” (UFRB). Pedagoga (UNEB), Especialista em Educação Inclusiva (FSC). E-mail: nanciorrico@hotmail.com – ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-0894-1449>

RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA

Mestra e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (PPGEDUC-UNEB) vinculado à Linha de Pesquisa Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador. Membro do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB). Professora de Orientação e Mobilidade para deficientes visuais CAP/ SEC/BA (Secretaria Estadual de Educação da Bahia). Coordenadora Pedagógica de Escola do Campo – Sec. Municipal de Educação de FSA. Integrante do projeto “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” (UNEB). Especialista em Política do Planejamento Pedagógico: Currículo, didática e avaliação – UNEB; Especialista em Gestão Escolar – UFBA; Especialista em Atendimento Educacional Especializado/AEE – UEM. E-mail: rcmagal@yahoo.com.br
ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-4179-7920>

RESUMO

O texto discute questões relacionadas aos ritos de passagem de estudantes de escolas rurais para escolas na cidade, com o objetivo de entender como a transição entre o território rural e urbano produz (des)encontros e (re)configurações nos alunos de escolas rurais, à medida que suas identidades são desvalorizadas, modificadas e até anuladas pelo projeto de sociedade da escola urbana. Metodologicamente, nos apoiamos em princípios da abordagem (auto)biográfica com a utilização de entrevistas narrativas como dispositivos de pesquisa. Os resultados indicam a necessidade de maior atenção aos alunos que ingressam no espaço escolar, sobretudo aqueles oriundos dos territórios rurais, desdobrando-se em modos próprios de acompanhamentos dos seus processos de inserção escolar e de aprendizagens. A escola precisa respeitar e valorizar as especificidades de cada estudante, notadamente, no que se refere a sua origem, suas expectativas e maneiras de ser e viver, sem qualquer discriminação e assegurando sua permanência como um direito social.

Palavras-chave: Ruralidades. Rito de Passagem. Abordagem (auto)biográfica. Reconfiguração identitária.

FROM RURAL SCHOOL TO CITY SCHOOL: RITES OF PASSAGE AND IDENTITY (RE)CONFIGURATIONS

ABSTRACT

The text discusses issues related to the rites of passage of students from rural schools to city schools in order to understand how the transition between rural and urban territory produces (dis)meetings and (re)configurations in rural schools' students, as their identities are devalued, modified and even annulled by the urban school social project. Methodologically, the research relies on the principles of the (auto)biographical approach with the use of narrative interviews as research devices. The results indicate the need of greater attention to students who enter the school space, especially those from rural territories, unfolding their own ways of monitoring their processes of school insertion and learning. School needs to respect and value the specificities of each student, especially regarding to their

origin, their expectations and ways of being and living, without any discrimination and ensuring their permanence as a social right.

Keywords: Ruralities. Rite of passage, (Auto)biographical approach. Identity reconfiguration.

DE LA ESCUELA RURAL A LA ESCUELA DE LA CIUDAD: RITOS DE PASAJE Y (RE)CONFIGURACIONES IDENTITARIAS

RESUMEN

El texto discute asuntos relacionados a los ritos de pasaje de estudiantes de escuelas rurales para escuelas de ciudad, con el objetivo de entender cómo la transición entre el territorio rural y el urbano produce (des)encuentros y (re)configuraciones en los alumnos de las escuelas rurales, a medida que sus identidades son desvalorizadas, modificadas y hasta anuladas por el proyecto de sociedad de escuela urbana. Metodológicamente, nos apoyamos en principios de abordaje (auto)biográfico con la utilización de entrevistas narrativas como dispositivos de investigación. Los resultados indican la necesidad de mayor atención a los alumnos que ingresan al espacio escolar, sobre todo aquellos que son oriundos de los territorios rurales, desdoblándose en modos propios de acompañamiento de sus procesos de inserción escolar y de aprendizajes. La escuela precisa respetar y valorizar las especificidades de cada estudiante, especialmente, en lo que se refiere a su origen, sus expectativas y maneras de ser y vivir, sin ninguna discriminación y asegurando su permanencia como un derecho social.

Palabras clave: Ruralidades. Rito de pasaje. Abordaje (auto)biográfico. Reconfiguración identitaria.

Introdução

[...] Que importa o lugar Se todo lugar é ponto de ver e não de ser? [...]. (Drummond de Andrade, 2012, p. 325).

As palavras de Drummond de Andrade (2012) nos convidam a pensar que “ver” é um processo hermenêutico que nos coloca numa dimensão de observar o tempo e o espaço que vivemos. Assim, acontecimentos e objetos que circulam e compõem os (des)encontros e (re)configurações do sujeito que vivencia o rito de passagem¹ entre a escola rural e a escola da cidade, ganham sentidos, significados e dimensões pela palavra narrada.

Este texto apresenta narrativas dos sujeitos que vivenciam experiências cotidianas em escolas em território rural e urbano, nos movimentos que são estabelecidos pelos currículos oficiais que findam e iniciam rituais em processos avaliativos, na seriação, nos tempos escolares e da organização das aulas, entre outros tantos ritos do processo de escolarização.

As análises sistematizadas no texto tomam como referência ações vinculadas a investigação “*Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*”², ao buscar compreender os ritos de passagem que estão presentes na escolarização dos sujeitos que vivem e experienciam os movimentos de

¹ Evento dialético-social, importante, raro ou especial que marca a vida do sujeito, grupo social ou sociedade.

² Esta pesquisa é desenvolvida e coordenada pelo Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral, da Universidade do Estado da Bahia (GRAFHO/UNEB), em parceria com os grupos Diversidade, Narrativas e Formação (DIVERSO/UNEB), Educação do Campo e Contemporaneidade (UNEB), Currículo, Avaliação e Formação, da Universidade do Recôncavo da Bahia (CAF/UFRB) e o Laboratório EXPERICE (Paris 13/Paris8), sendo financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), no âmbito do Edital 028/2012 – Prática Pedagógicas Inovadoras em Escolas Públicas e do MCTI/CNPq, Chamada Universal n^o. 14/2014 e atualmente conta com financiamento para uma segunda entrada do Edital Universal CNPq 28/2018, Processo: 423515/2018-7.

passagem entre a escola rural e a escola da cidade, como um processo dialético-social.

Este compreender se amplia à medida que a pesquisa realiza ações inovadoras de intervenção educacional, através das escritas narrativas de estudantes e professores de escolas rurais, da construção de roteiros didáticos e cadernos temáticos, considerando o contexto em que estão inseridas as escolas participantes³, a partir das experiências dos sujeitos, alunos e professores. As ações de colaboração desenvolvidas na pesquisa assentam-se na ideia de conhecer os modos ritualísticos que a escola da cidade utiliza ou não dispositivos tácitos para a “formatação” do sujeito da escola rural com ênfase em modelos urbanos, concebidos e idealizados como hegemônicos, assim como perceber através das narrativas, as diversas táticas de resistências, enfrentamentos e (re)configurações das suas identidades e pertencimentos.

Nas narrativas dos sujeitos apresentadas neste texto, é possível compreender que mesmo diante dos avanços teóricos e acadêmicos, o mundo rural ainda é visto na escola, e para além dela, como o lugar do atraso, dos “selvagens”, dos sem informações, entre outras características que desqualificam os sujeitos – que vivem, estudam e trabalham nos territórios rurais.

O encontro entre os sujeitos do espaço rural, que vivem e migram para estudar na escola da cidade, com os sujeitos do espaço urbano, que vivem e estudam na escola da cidade, é balizado por estranhamentos nos mais diferentes níveis. E estes estranhamentos,

³ Numa perspectiva colaborativa, participaram da pesquisa cinco escolas públicas, sendo duas escolas rurais multisseriadas, a Escola Municipal de Botelho – Ilha de Maré-Salvador e a Escola Municipal Helmano e Humberto de Castro, no município de Amargosa e três Escolas Estaduais, o Colégio Estadual Marcílio Dias, situada no subúrbio Ferroviário de Salvador-Bahia, o Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves e o Colégio Estadual Santa Bernadete em Amargosa-Bahia.

na maioria das vezes, se dão em processos de ritos de passagem, ocasionando (des)encontros e (re)configurações entre os sujeitos. Assim, como diz o poeta: “Se todo lugar é ponto de ver e não de ser?” (DRUMMOND DE ANDRADE, 2012), entendemos que se faz necessário ver, compreender e respeitar as diferenças identitárias e de pertencimentos de cada sujeito.

Ritos de passagem: (auto)biografia, multisseriação e diferenças

Enquanto sujeitos sociais, vivemos as diversas metamorfoses provocadas e provocadoras dos ritos de passagem. Em alguns momentos, estes ritos de passagem se constituem como processos de/da natureza biológica, em outros, são resultantes das mais variadas andanças, vivências e experiências singulares ou plurais nos processos dialético-sociais. Estes ritos de passagem podem se materializar na vida cotidiana, através de processos de mudanças de moradia, bairro, município, escola, trajetos percorridos, formas e meios de se locomover, (re)configuração familiar, econômica, religiosa, cultural, psicológica, entre outros tantos movimentos humanos que provocam mudanças e transformações individuais e coletivas. Compreendemos que o rito de passagem é um processo dialético-social que (inter)media a relação caos e ordem. E o ritual é uma luta permanente contra a indeterminação (o caos) da vida humana em sociedade. Os rituais concedem autoridade e legitimidade quando organizam, teatralizam e dão performance a valores, sentidos e visões de mundo. São marcados pela repetição e é a repetição que concede segurança, pois a familiaridade da previsão do ritual já conhecido permite a partilha de uma sensação de coesão social e de pertencimento a uma unidade maior que o indivíduo. Os rituais podem ser seculares

ou religiosos, em ambos os casos se articulam com uma dimensão conceitual, transcendente, utópica, não-existente e potencial.

Embora a ideia de rito de passagem seja entendida como um processo dialético-social, reconhecemos que passamos por “ritos” também na esfera do biológico. Se pensarmos na formação do ser humano sob o ponto de vista da concepção – fecundação, gravidez, parto/nascimento e outras fases da vida/morte, entendemos que em processos de circularidade, os ritos de passagem se presentificam nos mais variados tempos e espaços. Neste sentido, os ritos de passagem, na perspectiva do biológico, têm sentidos e significados diferentes para cada sujeito, grupo ou sociedade.

No sentido de pensarmos os ritos de passagem como a luta permanente contra a indeterminação da vida humana em sociedade entendemos que os mesmos são marcados pelos elementos do espaço, do tempo, dos valores, saberes e fazeres dos sujeitos e grupos sociais. Tanto no aspecto biológico quanto no sociocultural, os ritos de passagens são dimensões/elementos presentes e variáveis, perceptíveis ou não, sendo aceitos, negados, incorporados e/ou (re)alimentados.

Pensando que a humanidade também constitui-se a partir dos ritos de passagem, nos avizinhamos da ideia de que estes ritos também estão presentes nos mais variados processos educativos e educacionais dos sujeitos. E quando nos aproximamos da educação formal escolarizada, “[...] a experiência da escola, tal como é vivida pelas crianças e adolescentes, põe à prova seu mundo-de-vida original, confrontando com o universo da cultura escolar. [...]”. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 119). Assim, na escola, os ritos de passagem são elementos presentes e estruturantes deste lugar, aí se confronta a cultura escolar com o mundo-de-vida original de cada

um destes sujeitos. Nesta perspectiva, empreendemos que a escola (re)produz uma série de ritos: ritos de chegada, ritos de ordem, ritos de atividade e ritos de identidade. Esta instituição é um importante vetor de consolidação das marcas identitárias de uma sociedade, e sendo os ritos de passagem situação liminar na qual o sujeito agrega-se a um novo horizonte, a escola tem papel fundamental na difusão e instituição dos ritos como marca formativa. Todo grupo social tem momentos que julga especial, raros ou importantes, mas fazem isso de forma muito diferente, por este motivo, o ritual que é válido e importante para um grupo pode não significar nada para outro grupo.

Desta forma, colocamo-nos na perspectiva de pensar e compreender quais são as reflexões dos sujeitos que vivem os (des)encontros entre a escola rural e a escola da cidade em processos de (re)configurações das suas identidades e pertencimentos.

No processo da pesquisa e nas diferentes entradas que temos desenvolvido, na vertente de uma investigação colaborativa entre pares e de ações de intervenção educacional, partimos do contexto em que estão inseridas as escolas participantes e das experiências dos alunos e professores, ao tomarmos como centralidade as narrativas sobre diferentes processos formativos e das aprendizagens cotidianas construídas pelos próprios sujeitos em seus contextos sociais. A metodologia de pesquisa-intervenção-formação utilizada é de natureza qualitativa, a qual centra-se nas trajetórias de formação de estudantes e professores participantes, objetivando contribuir para a construção de inovações educacionais em que alunos e professores, na condição de protagonistas da ação pedagógica, entendam-se como coresponsáveis pela promoção de uma educação pública de qualidade e ancorada em aprendizagens contextualizadas e significativas para todos os sujeitos no espaço escolar.

Como proposições, a pesquisa tem se debruçado sobre o estudo de ações educativas que se desenvolvem em espaços rurais da Bahia, buscando compreender como estes, caracterizados por diversas ruralidades, se configuram enquanto lugares de aprendizagem. Na perspectiva da inovação educacional, foram desenvolvidas ações de formação docente em seminários; visitas às escolas e comunidades em que as escolas estão localizadas; construção de roteiros didáticos, cadernos temáticos; produção de teses e dissertações que nos levam a compreender como as ruralidades e os ritos de passagem se expressam em diferentes áreas rurais e urbanas do território baiano.

Nesta pesquisa de intervenção, a abordagem de cunho qualitativo (auto)biográfico orienta uma das suas dimensões fundamentais, através da escuta dos sujeitos, na condição de autores e atores de suas próprias histórias e dos modos como narram sobre si, suas relações com o outro, com os lugares e os diferentes tempos e ritmos de aprendizagens. Assim, as narrativas dos ritos de passagem podem apresentar a ambivalência do sujeito em atitudes conservadoras, ariscadas e reflexivas acerca dos (des)encontros e de (re)configurações dos lugares da escola rural e da escola da cidade, visto que, “A narrativa não é, então, apenas o sistema simbólico de que os homens dispõem para exprimir o sentimento de sua existência: o narrativo é o lugar onde a existência humana *toma forma*, onde ela se elabora e se experimenta sob forma de uma história” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 41).

Ao compreendermos as formas tomadas pelas narrativas dos sujeitos que vivenciam os cotidianos da escola rural e da escola da cidade nos processos de aprendizagens, vamos nos aproximando da ideia de diversidade que se estabelece entre os sujeitos e os lugares, e ao mesmo tempo, percebemos que alguns valores e saberes são

tomados como hegemônicos nos processos de construção histórica e cultural. Ao discutir sobre essa questão, afirma Gomes que:

A diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças. Ao entrarmos nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Portanto, ao falarmos sobre a diversidade (biológica e cultural), não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto, das desigualdades e das lutas sociais. (2007, p. 41).

No diálogo com Gomes (2007), percebemos que as diferenças presentes nos (des)encontros e (re)configurações implicados com transições da educação escolar na escola rural e, posteriormente, na escola da cidade, estão vinculadas aos processos históricos de valorização das identidades urbanas em detrimento das identidades rurais, já que nesse processo se estabelecem as várias relações de poder, de marginalização e de exclusão que são vividas e experienciadas pelos sujeitos.

Neste sentido, este texto apresenta-se como uma tentativa de diálogo sobre temas como hegemonia, subalternização, diferença, diversidade e singularidade dos sujeitos, já que entendemos como inviável, nos dias atuais, pensar uma escola cuja forma de concepção de mundo gire em torno da universalização de valores sociais, face às culturas hegemônicas (TODOROV, 1993).

Diálogos sobre educação, biopolítica e negação da singularidade na sociedade contemporânea

Refletir sobre os desafios que marcam e segregam os estudantes de escolas rurais na passagem para as escolas das cidades, colo-

ca-nos diante da constatação de uma realidade que ainda predomina para estes alunos: a oferta de um modelo de educação que nega suas singularidades e é pautado em uma lógica urbana. Ainda que vivamos, na contemporaneidade, a emergência da discussão em torno da diversidade cultural e das diferenças, impondo-nos a constante necessidade de fugirmos da imperiosa demanda capitalista de homogeneização e desqualificação do *outro* em prol de um *mesmo* universal, de um modo de percepção único (SILVA, 2004), a chegada desse *outro* da escola rural que insiste, por vezes de forma inconsciente, em afirmar suas marcas identitárias e modo peculiar de falar, de agir, de ser e ver o mundo, é tida como desestabilizadora na escola da cidade.

Isso ocorre porque esta escola assume, nesse momento, um papel de espaço da biopolítica, local no qual, através de dispositivos diversos (implícitos ou não), as subjetividades dos sujeitos ali inseridos vão sendo alteradas, normalizando-os, num movimento de modelagem do indivíduo e de gestão da coletividade (FOUCAULT, 1997). À semelhança de um objeto que é moldado, construído em uma fábrica, o ser humano, neste caso o aluno que chega da escola rural, torna-se algo que se fabrica, como nos alerta Foucault (1997) ao falar da preparação para atuação do sujeito como soldado, mas que se aplica em tantas outras situações, quando se trata de normatização e regulação dos corpos:

[...] de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos; em resumo, foi “expulso o camponês” [...].(FOUCAULT, 1997, p. 133-134)

Poder-se-ia dizer, então, que há uma espécie de “formatação” dos jovens rurais à medida que estes ingressam nas escolas urbanas, já que suas características individuais vão sendo suplantadas e os estudantes passam a vivenciar um verdadeiro processo de metamorfose identitária. Estes sujeitos se vêem diante de inúmeros desafios, tais como a adaptação a uma nova rotina de deslocamentos e de práticas pedagógicas e ainda sofrem um processo de “aculturação”, uma vez que têm negadas suas culturas e identidades. Também são invisibilizados aspectos como as relações que estes sujeitos têm com o espaço, com a terra, com a natureza e com a comunidade, num claro movimento de produção de uma subjetividade capitalística e bloqueio da singularização (GUATTARI e ROLNIK, 1999).

Longe de cumprir o papel de formar cidadãos conscientes política e socialmente, favorecendo a emancipação dos sujeitos, o espaço escolar que acolhe os alunos que vêm da roça⁴ passa a ser, através de práticas discursivas e coercitivas, um local de cerceamento, de controle, de normatização, de bloqueio das características individuais, corroborando com o que diz Rios (2011a) ao afirmar que estes estudantes:

[...] são posicionados diante da identidade de ‘ser da roça’ para adquirirem outra identidade de aluno e aluna da escola da cidade. Assim, essas práticas discursivas regulam fazeres, dizeres, saberes dos alunos e alunas da roça uma vez que, em uma perspectiva foucaultina, tornam-se dispositivos de governo e controle que determinam e produzem as identidades desses sujeitos (RIOS, 2011a, p. 133).

⁴ A expressão da roça é concebida aqui como uma “ruralidade específica” envolta, principalmente, na semiótica da terra.

Ratifica-se, então, a necessidade de pesquisas em torno da temática sobre os ritos de passagem de estudantes de escolas rurais para escolas urbanas na tentativa de rompermos silêncios e práticas pedagógicas ancoradas em processos de subjetivação modelizantes (GUATTARI e ROLNIK, 1999). Estudos em torno desse tema se justificam também pela percepção de que esse processo é marcado por uma constante angústia nos estudantes entre serem e não serem provocados pelo duplo pertencimento geográfico/cultural a que estão submetidos: ser da roça ou da cidade.

Sendo assim, optamos pela pesquisa assentada em princípios da abordagem qualitativa, com base na pesquisa (auto)biográfica e na entrevista narrativa, por considerarmos que a utilização das narrativas e da escuta das experiências dos jovens que vivenciam ritos de passagem da escola rural para a urbana, podem nos fornecer pistas que nos ajudem na construção de uma educação mais emancipatória e que aposte na valorização dos territórios singulares destes estudantes rurais que ingressam nas escolas urbanas.

Narrativas (auto)biográficas: escolas urbanas e estudantes rurais

[...] O princípio mesmo da instituição escolar vai de encontro a essa relação experiencial com o mundo, uma vez que consiste em ‘retirar’ as crianças e adolescentes do mundo, para ‘instruí-los’ a respeito do mundo e sobre si mesmos [...]. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 114).

A partir das discussões empreendidas por Delory-Momberger (2014), entendemos que o projeto de escola, com seus signos, discursos, saberes, normas e condutas, está intimamente ligado ao projeto de sociedade, o qual institui um modelo de referência para educação dos jovens e a sua inserção na sociedade. Esse processo

é denominado por Certeau (2014), como sociedade de “formigas”, onde as massas, através dos instrumentos estatais, inclusive a escola, são submetidas ao enquadramento, nivelando e normatizando a sua racionalidade e subjetividade, processo este também estudado e explicitado por Foucault (1997) e por Guattari e Rolnik (1999), como já citado, quando destacam a normalização e a modelagem do indivíduo, através de dispositivos implícitos e explícitos em vários setores da sociedade, especialmente na escola, a fim de “produzir” o sujeito para a atuação na sociedade urbana industrial.

Assim, observa-se, que a escola, local de produção e sistematização de signos e discursos, torna-se, para os alunos, num dos primeiros espaços de confronto e conflito entre o mundo da vida e o mundo escolar, à medida que as experiências, regras, saberes, conteúdos, programas e as práticas escolares trabalham para lhes apresentar o mundo, presente apenas no discurso sobre o mundo. Sobre essa questão, afirma Delory-Momberger (2014) que os alunos são despidos de sua experiência de mundo e de si mesmos para serem instruídos a partir do projeto de escola, reflexo do projeto de sociedade. Nesse sentido, Delory-Momberger ainda enfatiza que “[...] Não há transparência, inocência, neutralidade da cultura da escola [...]” (2014, p. 116).

Diante de tal realidade, percebemos como os alunos têm suas vidas e identidades (re)configuradas pelas experiências, signos e discursos do mundo da escola. Nesse sentido, questionamo-nos: se tal processo já é conflituoso e desgastante para os jovens urbanos, que, mesmo possuindo traços da cultura urbana, têm que abandonar suas experiências de si e de mundo para assumir o projeto da escola, refletimos, então, o que será que vivenciam os alunos rurais quando chegam às escolas, sobretudo às urbanas, a fim de dar continuidade em seus estudos no nível fundamental ou médio?

Apesar dos avanços teóricos e acadêmicos sobre as inter-relações entre o mundo urbano e rural, sabemos que no cotidiano ainda impera a noção de rural como atrasado, selvagem, tradicional e resistente às mudanças, sendo, assim, o oposto do urbano, base da sociedade atual (MOREIRA, 2005; RIOS, 2011a, 2011b; SOUZA; PINHO; MEIRELES, 2012). Nesse sentido, a escola, apoiada na ideologia urbana, não respeita e tampouco valoriza as ruralidades dos alunos da roça, ou seja, as suas vivências, representações e modos de ser, viver e entender o mundo. Sendo assim, consideramos que os embates e os esforços dos alunos rurais sejam superiores aos alunos urbanos, na tentativa de ‘integrar’ o mundo de suas vidas ao mundo da escola. Porém, o que se vê, muitas vezes, é que o mundo da vida dos alunos rurais é suplantado ou totalmente reconfigurado pelas experiências, signos e discursos escolares.

Diante das discussões levantadas até então, entendemos que é preciso valorizar o que dizem, sentem e narram os jovens rurais que vivenciam ritos de passagem, na tentativa de escuta e apreensão de como se vêem e se percebem neste processo. Para isso, optamos pela realização de entrevistas narrativas (SCHÜTZE, 2013) com dois grupos de alunos: 1- alunos rurais que frequentam o Ensino Médio do Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves – Castro Alves/Bahia/Brasil; 2- alunos rurais que frequentam os Anos Finais do Ensino Fundamental no Colégio Estadual Santa Bernadete – Amargosa/Bahia/Brasil. Além disso, também entrevistamos 03 (três) professores do Colégio Estadual Santa Bernadete, a fim de compreender a visão dos docentes em relação aos alunos rurais.

Devemos destacar que nossa opção pela utilização das entrevistas narrativas está baseada na importância que concebemos em relação ao método (auto)biográfico, tendo em vista que tal método

possibilita a busca de significados das experiências de vida do sujeito, enquanto ser único, ao mesmo tempo em que também possibilita reconfigurar sua identidade, através da narrativa num processo de formação e autoformação. Tais argumentos, reafirmam a ideia de que:

[...] O método biográfico permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distingue, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação em ciências sociais [...] Constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem [...]. (NÓVOA e FINGER, 2014, p. 21)

Na busca pelo respeito aos colaboradores e aos seus processos formativos, e também visando a oportunidade de “ir além” na pesquisa, considerando elementos que são normalmente negligenciados por outras abordagens metodológicas, validamos o quanto a (auto)biografia, aliada às entrevistas narrativas, contribuem para que promovamos um diálogo com os jovens rurais que estudam em escolas urbanas, buscando entender o que pensam e sentem sobre o trânsito que vivenciam entre diferentes territorialidades que fazem diariamente para estudar e o processo de subjetivação que estão sujeitos nessa trajetória, mas, sobretudo, na própria escola, pois, como afirma Delory-Momberger (2012, p. 191), “[...] o espaço da escola (no sentido genérico do termo) e das aprendizagens parece que deve constituir um campo privilegiado da pesquisa biográfica em educação [...]”. Além disso, a autora também leva-nos à reflexão quando discute como os alunos da roça defrontam o mundo da vida como o mundo escolar.

Nóvoa (2014) destaca que a abordagem (auto)biográfica é, simultaneamente, um meio de investigação e um instrumento pedagógico, por isso sua utilização nas pesquisas ligadas à educação e formação são justificadas. Além disso, Souza (2006, p. 139) enfatiza que “[...] esta abordagem constitui estratégia adequada e fértil para ampliar a compreensão do mundo escolar e de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação [...]”. Nesse sentido, a opção pela abordagem (auto)biográfica não está apenas na investigação do fenômeno, mas, sobretudo, na compreensão e valorização das experiências de vida dos alunos rurais para formação de si mesmos e para apreensão do mundo.

Devemos esclarecer que, por conta do compromisso ético de não identificação dos colaboradores, os nomes utilizados serão fictícios: Grupo 1 – Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves: Maria, Raquel, João e Elias; Grupo 2 – Colégio Estadual Santa Bernadete: Denilson, Thiago, Josué, Carla, Pedro e Vera; Grupo 3 – Professores do Col. Est. Santa Bernadete: Felipe, Marta e Madalena. Salienta-se que todos os alunos colaboradores estudaram em classes multisseriadas rurais durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possuem entre 12 e 18 anos e passaram a estudar nas escolas urbanas a partir do 6º Ano (Anos Finais do Ensino Fundamental).

Diante do exposto, utilizando-se das narrativas, este trabalho vem discutir os embates, conflitos e esforços dos alunos rurais para integrarem e/ou ajustarem-se ao mundo da vida com o mundo escolar, reconfigurando assim o ser e a sua visão do outro e do mundo. Assim, analisemos, então, tal processo através dos relatos dos alunos da roça nas escolas urbanas dos municípios de Castro Alves e Amargosa, no estado da Bahia/Brasil:

[...] Na roça já estávamos acostumados com uma professora que era conhecida, não tinha esse peso, a gente teve que aprender a conviver com esse peso [...]. (Raquel, 2015)

[...] Lá eu conhecia a professora e os colegas desde menorzinho, a gente já tinha intimidade e a convivência era mais fácil, aqui a gente não conhecia ninguém e se sentia assim meio desconfortável [...]. (João, 2015)

[...] Quando mudei para cá, para a escola da cidade, foi difícil, pois a gente já tava acostumado com um professor tipo familiar, e aí passamos a conhecer mais pessoas. Era estranho [...]. (Elias, 2015)

[...] A escola lá só tinha 04 salas, e uma era ocupada pela diretora, aqui a escola é maior. Eu gostava mais de lá, porque lá era uma professora só e a gente tinha muitos amigos [...]. (Vera, 2016)

[...] Lá era uma professora só na escola da roça. Aqui quando eu cheguei era aquele negócio para me adaptar com muitos professores, mas depois me acostumei. Mas eu prefiro a escola da roça, era bom estudar lá, também era mais perto [...]. (Denilson, 2016)

Podemos observar nas narrativas dos alunos, tanto daqueles que já frequentam a escola urbana há mais tempo (alunos do Ensino Médio) quanto dos outros que agora estão iniciando os Anos Finais do Ensino Fundamental, que prevalece a questão da familiaridade e da liberdade contida na escola e demais espaços da roça (SOUZA; SOUZA; ORRICO, 2015). Também pode-se notar a questão dos tempos e ritmos diferenciados que regem a vida escolar e cotidiana na roça e na cidade. A escola da cidade é vista como a escola estranha, a escola da rua, enquanto a escola da roça é a escola familiar, local com o qual se identificam mais.

No que tange à questão do conflito e da adaptação com o novo lugar e com o projeto de sociedade que a escola urbana apresenta e impõe, observa-se que os alunos destacam a dificuldade de se

inserir nesses novos espaços, enfatizando que era um “peso”, “era estranho”, “sentia meio desconfortável”, “era aquele negócio para me adaptar”. Segundo Monteagudo (2012), tais alunos passam por um choque cultural ao mover-se entre uma cultura familiar (o campo, seu entorno e a escola da roça) para uma cultura que não é familiar (a cidade, as ruas e a escola urbana), o que leva tal indivíduo a ter que refletir, questionar e negociar sua inserção e processos de reconfiguração identitária e social. Esse processo conflitivo também é discutido por Delory-Momberger (2014), pois os jovens têm que se esforçar e negociar a junção entre as experiências e os mundos tão distintos, os vividos e os apresentados pela escola. Nessa direção, os professores do Colégio Estadual Santa Bernadete também destacam que:

[...] Esses alunos sofrem um choque de realidade. A timidez dos alunos da roça é grande. Os repetentes já têm uma cultura mais urbana [...]. (Felipe, 2016)

[...] Aqui eles se sentem perdidos por conta do espaço que é maior, lá é uma professora só. O universo aqui é muito amplo, muito aberto, eles ficam perdidos. São 09 professores e 09 disciplinas, um ambiente novo, diferente, colegas diferentes [...]. (Marta, 2016)

[...] A partir de determinado tempo, antes do 7º ano, no segundo semestre, eles já começam a se entrosar, já começam a absorver o ambiente [...]. (Madalena, 2016)

A partir das narrativas, verifica-se que os professores notam o choque cultural pelos quais os alunos da roça passam na escola urbana, bem como o processo de reflexão, questionamento e negociação que fazem para unir o mundo da vida ao mundo escolar (Monteagudo, 2012; Delory-Momberger, 2014). Porém, tais professores, nos relatos, consideram o processo de normalização e subjetivação (FOUCAULT,

1997; GUATARI e ROLNIK, 1999) imposto pela escola como uma necessidade para que tais alunos se insiram no projeto da sociedade urbana e industrial. Certeau (2014) afirma que os procedimentos disciplinares lentamente aplicados na escola vão normalizando o indivíduo sem precisar de um grande aparato estatal para tal processo.

Ainda sobre esse processo de normalização e adequação ao projeto de sociedade, os alunos da roça afirmam que:

[...] Aqui a gente começou a aprender como se comportar de forma diferente na sociedade, alguns costumes foram mudados, é uma preparação totalmente diferente daquela da escola da roça [...] Tive que mudar muitas coisas, não diria amadurecimento total, claro, pois a gente vai amadurecendo com o passar do tempo, tive que mudar algumas atitudes, meio infantis, ingênuas, que tive que deixar para trás, a gente começou a trabalhar isso, essa mudança aqui na cidade. Era mais criança um pouquinho e aqui a gente teve que crescer [...]. (Raquel, 2015)

[...] A vinda para estudar na cidade fez com que mudasse muitas coisas, pois conhecemos outras oportunidades e passei a perceber que algumas profissões são mais valorizadas que outras [...]. (Maria, 2015)

[...] A escola da cidade influenciou com certeza na minha visão de mundo, com certeza, na maneira de falar, de me vestir, até a questão da responsabilidade, pois lá na roça era mais brincadeira, e aqui não, eu tinha que estudar, ou estudava ou estudava. Mudou completamente, influências boas e ruins [...]. (Carla, 2016)

Sobre essa questão, afirma Rios (2011b) que nesse rito de passagem pelos quais os alunos da roça têm que ir para a cidade para estudar numa outra escola, esse atravessar fronteiras diariamente, no movimento pendular de estar lá e cá, ou seja, viver e frequentar territórios diferentes social, econômica e culturalmente, faz com que os alunos assumam uma posição híbrida e fragmentada, reconfigu-

rando e ressignificando, assim, a sua identidade. Sobre a questão da acolhida e sua inserção na escola da cidade, inclusive em relação ao tratamento dispensado pelos professores, os alunos narram que:

[...] Aqui na cidade o estudo é mais difícil, aqui tem muitas professoras, lá era uma só [...]. (Thiago, 2016)

[...] Aqui no colégio é um bando de professor [...]. (Pedro, 2016)

[...] A professora da roça é mais boazinha, aqui tem umas professoras bravas [...]. (Vera, 2016)

[...] É complicado viver na roça e estudar na cidade, especialmente por conta do transporte, o cansaço físico atrapalha muito nas aulas, é complicado. Até na questão de fazer as atividades, estudar, é tenso [...] A questão de fazer seminário e entregar o material digitado, e as professoras não aceitam mais escrito, só digitado. Então, seria uma maneira de ajudar também, procurar um jeito de incluir os alunos da roça na escola da cidade [...]. (Carla, 2016)

A partir dos relatos, podemos concluir que, apesar dos esforços de sensibilização sobre a importância de se notar e valorizar as ruralidades, bem como melhor acolher e inserir os alunos da roça na escola urbana, muito ainda tem que ser feito, tendo em vista que muitos docentes ainda não percebem que tais alunos possuem determinadas peculiaridades e que necessitam de maior atenção para que não sejam reprovados ou abandonem a escola, nesse período de adaptação, conflito, reflexão e negociação que se dá durante o rito de passagem de sair da escola rural – familiar e com forte pertencimento, para ir estudar na escola da cidade – estranha, sem pertencimento.

Delory-Momberger (2014) destaca que o espaço escolar é fortemente estruturado e dotado de funções para atender ao projeto de aprendizagem coletivo, dessa forma, os alunos rurais que tinham na escola da roça um espaço integrado com atividades lúdicas, artísticas

e acadêmicas, vêem tal integração desaparecer na escola da cidade, à medida que lhes é cobrado uma maior responsabilidade e também uma maior integração ao projeto vigente de sociedade. Dessa forma, eles têm que ‘crescer’ e se reconfigurar, criando assim determinadas formas de relação consigo e com o mundo. Observamos tal processo nas narrativas anteriores e também nas posições assumidas pelos alunos, quando afirmam que:

[...] Lá a gente não tinha tanta responsabilidade assim, aqui pesa muito isso em cima da gente [...]. (Maria, 2015)

[...] Lá na roça tem espaço para a pessoa brincar, aqui na cidade tem pouco [...]. (Thiago, 2016)

“[...] Lá na escola da roça era muita brincadeira. Aqui não, quando cheguei aqui era coisa mais séria, atividades, seminários, a gente não tinha nenhum tipo de experiência, seminário em cima de seminário, pegar a prática mesmo. Foi muito difícil o início aqui [...]” (Carla, 2016).

“[...] Lá na roça é melhor que aqui, pois lá tem gente boa, que a gente conhecia mais... lá a gente brincava de corda, esconde-esconde, bola para brincar de basquete. Aqui não tem nada para a gente brincar, no recreio a gente senta e conversa, só tem isso [...]” (Vera, 2016).

Como pudemos notar nas narrativas e discussões, os alunos da roça e os modos como experienciam os ritos de passagem para estudarem nas escolas urbanas, passam por um processo de estranhamento, não pertencimento em relação ao novo espaço, eles não se sentem à vontade e preferem a antiga escola onde eram notados, valorizados e acolhidos. Também destacam em suas narrativas os confrontos entre o seu mundo e a cultura escolar, bem como as reflexões, negociações e questionamentos que têm que realizar nesse

cruzamento de fronteiras para que possam unir mundos e experiências tão distintas, a fim de prosseguirem nos estudos e se integrarem ao projeto da escola e da sociedade urbana e industrial. Desta forma, tais jovens passam por um processo complicado e conflitivo de reconfiguração de si que vai determinar a sua relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

(In)conclusões

Sabemos o quanto, especialmente nas últimas décadas do século XX, a educação tem sido marcada por transformações significativas. Destacamos, dentre elas, a expansão do ensino público no Brasil, especialmente nas cidades médias e pequenas do interior, locais nos quais tal nível era, originalmente, acessível, quando existia, apenas às elites locais, através de escolas particulares e/ou religiosas. O aumento das matrículas provocado pela ampliação do sistema público de ensino promoveu o acesso de um novo público, mais popular e plural, às escolas, dentre eles os alunos e alunas egressos das escolas da roça.

O artigo buscou refletir sobre como a escola tem lidado com estes estudantes que deixam as escolas rurais e chegam às escolas urbanas e como estes se vêem, se percebem e se narram neste processo de deslocamento geográfico, cultural e educacional, entendido como rito de passagem. Esses ritos, apesar de atingirem grandes contingentes de estudantes, têm sido escassamente estudados, suscitando em nós, enquanto pesquisadores, desejos de novos entendimentos e diálogos sobre as mobilidades vividas pelos sujeitos dos territórios rurais, bem como os modos de resistências que são construídos por eles para permanecerem nas escolas urbanas.

Reconhecendo a necessidade de um olhar sensível sobre cada aluno que transita o espaço escolar, respeitando e valorizando as especificidades de cada ser, suas origens, expectativas e maneiras de ser e viver, percebemos o quanto os sujeitos provenientes da zona rural têm sido invisibilizados no espaço educacional. Suas ruralidades – que são as especificidades, o cotidiano e as vivências do rural (SOUZA, 2014 e 2012; RIOS, 2011a), não são valorizadas e, na maioria das vezes, essa identidade rural é suplantada para criação de uma identidade considerada mais adequada à escola e à vida na cidade, com todas suas demandas criadas para atender a sociedade urbana do consumo.

As narrativas dos alunos que vivenciam este rito de passagem escola rural/urbana nos chama a atenção para a importância que devemos dar às especificidades e singularidades destes estudantes, valorizando suas peculiaridades. Nesse sentido, entendemos que a escola necessita dar maior atenção para acontecimentos que estes sujeitos vivenciam, tais como a reprovação escolar, a evasão, as dificuldades de adaptação, os conflitos, reflexões e reconfigurações de relações pessoais e familiares.

A pesquisa e inovação educacional *“Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem, surge, nesse contexto, com o objetivo de promover um debate sobre os desencontros, reconfigurações identitárias e metamorfoses que os estudantes de escolas rurais baianas vivenciam no rito de passagem para a escola urbana, além de desenvolver ações no sentido de minimizar processos de exclusão sofridos por estes estudantes, implicando também a elaboração de materiais e propostas pedagógicas que acolham suas especificidades, numa dimensão colaborativa entre pares.*

Em notas (in)conclusivas, ressaltamos neste texto nossa opção em discutir a articulação entre temas como práticas escolares, territorialidade, pertencimento, identidade cultural, modos de subjetivação e biopolítica, num entrelaçamento entre elementos que possam nos mostrar novos horizontes a serem trilhados pelos profissionais da educação que acolhem jovens rurais no ingresso nas escolas urbanas. Destaca-se, ainda, a necessidade de valorizar a escuta dos alunos que vivem os ritos de passagem, ou seja, o que os alunos da roça narram acerca da forma como são recebidos, inseridos e formados no ambiente escolar urbano.

Entendendo que a escola configura-se como espaço fundamental para a construção e valorização das marcas identitárias dos sujeitos que ali estão, percebemos o quanto é necessário repensarmos as práticas pedagógicas e discursos que têm emergido nas escolas urbanas no atendimento aos sujeitos que habitam em territórios rurais e vivem cotidianamente deslocamentos para escolas urbanas, para que a educação para estes sujeitos possa ser mais significativa e emancipatória, de modo a valorizar suas ruralidades e seus modos de ser, existir e aprender, a fim de construirmos uma escola na qual a diversidade cultural nos espaços educacionais esteja para além dos discursos e possa acontecer na prática.

Referências

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução e revisão científica: Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luís Passeggi. 2ª ed., Natal/RN: EDUFRN, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica em educação: desafios e perspectivas. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto) biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 181-200.

DRUMMOND DE ANDRADE, C. **Lição de coisas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

GOMES, N. L. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MONTEAGUDO, J. G. Diversidad cultural y migraciones: investigación con menores migrantes a través de enfoques biográfico-narrativos. In: ANTUNES, H. S.; OLIVEIRA, V. F. (Orgs.). **Diversidades: culturas, ruralidades, emigração, formação e integração social**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 149-171. (Coleção Pesquisa (auto) biográfica: temas transversais, 5).

MOREIRA, J. R. Ruralidades e globalização: ensaiando uma interpretação. In: MOREIRA, J. R. (Org.). **Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 15-40.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In.: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa, 2ª ed., Natal/RN: EDUFRN, 2014, p. 143-175.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa, 2ª ed., Natal/RN: EDUFRN, 2014.

RIOS, J. A. V. P. Professores da cidade, alunos da roça: identidades e discursos na escola. In: *Revista da FAEDEB: Educação e Contemporaneidade*. Salvador: UNEB – DEDC I, v.20, n.36, 2011a, p. 127-136.

RIOS, J. A. V. P. **Ser ou não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011b.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 3ª ed., Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2013, p. 210-222.

SILVA, L. M. da. **A negação da diferença**: um estudo sobre as interações de alunos com deficiência visual na escola pública. Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade. 2004. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/pdfs/teses/2004/luciene_maria_da_silva.pdf

SOUZA, E. C. Campos y territorios de la indagación (auto)biográfica en Brasil: redes de investigación y educación rural. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. v. 62, p. 787-808, 2014. Disponível em: <https://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART62006&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v19/n062/pdf/62006.pdf> Acesso em: 20 Dez 2014.

SOUZA, E. C. (Org.) **Educação e ruralidades**: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO,

M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006, p. 135-147.

SOUZA, E. C.; SOUZA, H. R.; ORRICO, N. R. Metamorfoses do eu: estudantes rurais nas escolas urbanas. **Revista ETD** (Educação Temática Digital). Campinas, SP. V.17, n.3, p. 542-557, 2015. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd>. Acesso em: 25 Jan 2016.

SOUZA, E. C.; PINHO, A. S. T; MEIRELES, M. M. Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 351-364, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4128>. Acesso em: 27 Mai 2016.

TODOROV, T. **Nós e os outros**: a reflexão francesa sobre a diversidade humana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

Recebido em: 11.09.2019

Aceito em: 20.11.2019

A AUTORIA DISCENTE NA CULTURA DIGITAL

FERNANDA JOSIRENE DE MELO FERREIRA

Doutoranda em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: fynanda@gmail.com – Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1391-5790>

CLEIDE JANE DE SÁ ARAÚJO COSTA

Doutora em Educação (Université de Provence Aix-Marseille I) e em Linguística (Universidade Federal de Alagoas). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Modelagem Computacional do Conhecimento da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: cleidejanesa@gmail.com – Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2152-0465>

FERNANDO SILVIO CAVALCANTE PIMENTEL

Doutor em Educação (Universidade Federal de Alagoas). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: prof.fernandosp@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9180-8691>

RESUMO

O artigo aborda um problema referente a resistência dos alunos do ensino superior, que se envolvem em atividades que promovam a sua autoria. Apesar da adesão dos usuários em produzir conteúdo por meio de aplicativos (recursos digitais) que viabiliza a autoria, quando se trata do contexto educacional, nem sempre as interfaces presentes nos recursos digitais conseguem angariar a participação de discentes, principalmente se ainda não estão inseridos na Cultura Digital. Essa deficiência no envolvimento do discente pode estar relacionada ao desenvolvimento de uma produção textual, em razão da falta de aperfeiçoamento da escrita acadêmica dissertativa. Dessa forma, a exigência do uso da linguagem formal associada ao frágil domínio da modalidade culta da língua, pode provocar a inibição e a insegurança na participação, não viabilizando assim sua autoria digital. Nesse sentido, a questão da pesquisa é: como os recursos digitais, que vão além da linguagem textual, podem contribuir para a autoria discente? Para essa questão, objetiva-se identificar as possibilidades de autoria discente na produção de mapa conceitual e vídeo curto. Dessa forma, realizou-se um estudo teórico, no qual refletiu-se se os elementos da autoria (identidade e autonomia) podem ser identificados nos recursos digitais sugeridos. O artigo conclui que utilizar recursos que dispõem de interfaces no qual é viabilizado a construção de mapa conceitual e vídeo curto, como alternativas a produção de conteúdo textual, podem contemplar diferentes estilos de aprendizagem. **Palavras-chave:** Autoria digital. Mapa conceitual. Vídeo curto.

THE STUDENT AUTHORSHIP IN THE DIGITAL CULTURE

ABSTRACT

The paper is about a problem related regarding the resistance of students of higher education to being involved in activities that promote their authorship. Despite the users' adhesion to produce content through applications (digital resources) that makes authorship possible, when it comes to the educational context, the interfaces present in the digital resources aren't always able to attract the participation of students, especially if they aren't yet part of Digital Culture. This deficiency in the student's involvement may be related to the development of a textual production, due to the lack of improvement of the academic writing. Thus, the requirement of the use of formal language associated with the fragile domain of the cultured language modality can provoke inhibition and insecurity in the participation, thus not allowing its digital authorship. In this sense, the research question is: how did digital resources, which go beyond textual language, contribute to student authorship? For this question, the goal is to identify the possibilities of student authorship in the production of conceptual map and interactive short video. In this way, a theoretical study was carried out, in which it was reflected if the elements of the authorship (identity and autonomy) can be identified in the digital resources suggested. The article concludes that using resources that have interfaces in which it is feasible to construct a conceptual map and interactive short video, as alternatives to the production of textual content, can contemplate different styles of learning.

Keywords: Digital authorship. Conceptual map. Short video.

LA AUTORÍA ESTUDIANTE EN CULTURA DIGITAL

RESUMEN

El artículo aborda un problema con respecto a la resistencia de los estudiantes de educación superior, que participan en actividades que promueven su autoría. A pesar de la adhesión de los usuarios para producir contenido a través de aplicaciones (recursos digitales) que hacen posible la autoría, cuando se trata del contexto educativo, las interfaces presentes en los recursos digitales no siempre

pueden atraer la participación de los estudiantes, especialmente si no están insertos en la Cultura Digital. Esta deficiencia en la participación de los estudiantes puede estar relacionada con el desarrollo de una producción textual, debido a la falta de mejora de la escritura académica disertativa. De esa forma, la exigencia del uso del lenguaje formal asociado con el frágil dominio de la modalidad lengua culta, puede causar inhibición e inseguridad en la participación, lo que no hace posible su autoría digital. En este sentido, la pregunta de investigación es: ¿Cómo los recursos digitales, que van más allá del lenguaje textual, puede contribuir a la autoría de los estudiantes? Para esta pregunta, el objetivo es identificar las posibilidades de autoría de los estudiantes en la producción de mapas conceptuales y videos cortos. Así, se realizó un estudio teórico, que reflexionó si los elementos de autoría (identidad y autonomía) pueden identificarse en los recursos digitales sugeridos. El artículo concluye que usar recursos que tienen interfaces en el cual permite la construcción de un mapa conceptual y un video corto, como alternativas la producción de contenido textual, puede contemplar diferentes estilos de aprendizaje.

Palabras clave: Autoría digital. Mapa conceptual. Video corto.

Introdução

A produção de conteúdo na Web 1.0 limitava-se a uma minoria detentora de conhecimentos técnicos de informática (ACEDO, 2012). Com isso, estabelecia-se uma comunicação unidirecional, de forma que o conteúdo era transmitido de um emissor para muitos receptores (BRAVO; COSLADO, 2012). Dessa forma, os usuários em massa restringiam-se a consumir o conteúdo de forma passiva.

Contudo, com a chegada da web 2.0, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm disponibilizado uma infinidade de recursos digitais, que dispõem de interfaces nas quais priorizam a linguagem natural (escrita) como principal meio de exercer a autoria, a exemplo do fórum de discussão, blogs, wikis, bate papo. Assim, estabelece a comunicação bidirecional (BRAVO e COSLADO, 2012),

na qual o usuário passa a ser não só receptor ou consumidor de conteúdo, mas também emissor, produtor de conteúdo, logo autor.

Embora exista um número crescente de usuários ativos na web 2.0 (KEMP, 2018), que integra a Cultura Digital, quando se trata do contexto educacional, no que se concerne a autoria, nem sempre as interfaces presentes nos recursos digitais conseguem angariar a participação deles, principalmente se não estão inseridos nessa cultura. Essa resistência tem sido observada em maior parte pelos professores, que normalmente são representados pelo grupo *baby boomers* aos da Geração X (BRAVO; COSLADO, 2012), que engessam a produção de conteúdos digitais autorais. Além de professores, também existe alunos que não estão inseridos na Cultura Digital, razão pela qual pode tornar deficiente o envolvimento na participação destes em interfaces que promovam a autoria no contexto educacional.

Os autores Braga e Senem (2017) já relatavam preocupação dos alunos de graduação e pós-graduação na educação presencial quanto a escrita para (rea)aprender a escrever texto dissertativo, aperfeiçoar e melhorar a escrita acadêmica. A mesma dificuldade está presente ao utilizar interfaces dos recursos digitais, no contexto da educação online, pois Cunha (2006) sugere que o fato do aluno não possuir domínio da modalidade culta da língua, pode deixá-lo inibido e inseguro em participar, e conseqüentemente desenvolver sua autoria digital. Nesse sentido, Bezerra (2011) defende que uma possível razão seja a exigência do uso da linguagem formal. Contudo, como maior parte dos alunos já exercem sua autoria em assuntos cotidianos nas interfaces disponíveis nos recursos digitais, parece oportuno trabalhar/incentivar a autoria discente, especialmente se representados por usuários inseridos na Cultura Digital.

Diante do contexto abordado, busca-se responder ao seguinte questionamento: como os recursos digitais, que vão além da lingua-

gem textual, podem contribuir para a autoria discente? Para responder ao questionamento, este artigo tem como objetivo identificar as possibilidades de autoria discente na produção de mapa conceitual e vídeo. Espera-se que ao diversificar os recursos digitais, o aluno tenha possibilidades de exercer a autoria, assim como já exerce nos recursos que utilizam a linguagem textual e nos demais recursos, como Facebook, Instagram e WhatsApp, que utilizam diferentes linguagens para fins de entretenimento. Para isso, realizou-se um estudo teórico, no qual foi observado se os elementos da autoria (identidade e autonomia) podem ser identificados nos recursos digitais sugeridos nesse artigo.

O artigo encontra-se organizado da seguinte forma: na próxima seção é realizada uma revisão de literatura a respeito da autoria na cultura digital; na segunda seção é explanado as potencialidades de autoria do mapa conceitual e vídeo como recursos digitais; e por fim as considerações finais.

Autoria na cultura digital

Antes de iniciar a revisão da literatura de autoria no contexto da Cultura Digital é explorado de forma breve o conceito que permeia esse contexto. Segundo Barato e Crespo (2013), o termo cibercultura é conceituado por meio da cultura, por sua derivação, até encontrar a expressão Cultura Digital e entende-la como sinônimo. Sabendo da afirmação de Lévi-Strauss (1963), quando diz que a linguagem é o principal meio pelo qual aprendemos sobre nossa cultura, e sendo assim, ponte essencial para haver comunicação nas relações sociais, podemos compreender a Cultura Digital por meio de suas linguagens, de suas formas de comunicar, do que elas comunicam, do espaço/lugar que elas ocorrem, nas quais permeiam as relações sociais.

As relações sociais da Cultura Digital encontram-se em um espaço virtual, no qual é denominada por Santaella (2007) como “não lugar”. Conforme Levy (2009, p. 47) “é virtual toda entidade ‘des-territorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular”. Em outras palavras, o espaço virtual permite que o usuário se comunique no tempo e lugar que ele desejar, desde que tenha uma rede de conexão disponível e dispositivo para conectá-lo. Na Cultura Digital essa comunicação pode trazer uma informação nova, sendo ele autor, ou uma informação pré-existente proveniente de outros usuários, por meio de um conteúdo digital, no qual é possível compartilhá-lo com outros usuários, no qual Santaella (2007, p. 180) denomina de ‘disponibilizar’, como a “primeira palavra de ordem do ciberespaço”. As informações são transmitidas por meio da interatividade proporcionada pelas interfaces com o usuário, de forma que a linguagem utilizada varia conforme o recurso digital que se esteja utilizando. Contudo, na Cultura Digital é comum que uma mesma interface seja compatível para integrar ao mesmo tempo texto, imagem, áudio e vídeo.

Portanto, diante do exposto, a Cultura Digital é fundada em um espaço e tempo livre, no qual seu desenvolvimento depende dos processos cognitivos socializados por meio de uma linguagem suportada pelo recurso digital definido.

Revisão de literatura

A revisão de literatura, do tema proposto nessa seção, buscou resultados obtidos no Periódicos Capes¹ a partir de 2012, indepen-

¹ Maiores informações <www.periodicos.capes.gov.br/>.

dentemente do idioma. Portanto, serão considerados apenas artigos que abrangem os últimos seis anos (2012-2018), pois se trata de um tema recente, no qual envolve a autoria na Cultura Digital a partir dos recursos digitais da web 2.0, que oferece interfaces de comunicação bidirecional e viabiliza o usuário ativo na produção de conteúdo. A pesquisa realizou-se por assunto, por meio de uma busca avançada, no qual definiu-se o termo “autoria” associado ao termo “digital”. Com isso, foram obtidos 880 resultados, filtrado, por resumo das pesquisas ou quando não disponível pelo texto completo, considerando apenas a autoria digital discente em produções que vai além de texto. Considerou-se ainda apenas os 100 primeiros artigos, ordenados por relevância e distribuídos nas dez páginas iniciais. Dessa forma, foram ignorados os resultados que não estivessem simultaneamente dentro do contexto educacional e digital e os que contemplassem somente a linguagem textual. Logo, o resultado abrangeu trabalhos que discutissem ou viabilizassem a autoria digital discente no contexto educacional, por meio de recursos, denominados nos artigos de ferramenta ou *software*, que não se limitassem a linguagem textual.

Os autores Trentin, Teixeira e Feldkircher (2012) descrevem o processo do desenvolvimento de um software de autoria, tanto para professores como para alunos, nos aspectos técnicos e educacionais. O software é denominado de “Guri”, no qual permite desenvolver conteúdo hipermídia para a TV digital. Contudo, a pesquisa em questão vislumbrava que em 2016 todos os brasileiros teriam acesso ao sinal televisivo digital, e que tal fato seria um grande potencial para processos de inclusão social/digital via acesso a aplicações interativas na TV digital. Mas, estamos em 2019, e esse processo de migração para TV digital, apenas iniciou-se. Portanto, associar a televisão

digital como um grande potencial para a educação parece ainda um estágio distante e prematuro, tal como foi a promessa das TIC resolverem os problemas da educação.

O estudo de Foresti e Teixeira (2012) teve como objetivo associar os conceitos de aprendizagem de Paulo Freire, Seymour Papert e George Siemens para a proposta de um conceito de aprendizagem no contexto da Cultura Digital. Como resultado deste estudo, fica evidente que a aprendizagem na era digital deve ter como principal elemento a criação de estratégias eficazes, a exemplo da autoria colaborativa, dentro de um contexto de interação, comunicação e feedback. Nesse sentido, o educando assume um papel de nó ativo na rede e o educador promove e orienta a aprendizagem coletiva. Como os autores fazem um estudo teórico, o estudo não identifica o tipo de linguagem investigada na autoria, ficando aberta em abranger dessa forma, todas.

Santarosa, Conforto e Basso (2012) apresentam o Eduquito, uma ferramenta de autoria e de colaboração acessível na perspectiva da Web 2.0, que tem como objetivo apoiar processos de inclusão sociodigital, conforme os princípios de acessibilidade e de desenho universal, normatizados pela WAI/W3C. Na ferramenta Eduquito é explorada a Oficina Multimídia, na qual o processo de criação dos documentos contempla a utilização de diferentes tipos de mídias: textos, imagens, vídeos ou áudios. A Oficina Multimídia passou por uma fase de validação com usuários de diferentes limitações sensoriais, cognitivas e motoras, no Brasil e na Espanha. Comprovou-se que a agregação de recursos em diversos formatos, permitida pela Oficina Multimídia, impulsionaria a construção de uma biblioteca com as produções dos diferentes interagentes, promovendo e configurando um espaço para construções coletivas e individuais.

O trabalho de Azevedo, Nascimento e Oliveira (2016) traz como objetivo evidenciar como uma proposta didática e pedagógica que utiliza TIC pode contribuir com a formação de autores de textos “verbocovisuais” (denominação para a integração verbal, visual e sonora), produzidos na esfera literária e digital, em duas escolas públicas de educação básica. Ao analisar um miniconto multimodal o trabalho indica critérios que favorecem a compreensão das atitudes responsivas de estudantes em aulas de língua portuguesa. Os autores concluem que as práticas escolares associadas às TIC estimulam o protagonismo do aluno.

Embora o objetivo das autoras Pimenta, Momesso e Assolini (2016) foi observar e refletir sobre as práticas de leitura de um curta-metragem da cena de *Hamlet* presente no YouTube, elas indicam a possibilidade de coautoria, por parte do sujeito adolescente. Para as autoras, a leitura por meio de vídeo produz efeitos de sentido na constituição do sujeito discursivo. Para elas, os efeitos de sentido são construídos na relação com o outro e em seu ambiente, e, para isso, o sujeito precisa se apropriar do campo da linguagem e fazer questionamentos sobre si mesmo.

Na pesquisa desenvolvida por Maddalena e Santos (2017) buscou-se compreender as potencialidades da narrativa digital e da linguagem hipermediática que discentes e docentes produziram sobre suas histórias pessoais de formação na UERJ, desencadeadas pela crise do estado. O movimento de repúdio e luta mostra como as redes sociais na Internet atuam como espaços de autoria nos quais a indignação e a esperança dão lugar a múltiplas manifestações de protestos. As narrativas digitais foram construídas baseadas no método “Digital Storyelling” (contação de história), no qual é utilizado recurso digital. Um dos recursos utilizados priorizou a linguagem au-

dio visual. Nesse sentido, o vídeo foi construído por meio da associação de imagens narradas com duração de 3 a 5 minutos. Embora não foi uma preocupação dos autores, como é do presente artigo, no método utilizado para construir o vídeo, as dificuldades quanto a sua exposição e memorização de longos discursos são atenuadas. Primeiro porque o aluno não será filmado, mas usado imagens fotográficas que ilustrem o contexto narrado e segundo porque o áudio estará separado de sua imagem, permitindo mais liberdade de consulta ao texto, embora precise haver sincronia da narração com as imagens. Apesar do artigo visar a autoria apenas na perspectiva discente, o trabalho de Maddalena e Santos (2017) também perpassa a perspectiva do professor.

Os seis trabalhos foram apresentados em ordem cronológica, de forma que um deles segue uma linha teórica, dois deles referem-se a ferramenta de autoria (Guri e Eduquito) e os demais (a outra metade – três deles) exploram o termo autoria fazendo análises. Nenhum dos artigos abordados considera o mapa conceitual de forma explícita, como possibilidade de autoria, enquanto que grande parte deles, consideram o vídeo. Isso porque o trabalho de Azevedo, Nascimento e Oliveira menciona o termo “verbocovisuais”, sem deixar claro se o visual se trata de um mapa conceitual. Contudo, os que consideram vídeo, não fazem referência as possibilidades efêmeras impostas pelos aplicativos que produzem história por meio da junção de vídeos curtos, como explanará o presente artigo. De uma forma geral, os trabalhos contribuem para a visão de que o usuário comum, como o aluno, pode agora ser autor, contribuindo para a geração de conhecimento a partir de suas reflexões agora compartilhadas no espaço digital. Mas nem sempre isso foi possível, é o que veremos na próxima seção.

O tratamento da autoria precedente a cultura digital

Para adentrar no conceito de autoria no contexto da Cultura Digital, inicialmente é abordado uma síntese do tratamento do conceito de autoria precedente a essa cultura.

Para Foucault (1992), a autoria tem a função de organizar a circulação do discurso² de determinada época da sociedade. Esse discurso está sujeito a receber influências do indivíduo, denominado como posições de discursividade. Apesar disso, a função autor não está ligada a um indivíduo, mas pode “dar lugar a vários ‘eus’ em simultâneo, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem ocupar” (FOUCAULT, 1992, p. 56 e 57) ou a várias identidades. Bennett (2005) concorda ao colocar a autoria como produção individual em segundo plano, colocando o autor como anônimo, pois o interesse não é nele e sim no discurso. Isso pode justificar a visão de que o autor é apenas um meio para expressão da inspiração divina, pois conforme Burke (1995) Deus é o verdadeiro autor.

Foucault (2002) se preocupa em diferenciar o autor do sujeito do discurso/enunciado, no qual afirma que o autor é o indivíduo real, que se responsabiliza pelo discurso que escreveu perante a sociedade, enquanto o sujeito do discurso é uma representação de ser, tratando-se, portanto, de uma suposição. Para Fortunado (2003, p. 20, 21) o sujeito do enunciado é aquele que “se projeta através do discurso [...] que dissimula a identidade do autor real”, ou seja, para ser aquele que não é. A notícia “Homem se passa por policial federal e aplica golpes em Brumadinho” (Zamboni, 2019) traz um exemplo claro de quando o sujeito se coloca na posição de algo que não é.

² “Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados” (FOUCAULT, 2002, p. 135).

Embora posteriormente sua real identidade tenha sido descoberta, o sujeito conseguiu representar um suposto policial. Em outros contextos, o sujeito convidado para se pronunciar na justiça, numa entrevista, ou atuar na defesa de um criminoso pode incorporar uma identidade que ele julga aceitável à sociedade ou a seus princípios ideológicos ou ainda que cumpra com a sua função de advogado ou que respeite as cláusulas contratuais, mas que pode ter uma opinião como autor diferente da divulgada ou publicada. Em outras palavras, o sujeito do discurso pode esconder sua real identidade como autor.

Fazendo “um rápido retrospecto histórico sobre a questão da autoria”, Mantovani, Dias e Liesenberg (2006, p. 260) afirmam que desde a invenção da imprensa foi atribuído ao autor a categoria de proprietário de seus textos. Nesses textos “nada se podia acrescentar, suprimir ou alterar [...] esta situação criou entre autores e leitores um distanciamento significativo, assumido pelos últimos como quase intransponível” (MANTOVANI, DIAS e LIESENBERG, 2006, p. 260). Fazendo uma analogia, isso nos remete a comunicação unidirecional, de um autor para muitos leitores impedidos de interagir com o texto, na qual a produção de conteúdo limitava-se aos detentores de conhecimentos de informática.

Apesar da analogia acima, Liang (2011) revela que no final da idade média, no século XIV, os textos podiam sofrer mudanças, seja adicionando, recebendo adaptação. Nos olhares atuais, isso caracteriza uma autoria coletiva, pois os leitores podiam interferir com anotações que permeavam o texto original, formando assim, outra obra. Esse relato pode ser associado a comunicação bidirecional que se faz presente na Cultura Digital, ou seja, quando o leitor também pode ser autor. Isso justifica a afirmação de Ricardo e Vilarinho (2006), ao defender que há alteração da relação entre leitor e autor com o texto.

Conforme Chartier (1999) ainda nos tempos da disseminação da imprensa, os termos escritor e autor não denotavam o mesmo significado. Isso porque o escritor tratava-se daquele que escreveu um texto manuscrito sem circulação e o autor tratava-se daquele que escreveu um texto impresso publicado, ganhando assim notoriedade, pois seu nome próprio adquiria identidade e autoridade ao texto.

Por outro lado, os recursos da cultura digital proporcionam que aquele que escreve já seja o autor, às vezes injustamente, diante da prática de plágio sem controle, pois conforme Fortunato (2003, p. 117) “toda informação digital é suscetível de reprodução”. Neste sentido, “é fundamental que o aluno perceba que ao plagiar está abrindo mão de sua autoria, de sua singularidade e individualidade, e da chance de criar e produzir conhecimento” (RICARDO; VILARINHO, 2006, p. 71). Contudo, o ato de querer ocultar-se, demanda esforço do autor em desenvolver uma identidade, ainda que fictícia, pois precisará apagar ou manipular os rastros de formação do discurso, influenciando na interpretação que o interlocutor fará de seu discurso (PÊCHEUX, 1995). Isso significa, que se por um lado o aluno desperdiça a autoria quando plagia, por outro o plágio demanda esforço para criar uma identidade fantasiosa no desenvolvimento do discurso. Ou seja, se há esforço cognitivo para qualquer uma das situações descritas, não há porque o aluno investir tal esforço no lado ilícito da construção de sua identidade como autor.

Embora essa seção se prestou a tratar a autoria nos tempos antecessores da cultura digital, sempre que possível realizou-se comparações a essa cultura. Portanto, essa seção abordou que a autoria já foi colocada em segundo plano, em razão da valorização do discurso; abordou a diferença entre autor e sujeito do discurso, bem como a diferença entre autor e escritor com o surgimento da imprensa;

abordou o autor como proprietário de seu texto, mas impossibilitado de receber contribuição de seus leitores na época da chegada da imprensa, enquanto a autoria coletiva foi possível em plena idade média e nos dias de hoje. Neste sentido, Foucault (2000) afirma que ao longo do tempo a função autor não parou de enfraquecer.

Portanto, enquanto a autoria estava associada a uma inspiração externa, vinda de Deus, com a chegada da cultura digital, ela passa a ser associada a uma interiorização individual, autônoma, valorizando a expressão de sua interpretação pessoal, sua identidade. Desta forma, na próxima subseção é abordado três aspectos da autoria dentro do contexto da cultura digital.

Identidade, autonomia e o desaparecimento do autor na cultura digital

Para Fichte (1791), todo indivíduo tem seu próprio processo de pensamento, seu próprio modo de expressar ideias e de formar conceitos e conectá-los entre si. Podemos associar esse próprio processo de pensamento ao que Orlandi (2001, p. 79) denomina de interiorização, quando explica que o autor constrói sua identidade a partir do momento que ele “estabelece uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que se remete à sua própria interioridade”. Nesse sentido, Foucault (1992) afirma que a autoria é relevante quando se reconhece a identidade do autor, pois cada autor tem seu estilo próprio, com palavras e formas de expressão, caracterizando sua escrita, ou seja, sua marca autoral. Essa marca autoral remete ao que Possenti (2002, p. 114) se referiu de “o jeito, o como” do autor.

Ainda fazendo associação com o próprio processo de pensamento, citado acima por Fichte, a possibilidade de compartilhá-lo nas interfaces presentes na Cultura Digital é um grande feito das

TIC. Isso porque de forma instantânea a produção de conteúdo se torna pública se comparado ao processo autoral que ocorria de forma isolada. Dessa forma, segundo Martins (2012), ao compartilhar o conteúdo produzido, o processo de autoria digital fica sujeito a receber constantes colaborações, caracterizando assim, um discurso aberto e inacabado. Ou seja, enquanto recebe colaboração o conhecimento é ressignificado mediante reflexão e análise crítica para aceitá-la ou não.

Apesar das possíveis colaborações a serem recebidas, Weissberg (2003) afirma que a identidade de cada indivíduo é valorizada. Isso porque as interfaces dos recursos digitais geralmente dispõem de funções que facilitam que a contribuição registrada seja pelo nome do usuário ou creditada por menções pré-dispostas, a exemplo de como ocorrem na Wikipédia, Facebook, WhatsApp e Twitter. No Twitter essa menção é chamada de ReTweet ou simplesmente RT.

Por outro lado, Fortunato (2003, p.130) não vê a identidade do indivíduo valorizada na cultura digital, mas obscurecida, sem relevância, “pois não há tempo para o culto ao autor. Em tempo de internet, o alvo da atenção é a informação e não a sua autoria”. Isso deve-se em razão da internet ser um espaço sem pátria nem dono; em razão da velocidade de informações que circulam, envelhecem e são substituídas por outras, transformando discursos em eventos; mas também em razão de autorias fictícias, que criam personagens anônimos para dar vazão a fantasias, dificultando o reconhecimento e caracterização do sujeito (FORTUNATO, 2003). Neste sentido, a cultura digital parece ser a de autores e de conteúdos descartáveis ou efêmeros, diante do mundo globalizado, veloz e ávido por novidades da sociedade da informação.

Mas o sujeito para ser autor precisa não só desenvolver sua própria identidade, mas também ter uma postura autônoma, como

requer a educação (PINTO e BASTOS FILHO, 2012). A palavra “autônomo vem do grego: autos (eu mesmo, si mesmo) e nomos (lei, norma, regra). Aquele que tem o poder para dar a si mesmo a regra, a norma, a lei, é autônomo e goza de autonomia ou liberdade. Autonomia significa autodeterminação” (Chauí, 2000, p. 566). No caso do termo autonomia, na quinta definição o dicionário refere-se à “propriedade pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta” (FERREIRA, 1986, p. 203). Desta forma, a definição dos termos autônomo e autonomia convergem em regras nas quais o sujeito possui o controle de escolhê-las.

Segundo Petroni e Souza (2010, p. 357) “a autonomia só poderá ser exercida por sujeitos que se constituam como autorregulados, capazes de tomar para si a regulação de sua própria conduta”, mesmo diante da regulação externa. A regulação externa refere-se às regras ou costumes que a sociedade apresenta, enquanto que a autorregulação refere-se ao sujeito que internaliza essas regras mediadas nas e pelas interações sociais. Desta forma, o sujeito se torna autorregulado, ou seja, capaz de dominar sua própria conduta, quando atribui ou formula um sentido/significado próprio a essas regras (PETRONI; SOUZA, 2009). Isso significa que o sujeito autônomo controla suas escolhas conforme o que lhe traz significado, pois pode decidir quais das regras apresentadas pela sociedade fazem sentido para ele.

Fazendo uma analogia para o contexto educacional, especialmente no que se refere a Cultura Digital, o sujeito aluno é autônomo quando o conjunto de regras que determinam seu comportamento em um ambiente online é acordado com o professor, de forma que as regras deixam de ser impostas e passam a ser negociadas. Esse conjunto de regras, pré-estabelecidas, é chamado de contrato didático (BROUSSEAU, 1986), no qual são estabelecidos direitos e deveres

não só do aluno, como também do professor. Dessa forma, as opiniões de ambos os lados são consideradas e respeitadas, e assim o sujeito aluno tem autonomia para tomar decisões por si próprio.

De acordo Pinto e Bastos Filho (2012), para se ter autonomia o aluno precisa buscar ser independente para que encontre a sua afirmação, ou seja, a sua identidade, enquanto indivíduo. Para estes autores, o ponto de partida para essa independência pode estar nas contribuições, ou seja, quando o aluno ao refletir e interpretar suas leituras de estudo, expressa seu modo de pensar, suas ideias e conceitos de forma própria, autêntica. Dessa forma, o aluno assume sua potencialidade cognitiva e desenvolve sua autonomia. Petroni e Souza (2010, p. 358) classificam o sujeito autônomo como aquele que ao contribuir:

[...] se percebe no mundo, que se torna ator e autor de sua história, consciente de que não está sozinho, vendo-se como diferente e aprendendo com as diferenças; aquele que dispõe de recursos para expressar-se livremente e ser compreendido pelo outro, em um exercício permanente do diálogo e da reflexão, em que exerce sua liberdade (PETRONI; SOUZA, 2010, p. 358).

Nesse sentido, é a partir das interações sociais que o sujeito tem oportunidade de emitir e receber contribuições em um espaço plural de conhecimentos, propiciando assim, reflexões que podem influenciar novos significados aos envolvidos. Conforme Pinto e Bastos Filho (2012), mesmo que nas primeiras contribuições seja expressado pensamentos dos outros e sejam mínimas, com pouca criatividade e de pouca relevância, gradativamente o aluno desenvolverá seu estilo, que revelará sua autenticidade e identidade, singular e original, dentro do ritmo e limitações de cada um. Portanto, é imprescindível que na Cultura Digital o aluno se interesse em desenvolver sua auto-

nomia o quanto antes, para que suas contribuições gradativamente possam ser fortalecidas com identidade própria, autoral.

Para Menezes (2013) “o autor pode ser considerado como o sujeito que expressa sua percepção intelectual por meio de suas obras publicadas e, desse modo, contribui com a expansão do conhecimento social”. Na cultura digital, dentro do contexto acadêmico, as publicações se tratam de artigos científicos que entram em circulação na sociedade por meio de revistas digitais online.

Mas dentro do contexto da Cultura Digital, é necessário matar o autor como Foucault (1992) sugere? Nesse contexto, a morte do autor já foi consumada pela necessidade de acabar com a monopolização da produção do conteúdo. É uma forma figurada que indica o intuito de valorizar a posição do leitor, que agora também é autor. Então, a morte do autor representa apenas uma retração de sua posição hierárquica, pois na Cultura Digital estão presentes leitores que são capazes de opinar, comentar, concordar ou refutar o autor, surgindo assim novos autores, em um processo cíclico de morte e surgimento de novos autores ou coautores. Essas contribuições recebidas pelo autor podem implicar em ressignificação de conhecimentos, contribuindo assim para um aprendizado constante.

Recursos digitais como possibilidades de autoria discente

Segundo Romera (2014), a partir da década de 1990 começou a surgir os primeiros programas informáticos destinados a criação de conteúdo digital para a educação, ou seja, o que chamamos hoje de ferramentas de autoria. Para o autor, neste momento, o conteúdo digital passou a ser visto como substituto do livro, numa perspectiva docente. No entanto, Johnson (2001) orienta que o termo ferramenta é inadequado, de forma que o correto é utilizar interfaces. Isso

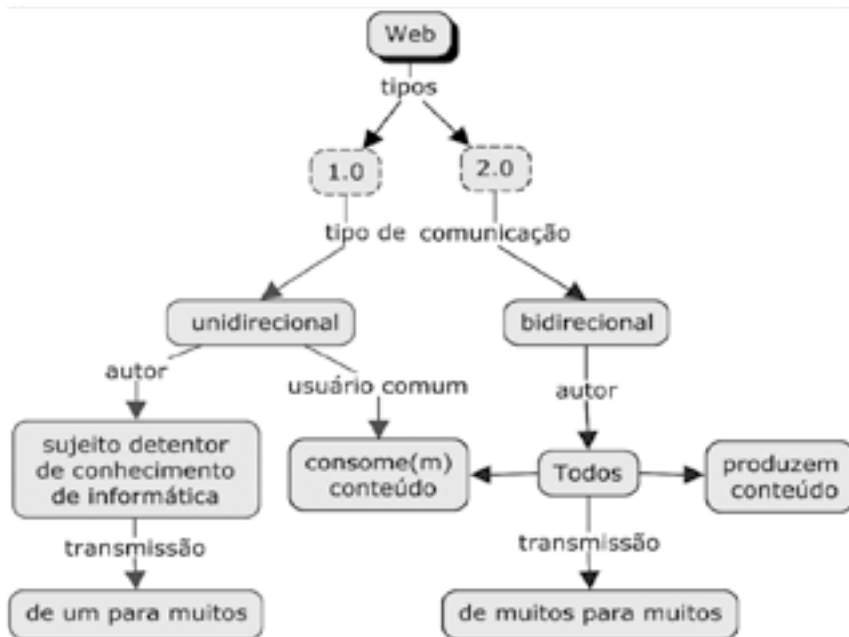
porque “a ferramenta está para a sociedade industrial como instrumento individual”, enquanto “a interface, no contexto sociotécnico do computador online, é espaço coletivo de comunicação entre duas ou mais faces humanas [...] geograficamente dispersas” (JOHNSON, 2001, p. 19). Portanto, nas próximas subseções são abordados dois recursos digitais, que dispõem de interfaces que abrangem a linguagem diagramática, por meio de mapas conceituais e da linguagem audiovisual, por meio de vídeo curto.

Mapas conceituais e autoria discente

O mapa conceitual, surge como uma das possibilidades de autoria discente. Para Moreira e Masini (1982), mapa conceitual é a técnica de Joseph Novak, que viabiliza a aprendizagem significativa de Ausubel. Sua linguagem gráfica organiza e representa o conhecimento por meio do relacionamento de conceitos entre nova informação e conceitos prévios na estrutura cognitiva do aluno, formando uma proposição que representa um significado (unidade semântica) (MACHADO; OSTERMANNÉ, 2006). Um exemplo de mapa conceitual é encontrado na figura 1.

Organizar o relacionamento de conceitos, na construção do mapa conceitual, pode ser o ponto de partida para o que aluno exerça a autonomia na formação do sujeito autor. Para estabelecer esse relacionamento, Marriott e Torres (2014, p. 177) afirmam, que é preciso “refletir, pensar, ponderar, buscar as informações no texto novamente e analisar, por exemplo, se o conceito A é ‘decorrente’ ou ‘gerador’ do conceito B e se o conceito C deve ser ligado ao conceito A ou B, etc”. Dessa forma, o aluno estará no caminho para ser independente, e assim, vir a se tornar autônomo, como condição necessária para desenvolver sua autoria.

Figura 1 – Exemplo de Mapa Conceitual construído no CmapTools: Web 1.0 versus 2.0



Fonte: Autores, 2019.

No mapa conceitual o aluno tem oportunidade de expressar seu processo de pensamento, seu próprio modo de formar e organizar conceitos e conectá-los, imprimindo dessa forma, seu estilo com palavras e formas de expressão, caracterizando assim sua identidade autoral. Nesse sentido, quando é solicitado que cada aluno construa seu mapa conceitual sobre o mesmo assunto, as produções recebidas são distintas, devido segundo Machado e Ostermanné (2006) a idiosincrasia do mapa. Isso significa que em cada mapa é expressado a identidade do autor. Sendo assim, os autores concluem que não há o mapa conceitual correto, pois depende do vocabulário e de conceitos prévios utilizados por cada aluno autor.

Segundo Marriott e Torres (2014, p. 183) “quando os mapas são gerados a partir de um texto, a leitura desse texto também passa a ser um exercício novo”, pois sua construção “promove uma mudança na maneira de estudar”. Com isso, o aluno deixa de ler de forma passiva e passa a identificar os conceitos relevantes e suas relações para gerar grupos semânticos (MARRIOTT, TORRES, 2014). Essa maneira de se comportar diante da leitura do texto pode despertar no aluno processos de pensamentos, que por meio da interligação de conceitos novos com conceitos prévios, o faça ter as primeiras reflexões que possam contribuir para um pensamento crítico que desenvolva sua autoria.

Mesmo que o aluno se sinta inseguro e desconfortável no início na construção de mapas conceituais, de forma que inicie construindo mapas pequenos, sem tantas ramificações, e tenha dúvida em relação a relevância dos conceitos selecionados “essa inquietação faz parte do processo de aprendizagem e crescimento pessoal” (MARRIOTT, TORRES, 2014, p. 183). Logo, o aluno só irá aprender a fazer um mapa conceitual se der os primeiros passos para construí-lo, mesmo diante das incertezas e dificuldades, até que se desenvolva sua identidade autoral nos mapas seguintes.

No contexto da Cultura Digital, a construção do mapa conceitual pode ser facilitada pela grande variedade de interfaces disponíveis online ou para ser instaladas no computador ou no celular, tais como: *Compendium*³ (desenvolvido em parte pela Open University Learning Design e financiada pela Open University) e *Conzilla*⁴ (desenvolvido pelo grupo KMR), nos quais possuem licença LGPL⁵; *Inspi-*

³ Informações: <<http://compendiuminstitute.net/download/download.htm>> e <<http://compendiumld.open.ac.uk/>>.

⁴ Outras informações: <<http://www.conzilla.org/>>.

⁵ Licença Lesser General Public License. Detalhes: <<https://opensource.org/licenses/lgpl-license>>.

ration⁶ (recurso comercial protegido pela Copyright⁷, possui versão para criança); Vue⁸ (*Education Community License v2*)⁹ cujo desenvolvimento recebeu o suporte da *Tufts University* e o mais conhecido *CmapTools*¹⁰ (licença free¹¹), no qual foi desenvolvido pelo *Institute for Human and Machine Cognition* (IHMC) em parceria com a *West Florida University*. É interessante observar que a maior parte dos recursos citados foram desenvolvidos em parcerias com os cuidados de uma universidade, com exceção do *Conzilla* e do *Inspiration*, apesar disso esses recursos também tem seus objetivos voltado para o contexto educacional, especialmente com a aprendizagem.

Entre os benefícios que os recursos digitais citados proporcionam, encontramos: destacar as elipses dos conceitos e as setas das relações por meio de diferentes espessuras, definir seus tipos, colori-los, arrastá-los para melhor harmonia do espaço e organização cognitiva, apagá-los ou retornar ou avançar uma ação realizada. Desta forma, desenvolver mapa conceitual digital evita corriqueiros borrões quando construído/desenhado em papel e editado com lápis e borracha. Com o mapa conceitual construído, o aluno pode exportar em formato de imagem ou em formato de documento portátil (.pdf) e compartilhá-lo em um fórum de discussão sobre o tema, por exemplo. Assim, o aluno recebe feedback de seu mapa e após refleti-lo pode re-significar seus conceitos e relações cognitivas e assim externar tais mudanças no mesmo arquivo salvo no qual o mapa foi construído anteriormente. Dessa forma, o mapa ganhará uma nova versão, atualizada.

⁶ Maiores informações: <<http://www.inspiration.com>>.

⁷ Demais informações: <<http://copyright.com.br/Direito-Autoral-Direito-Legal.html>>.

⁸ Visual Understanding Environment. Informações: <<http://vue.tufts.edu/>>.

⁹ Detalhes da licença: <<https://opensource.org/licenses/ecl2.php>>.

¹⁰ Outras informações: <<https://cmap.ihmc.us/cmptools/>>

¹¹ Mais detalhes: <<https://opensource.org/faq#free-software>>.

Produção de vídeos e autoria discente

Além do mapa conceitual, o vídeo também pode ser trabalhado como outra possibilidade de autoria discente. Essa possibilidade, na presente pesquisa, refere-se apenas a vídeos curtos, cuja produção é viabilizada por meio de aplicativos que limitam o tempo de gravação e geram uma história, a partir da união sequencial desses vídeos. Dessa forma, conforme a sequência de envio, os pequenos vídeos são visualizados de forma contínua e sequencial. O tempo limitado do vídeo pode variar em 10, 15, 20, 30 ou 60 segundos, a depender do aplicativo. Outra característica presente nos aplicativos que produzem história, é a duração de permanência do vídeo publicado, que pode variar entre 24h a 7 dias, em outras palavras, o vídeo desaparece após o tempo imposto. Logo, o conteúdo torna-se efêmero.

Para Borges e Pacheco (2016) o conteúdo efêmero propicia que o aprendiz se apresse para assistir e se sinta mais à vontade na hora de postar, ao saber que o conteúdo desaparece. Dessa forma o aluno desenvolve a autonomia na organização de seu tempo, sendo responsável por cumprir atividades dentro dos prazos e evitando que se prolongue e atrase as atividades.

Quanto ao tempo limitado do conteúdo produzido, faz-se lembrar do Twitter, um microblog, no qual a publicação é limitada em 280 caracteres (iniciou-se com 140). Essa condição elimina a preocupação de memorizar longos discursos e propicia que o usuário desenvolva uma informação curta e simples, exigindo dessa forma objetividade do texto. Se tratando de vídeo curto, essa condição também pode beneficiar discursos mais objetivos e significativos, evitando rodeios de informações conceituais. Nesse sentido, Glance, Forsey e Riley (2013) afirmam que vídeos curtos podem ajudar a

focar nos conceitos. Além do mais, como o conteúdo final produzido será uma história produzida a partir da união de partes pequenas, pequenos trechos do vídeo, isso contribuirá para que aluno se engaje capaz de desenvolver um conteúdo de vídeo, e por isso se torne autônomo dessa produção. Essa produção é individual, pois cada perfil de usuário produzirá sua própria história. Os aplicativos existentes ainda não permitem a formação de uma história produzida de forma coletiva, tratando-se apenas de uma autoria individual.

Contudo, nem todo aluno se sente confortável em publicar seu próprio vídeo e ser assistido, sobretudo se ele não está familiarizado com as TIC. Sendo assim, as máscaras podem atenuar esse desconforto, contribuindo para que os mais inibidos sejam encorajados a participar. Esse encorajamento pode impulsionar a autonomia do aluno. Além do mais, a escolha de uma máscara auxiliará o aluno a dá o primeiro passo para o desenvolvimento de sua identidade. Apenas o primeiro passo, porque a identidade não só é formada pela imagem que o aluno autor quer expor, mas também por outros estilos identitários, como a entonação da voz, articulação corporal, de palavras, a escolha de seu vocabulário e o conteúdo exposto. É quase unânime a disponibilidade de máscaras nos aplicativos que viabilizam a produção de conteúdo de vídeo curto em formato de história.

Como é possível visualizar na figura 2, existem diversas máscaras a ser usadas conforme a identidade que o usuário quer expor no momento. Algumas das finalidades das máscaras podem ser visualizadas na figura 2. De forma geral, podemos citar: cobrir/esconder totalmente o rosto, por meio de um rosto de urso de pelúcia, de um personagem, pintura no rosto caracterizando animais ou de uma máscara com pele enrugada aparentando ser uma pessoa de idade avançada; disfarces como peruca caracterizando personagens como

vídeo curto associado ao uso de máscaras. No entanto, já existem outros aplicativos de diversas finalidades, que adicionaram a mesma função do SnapChat, temendo seu forte crescimento mundial de usuários ativos. Como exemplo temos um lançamento sequencial de todos os aplicativos que tem o Facebook como proprietário: Stories do Instagram (ago. 2016), o Status¹² do WhatsApp (fev. 2017) e Story e Seu dia no próprio Facebook (mar. 2017). Um estudo comparativo desses aplicativos é realizado no trabalho de Autores (ano).

Discussão

Embora seja fácil encontrar na literatura bastante trabalho de autoria discente, a maioria está associada a autoria textual. Sendo assim, este artigo traz o diferencial de apresentar possibilidades de autoria que envolvem duas linguagens diferentes (áudio visual e diagramática) da textual. Entre as linguagens indicadas na literatura (apresentada da seção anterior), a audiovisual é citada em quase todos os trabalhos, enquanto que a diagramática não foi cogitada. Apesar disso, existem trabalhos, não recentes, que citam ferramentas de autoria, como recursos digitais nos quais auxiliam a construção de mapa conceitual, mas a autoria em si, como por exemplo no artigo de Anacleto et al. (2008), não é investigado.

Quanto aos artigos que trabalham com a linguagem audiovisual, não é considerada a dificuldade que os discentes podem encontrar ao produzir um vídeo de sua autoria, a expor sua identidade e a

¹²O Status do WhatsApp é o único aplicativo de vídeos curtos em formato de história que ainda não possui máscaras, em compensação torna-se um aplicativo que exige menos recursos de memória, tornando-a mais leve. Apesar disso, o Status aceita vídeos produzidos no MSQRD ou Snow, por exemplo, que são aplicativos de vídeo curto com máscaras, embora não possuam histórias e nem contatos para receber interação no próprio aplicativo.

preocupação em gravar longos discursos sem gaguejar. Para isso, foi considerado nesse artigo utilizar aplicativos, como recursos digitais, que viabilizassem a produção de vídeos com máscaras e construídos em partes pequenas para ser compilados em formato de história. Dessa forma, os empecilhos para a produção de vídeo autoral por parte dos discentes podem ser atenuados.

Apesar de existirem recursos digitais que promovam a autoria discente, por si só eles nunca serão eficientes se o aluno não se esforçar/motivar em busca de sua própria autonomia para que sua identidade autoral seja aos poucos construída. Para isso, o professor precisa auxiliar o seu uso e criar estratégias didáticas para que o recurso escolhido seja contextualizado conforme os objetivos de aprendizagem. Caso contrário, serão “utilizadas para continuar reproduzindo as velhas concepções pedagógicas da reprodução e do isolamento” (APARICI, 2012, p. 10).

Quadro 1 – Relação dos elementos da autoria versus recursos digitais

Elementos da Autoria Identidade		Quando ocorre?	
		Autonomia	
Recursos Digitais	Mapa Conceitual	Ao expressar seu processo de pensamento, ou seja, seu próprio modo de formar e organizar conceitos, de forma a imprimir seu estilo com palavras e formas de expressão.	Ao ler um texto de forma ativa: identificando os conceitos relevantes e refletindo na organização das relações desses conceitos.
	Vídeo Curto	Ao escolher máscaras para sua exposição, na entonação da voz, articulação facial e de palavras e escolha do vocabulário.	Ao organizar seu tempo para ser responsável por cumprir atividades efêmeras.

Fonte: Autores, 2019.

Em um cenário em que a educação *online* dispõe, em sua maioria, de recursos de autoria que priorizem a linguagem textual, por

meio de fórum de discussão, chat, portfólio, blog, os recursos digitais que utilizam linguagem diagramática e audiovisual mostraram-se também promissores quanto a possibilidade de autoria. Dessa forma, foi possível perceber a relação existente dos elementos da autoria (identidade e autonomia) com os recursos digitais que utilizem mapa conceitual e vídeo curto, como expõe a síntese no Quadro 1. Nesse sentido, Palloff e Pratt (2004) reconhecem a importância de diversificar a linguagem textual, pois sugerem que quando se utiliza variadas linguagens são contempladas diferentes abordagens de aprendizagem.

Conclusão

O artigo trabalhou os conceitos que envolvem a autoria no contexto da cultura digital, concluindo que a autoria digital requer autonomia e identidade nas contribuições e a morte do autor é necessária em um parâmetro figurado. Foi verificado que existe relação entre os elementos identidade e autonomia com os recursos digitais que utilizam mapa conceitual e vídeo curto, e por isso há possibilidade de autoria ao utilizá-los.

Como maior parte dos recursos digitais utilizados na educação promovem a autoria por meio da linguagem textual, esse artigo mostrou alternativas mostrando possibilidades de autoria utilizando a linguagem diagramática e audiovisual. Portanto, essas alternativas podem contemplar diferentes estilos de aprendizagem como a visual e verbal, respectivamente. Como trabalho futuro, pretende-se desenvolver experiências afim de colher dados da autoria discente utilizando recursos digitais que vão além da linguagem textual.

Referências

ACEDO, S. O. Interatuantes e interatuados na web 2.0. In: APARICI, R. (Org.). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 147-163.

ANACLETO, J. C. et al. Mapas Conceituais como Árvore Navegacional de Conteúdos Web: Um estudo de Caso sobre o Cognitor. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 19, 2008, Fortaleza. **Anais...** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2008. p. 420-429. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/download/724/710>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

APARICI, R. (org). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012.

AZEVEDO, I. C. M.; NASCIMENTO, D. S.; OLIVEIRA, V. M. S.A autoria na composição verbovocovisual de minicontos multimodais a partir de selfies. **Fórum Linguístico**, v. 13, n. 3, p.1492-1505, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/download/1984-8412.2016v13n3p1492/32714>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

BARATTO, S. S.; CRESPO, L. F. Cultura digital ou cibercultura: definições e elementos constituintes da cultura digital, a relação com aspectos históricos e educacionais. **Revista Científica Eletrônica UNISEB**, v. 1, n. 2, p. 16-25, 2013. Disponível em: <<http://estacioribeirao.com.br/revistacientifica/arquivos/jul-2.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

BENNETT, A. **The author**. New York: Routledge, 2005.

BEZERRA, B. G. Usos da Linguagem em Fóruns de Ead. **Revista Investigações**, v. 24, n. 2, p. 11-33, 2011. Disponível em: <<https://>

periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1314/1000>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BORGES, T.; PACHECO, C. Modernos! Professores inovam e aderem ao Snapchat para incentivar alunos. **Correio 24 horas**, Salvador, 10 ago. 2016. Disponível em: <<http://www.correio24horas.com.br/detalhe/enem/noticia/modernos-professores-inovam-e-aderem-ao-snapchat-para-incentivar-alunos/?cHash=07cf151deca62b5c96800d7db1c28d45>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRAGA, S.; SENEM, J. O aluno na posição de autor: uma experiência com a resenha na universidade. **Fórum Linguístico**, v. 14, n. 4, p. 2685-2702, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/download/1984-8412.2017v14n4p2685/35783>>. Acesso em: 3 jun. 2018.

BRAVO, C. B.; COSLADO, A. B. Uma geração de usuários da mídia digital. In: APARICI, R. (Org.). **Conectados no ciberespaço** São Paulo: Paulinas, 2012. p. 117-144.

BROUSSEAU, G. Fondements et méthodes de la didactique dès mathématiques. **Recherches Em Didactique dès Mathématiques**, v. 7, n. 2, p. 33-115, 1986.

BURKE, S. Reconstructing the author. In: Séan Burke. **Authorship: from Plato to the postmodern**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1995.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1936981/mod_resource/content/3/aula%201_CHAU%C3%8D%2C%20>

Marilena.%20Convite%20%C3%A0%20Filosofia.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2019.

CUNHA, A. L. A interação na educação a distância: cuidados com o uso da linguagem em cursos online. In: Seminário Nacional ABED de Educação a Distância (SENAED), 4., 2006, v. 14, n. 2, Brasília. **Anais...**São Paulo: ABED, 2006. p.1-9. Disponível em: <www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc011.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2018.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionario da lingua portuguesa**. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FICHTE, J. G. Beweis der Unrechtmäßigkeit des Büchernachdrucks: Ein Räsonnement und eine Parabel. **Berlinische Monatsschrift**, 1793. Disponível em: <<http://archiviomarini.sp.unipi.it/17/1/fichde.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

FORESTI, A.; TEIXEIRA, A. C. Proposta de um conceito de aprendizagem para a era digital. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa – RELATEC**, v. 11, n. 2, p. 55-68, 2012. Disponível em: <<https://relatec.unex.es/article/view/919/667>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

FORTUNATO, M.V. **Autoria sob a materialidade do discurso**. 2003. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13022004-190509/publico/mfortunato.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2019.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** 3. ed. (Trad. António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro). Lisboa: Vega/Passagens, 1992.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. 5. ed. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2000.

FOUCAULT, M.A **Arqueologia do Saber**. 6. ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

GLANCE, D. G.; FORSEY, M.; RILEY, M. The pedagogical foundations of massive open online courses. **First Monday**, v.18, n. 5, 2013. Disponível em: <<http://firstmonday.org/article/view/4350/3673>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

JOHNSON, S. **A cultura da interface**: como o computador transforma nossa maneira de criar e de comunicar. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

KEMP, S. Digital in 2018: World's internet users pass the 4 billion mark. **We Are Social**, Nova York, jan. 2018. Disponível em: <<https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report-2018>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

LÉVI-STRAUSS, C. Linguistic and Anthropology. In: Claude Lévi-Strauss. **Structural Anthropology**, (p. 67-80). New York: Basic Books, 1963. Disponível em: <https://monoskop.org/images/e/e8/Levi-Strauss_Claude_Structural_Anthropology_1963.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.

LÉVY, P. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

LIANG, L. A brief history of the Internet from the 15th to the 18th century. In: LOVINK, G.; TKACZ, N. (Orgs.). **Critical point of view: A Wikipedia Reader**. Amsterdam: Institute of Network Cultures, 2011. p. 50-62. Disponível em: <https://www.networkcultures.org/uploads/%237reader_Wikipedia.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

MACHADO, M. A.; OSTERMANN, F. Unidades didáticas para a formação de docentes das séries iniciais do ensino fundamental.

Desenvolvimento de material didático ou instrucional: Textos de Apoio ao Professor de Física, v. 17, n. 06, 2006, 74p. Porto Alegre: UFRGS. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ta/v17n6_Araujo_Ostermann.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.

MADDALENA, T. L.; SANTOS, E. #UERJRESISTE: relatos digitais de formação em tempos de crise. **Revista Observatório**, v. 3, n. 4, p. 92-115, 2017. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/3488/9778>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

MANTOVANI, O.; DIAS, M. H. P.; LIESENBERG, H. Conteúdos abertos e compartilhados: novas perspectivas para a educação. **Sociedade & Educação**, v. 27, n. 94, p. 257-276, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a13v27n94.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

MARRIOTT, R. C. V.; TORRES, P. L. Mapas Conceituais uma Ferramenta para a Construção de uma Cartografia do Conhecimento. In: TORRES, P. L. (Org.). **Complexidade – Redes e Conexões na Produção do Conhecimento**. Curitiba: KAIRÓS Edições, 2014. p. 173-211. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Patricia_Torres7/publication/271136094_Mapas_Conceituais_uma_ferramenta_para_a_construcao_de_uma_cartografia_do_conhecimento/links/54be973b0cf28ad7e718415c/Mapas-Conceituais-uma-ferramenta-para-a-construcao-de-uma-cartografia-do-conhecimento.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.

MARTINS, B. C. **Autoria em rede:** um estudo dos processos autorais interativos de escrita nas redes de comunicação. 2012. 155f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-31082012-103436/publico/Beatriz_Martins_corrigida.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

MENEZES, M. E. L. **Tecnologias e mídias digitais no processo educativo e a autoria de alunos**: limites, contribuições e possibilidades. 2013. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: < <https://tede2.pucsp.br/bitstream/.../Maria%20Eduarda%20de%20Lima%20Menezes.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa**: A Teoria de David Ausubel. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. Campinas: UNICAMP, 2001.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **O aluno virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2 ed. Campinas: Unicamp, 1995. Disponível em: <<https://www.scribd.com/doc/300138178/PECHEUX-Michel-Semantica-e-Discurso-uma-critica-a-afirmacao-do-obvio>>. Acesso em 14 abr. 2019.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 27, p. 351-361, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/3601/3517>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. As Relações na Escola e a Construção da Autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 2, p. 355-364, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n2/16.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

PIMENTA, L. A.; MOMESSO, M. R.; ASSOLINI, F. E. P. To be or not to be nas malhas híbridas do suporte digital YouTube: práticas de leitura, linguagens e o sujeito. *Acta Scientiarum. Language and Culture (UEM)*, v. 38, n. 4, p. 385-395, 2016. Disponível em: <www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/download/26426/pdf>. Acesso em: 17 jun. 2018.

PINTO, A. C; BASTOS FILHO, J. B. Autoria, autonomia e ética na educação a distância. *Perspectiva*, v. 30, n. 1, p. 155-172, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795X.2012v30n1p155/21917>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

POSSENTI, S. Índícios de Autoria. *Perspectiva*, v. 20, n. 1, p.105-124, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10411/9677>>. Acesso em: 2 abr. 2019.

RICARDO, E. J.; VILARINHO, L. R. G. A construção da autoria na aprendizagem online: um desafio da pós-graduação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 3, n. 5, p. 59-78, 2006. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/RBPG/Edicoes_revistas/v_3_n_5_2006.zip>. Acesso em: 28 ago. 2019.

ROMERA, D. L. Influencia de la Web 2.0 en el uso de las herramientas de autoría multimedia: un estudio preliminar. *Revista de Comunicación*, n. 7, p. 92-109, 2014. Disponível em: <<http://revistesdigitals.uvic.cat/index.php/obradigital/article/view/48/49>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D.; BASSO, L. O. Eduquito: ferramentas de autoria e de colaboração acessíveis na perspectiva

da web 2.0 **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 3, p. 449-468, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n3/a07.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

TRENTIN, M. A. S.; TEIXEIRA, A. C.; FELDKIRCHER, C. Software de autoria colaborativa de materiais educacionais para a TV digital. **Revista Brasileira de Computação Aplicada**, v. 4, n. 1, p. 92-101, 2012. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rbca/article/download/2115/1599>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

WEISSBERG, J.-L. Entre produção e recepção: hipermediação, uma mutação dos saberes simbólicos. In: COCCO, G.; GALVÃO, A. P.; SILVA, G. (Orgs.). **Capitalismo cognitivo: trabalho, rede e inovação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 109-131.

ZAMBONI, C. Homem se passa por policial federal e aplica golpes em Brumadinho. **Tropical FM**, Treze Tílias – SC, 4 fev. 2019. Brasil, notícia. Disponível em: <<https://www.tropicalfm99.com.br/noticia/18392/homem-se-passa-por-policial-federal-e-aplica-golpes-em-brumadinho>>. Acesso em: 2 abr. 2019.

Recebido em: 30.08.2019
Aceito em: 06.12.2019

PARECERISTAS 2019

ADAIR MENDES NACARATO
ADRIANA FERRO MOURA
ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA
ANA VALÉRIA DE FIGUEIREDO DA COSTA LUSTOSA
ANDERSON DE CARVALHO PEREIRA
ANTONIO ROBERTO FAUSTINO COSTA
BONNIE AXER
CARLA PATRÍCIA ACIOLI LINS GUARANÁ
CLAUDIO PINTO NUNES
CONCEIÇÃO G. NÓBREGA LIMA DE SALLES
DÉBORA BARREIROS
DENISE BRITO BARRETO
EDNARDO GONZAGA DO MONTI
ELIANA SOUSA ALENCAR MARQUES
EMERSON AUGUSTO DE MEDEIROS
ESMAEL ALVES DE OLIVEIRA
EVALDO LUIS PAULY
EVANI ANDREATTA AMARAL CAMARGO
FRANCIS MUSA BOAKARI
FRANCISCA DAS CHAGAS SILVA LIMA
FRANCISCO DAS CHAGAS RODRIGUES DA SILVA
GABRIELLE FRANCINNE DE S. C. TANUS
GENIANA DOS SANTOS
GUSTAVO TANUS CESÁRIO DE SOUZA
HILDA MARA LOPES ARAUJO
JANSSEN FELIPE DA SILVA
JOSÉ EDIMAR DE SOUZA
JOSÉ RICARDO BATISTA
LIA MACHADO FIUZA FIALHO
LÚCIA GRACIA FERREIRA
LUCINALVA ANDRADE ATAIDE DE ALMEIDA
LUIS CARLOS SALES
MAGNO VILA CASTRO JÚNIOR
MARCIA RAIKA E SILVA LIMA
MARGARÉTE MAY BERKENBROCK- ROSITO
MARIA DAS GRAÇAS DE ALMEIDA BAPTISTA
MARIA DE LOURDES RANGEL TURA
MARIA JULIA CARVALHO DE MELO
MARIZE FIGUEIREDO
MITSU PINHEIRO DE LACERDA
NEIDE CAVALCANTE GUEDES
PEDRO PEREIRA SANTOS
RAFAEL MARQUES GONÇALVES
RITA DE CÁSSIA SOUZA NASCIMENTO FERRAZ
ROSALVA DRUMMOND
ROSANNE E. DIAS
SULIVAN CHARLES BARROS
THIAGO RANNIERY
VILMAR MARTINS

INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS NORMAS PARA COLABORAÇÕES

1. **Linguagens, Educação e Sociedade** – ISSN –1518-0743 (Impressa); 2526-8449 (Eletrônica) – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor (es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.
2. Esta revista publica dossiês, artigos, resenhas, revisões e entrevistas não publicadas cujos autores sejam professores e pesquisadores com pós-graduação em educação, de acordo com os padrões editoriais da revista.
3. A submissão de artigo é limitada a um artigo na condição de autor ou coautor no intervalo de tempo de 02 (dois) anos.
4. Linguagens, Educação e Sociedade aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
5. Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas *ad hoc*) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
6. A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 e na NBR 6028 da ABNT, versão atual, com a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação, e-mail etc); resumo, palavras-chave, abstract, keywords, resumen, palabras clave; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, apêndices e

anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.

7. O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, referências teóricas, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
8. Os artigos devem ser encaminhados ao editor, para o endereço eletrônico – revistales.ppged@ufpi.edu.br, na template disponível. em versão Word for Windows e em versão PDF. O texto deve conter entre 20 e 30 páginas, incluindo as referências, resumo, abstract e resumen. A estrutura do artigo, o resumo, as citações diretas e indiretas, as referências, imagens, quadros e tabelas devem obedecer às normas da ABNT, em vigor. Para resenha o número de laudas fica entre cinco e oito, incluindo referências e notas e até dez laudas para entrevistas. As cópias do artigo devem ser enviadas sem identificação.
9. A identificação do(s) autor (es) deve ser enviada em arquivo documento suplementar, constando o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, e-mail, ORCID e, quando for o caso, apoio e colaborações. Aceitação de mais de três autores, somente com justificativa.
10. Para citações, organizações e referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11 e espaçamento simples entre linhas.

11. Referências citadas no texto devem ser listadas em item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/ NBR 6023, em vigor.

Exemplos:

a) **Livro (um só autor):**

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Ensino de ciências naturais na escola normal: aspectos históricos**. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) **Livro (até três autores):**

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método científico nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

c) **Livros (mais de três autores):**

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

d) **Capítulo de livro:**

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) **Artigo de periódico:**

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A. pesquisa colaborativa na perspectiva sócio histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) **Artigo de jornais:**

GOIS, A.; Constantino. L. No Rio, instituições cortam professores. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2006. Cotidiano, caderno 3, p. C 3.866

g) **Artigo de periódico (eletrônico):**

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em: <http://www.ufpi.br/mestrededuc/Revista.htm>. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) **Decreto e Leis:**

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília.DF: Senado, 1988.

Dissertações e teses:

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer**. 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

Trabalho publicado em eventos científicos:

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta pra o ensino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

IMPORTANTE!

12. A correção gramatical é responsabilidade exclusiva do(s) autor (es), constituindo-se critério básico para a aceitação do artigo.
13. O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor (es).
14. Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.

15. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.
16. A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.

ENDEREÇO

Linguagens, Educação e Sociedade

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

revistales.ppped@ufpi.edu.br

Campus da Ininga – Teresina – Piauí – CEP: 64.049.550

INSTRUCTIONS FOR SUBMISSION OF PAPERS RULES FOR COLLABORATION

1. **Linguagens, Educação e Sociedade** – ISSN -1518-0743 (Imprensa); 2526-8449 (Eletrônica) – is the journal of scientific dissemination of the Post-Graduate Program in Education of the Federal University of Piauí. It publishes, preferably, results of original researches or bibliographical revisions developed by Brazilian and foreign author (s) on Education.
2. This journal publishes dossiers, papers, reviews and unpublished interviews whose authors are professors and researchers with a post-graduate link, according to the journal's editorial standards.
3. Submissions to this journal are limited to one paper, one review or interview in the condition of author or co-author within a period of two years.
4. Linguagens, Educação e Sociedade accepts for publication texts written in Portuguese, English, Italian, French or Spanish.
5. The received papers are appreciated by experts in the field (ad hoc referees) and / or by the Editorial Board, keeping the authorship of the texts confidential.
6. The presentation of papers should follow the NBR 6022 of ABNT and have the following structure: title, authorship (observe item 7); Abstract, keywords; Text (introduction, development and conclusion) and post-textual elements: references, appendices and annexes. References and citations should follow the specific and current standards of ABNT.

7. The abstract (250 words approximately) should summarize the theme, the objective (s), the problem, the theoretical references, the methodology, the result (s) and the conclusions of the paper. The papers should be sent to the editor, to the electronic address – revistales.ppped@ufpi.edu.br, available template in Word for Windows version, Times and in PDF version. The text should contain between 20 and 30 pages, including references, abstract and summary. The structure of the paper, abstract, direct and indirect citations, references, images and tables must comply with current ABNT standards.
8. The identification of the author (s) in a separate supplementary document, including the title of the work, the complete author (s) name (s), title, institutional, residential and professional addresses, e-mail, ORCID and, where appropriate, support and collaborations. Acceptance of more than three authors, with justification only.
9. For citations, organizations and references, employees must observe the current norms of ABNT. In case of direct quotes it is recommended to use the author, date and page system and in the indirect ones the author-date system. Citations of up to three lines should be incorporated into the paragraph and in quotes. Citations larger than three lines should be presented in a specific paragraph, indented 4 cm from the left margin, with letter size 10 and single spacing between lines.
10. References cited in the text should be listed in specific item and at the end of the paper, in alphabetical order, according to current norms of ABNT / NBR 6023. Examples:
 - a) **Book (one author):**
FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.870

- MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Teaching natural sciences in Pedagogy school: historical aspects.** Teresina: Ed. UFPI, 2002.
- b) **Book (up to three authors):**
ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, E. **The scientific method in natural and social sciences: quantitative and qualitative research.** 2. ed. São Paulo: Pioneer, 2002.
- c) **Books (more than three authors):**
RICHARDSON, R.J. et al. **Social research: methods and techniques.** São Paulo: Atlas, 1999.
- d) **Book chapter:**
CHARLOT, B. Teacher training research and educational policy. In: CHILI, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Reflexive teacher in Brazil: genesis and criticism of a concept.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.
- e) **Journal paper:**
IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M.S. Collaborative research in the socio-historical perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.
- f) **Newspaper article:**
GOIS, A.; Constantine. L. In Rio, institutions fire teachers. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Jan 22 2006. Daily life, section 3, p. C 3.
- g) **Journal paper (electronic):**
IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. Collaborative research in sociohistoric perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Available at <<http://www.ufpi.br/mestreduc/Revista.htm>>. Accessed on: Dec 20, 2005.
- h) **Decree and Laws:**
BRAZIL. Constitution (1988). **Constitution of the Federative Republic of Brazil.** Brasília, DF: Senate, 1988.871

i) Dissertations and theses:

BRITO, A. E. **Knowledge of literacy teacher practice: the revelation of senses expertise.** 2003. 184 f. Thesis (Doctorate in Education) – Center of Applied Social Sciences, Federal University of Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) **Work published in scientific events:**

ANDRÉ, M.E. D.A. de. Among proposals, a proposal for teaching didactics. In: NATIONAL MEETING OF TEACHING AND TEACHING PRACTICE, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais....** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

IMPORTANT

11. The responsibility for grammatical errors is exclusively of the author (s), this is a basic criteria for publication.
12. The content of each text is the sole responsibility of its author (s).
13. The signed texts are the sole responsibility of their authors.
14. The Editorial Board reserves the right to refuse the paper, which has received reservations if they do not attend the arbitrators' request(s).
15. Text acceptance publication implies in the copyright transference to the Journal.

INSTRUCCIONES PARA EL ENVÍO DE TRABAJOS NORMAS PARA LAS COLABORACIONES

1. Lenguajes, Educación y Sociedad – ISSN – 1518-0743 (Impresa); 2526-8449 (Electrónica) – es la Revista de divulgación científica del Programa de Post-Graduación en Educación de la Universidad Federal de Piauí. Publica, preferentemente, resultados de investigaciones originales o revisiones bibliográficas desarrolladas por autor (es) brasileños y extraterrestres sobre Educación.
2. Esta revista publica dossiers, artículos, reseñas, revisiones y entrevistas no publicadas cuyos autores son profesores e investigadores con posgrado en educación, de acuerdo con los estándares editoriales de la revista.
3. La sumisión de artículo se limita a un artículo en la condición de autor o coautor en el intervalo de tiempo de 02 (dos) años.
4. Lenguajes, Educación y Sociedad aceptados para su publicación los textos escritos en portugués, Inglés, italiano, francés o español.
5. Los artículos recibidos son apreciados por especialistas en el área (pareceres ad hoc) y / o por el Consejo Editorial, manteniéndose en secreto la autoría de los textos.
6. La presentación de artículos debe seguir lo dispuesto en la NBR 6022 y en la NBR 6028 de la ABNT, versión actual, con la siguiente estructura: título, autoría (nombre del autor, vin-

- culación institucional, cualificación, e-mail, etc.); resumen, palabras clave, abstract, keywords, resumen, palabras clave; (introducción, desarrollo y conclusión) y elementos post-textuales: referencias, apéndices y anexos. Las referencias y citas deben seguir las normas específicas de la ABNT, en vigor.
7. El resumen (250 palabras aproximadamente) debe sintetizar el tema, el objetivo (s), el problema, referencias teóricas, la metodología, los resultados y las conclusiones del artículo.
 8. Los artículos deben ser encaminados al editor, para el correo electrónico - revistas.ppped@ufpi.edu.br, en la plantilla disponible. en versión Word para Windows y en versión PDF. El texto debe contener entre 20 y 30 páginas, incluyendo las referencias, resumen, abstract y resumen. La estructura del artículo, el resumen, las citas directas e indirectas, las referencias, imágenes, cuadros y tablas deben obedecer a las normas de la ABNT, en vigor. Para reseña el número de laudas queda entre cinco y ocho, incluyendo referencias y notas y hasta diez laudas para entrevistas. Las copias del artículo deben ser enviadas sin identificación.
 9. La identificación del autor (es) debe ser enviada en archivo documento suplementario, constanding el título del trabajo, el (los) nombre (s) completo (s) del (s) autor (es), titulación, vinculación institucional, direcciones domiciliarias y profesionales, e-mail, ORCID y, cuando sea el caso, apoyo y colaboraciones. Aceptación de más de tres autores, sólo con justificación.
 10. Para citas, organizaciones y referencias, los colaboradores deben observar las normas en vigor de la ABNT. En el caso de referencias directas se recomienda la utilización del sistema autor, fecha y página y en las indirectas el sistema autor-data. Las citas de hasta tres líneas deben ser incorporadas al párra-

fo y entre comillas. Las citas superiores a tres líneas deben ser presentadas en párrafo específico, retrocediendo 4 cm del margen izquierdo, con letra tamaño 11 y espaciado simple entre líneas.

11. Las referencias citadas en el texto deben ser listadas en ítem específico y al final del trabajo, en orden alfabético, según las normas de la ABNT / NBR 6023, en vigor.

Ejemplos:

a) Libro (un solo autor):

FREIRE, P. Pedagogía del oprimido. 17. ed. Río de Janeiro: Paz y Tierra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. Enseñanza de ciencias naturales en la escuela normal: aspectos históricos. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) Libro (hasta tres autores):

ALVES-MAZZOTTI, A.J .; GEWANDSZNAJDER, F. El método científico en las ciencias naturales y sociales: investigación cuantitativa y cualitativa. 2. ed. San Pablo: Pionera, 2002.

c) Libros (más de tres autores):

RICHARDSON, R. J. et al. Investigación social: métodos y técnicas. Y en el caso de las mujeres.

d) Capítulo de libro:

CHARLOT, B. Formación de profesores: la investigación y la política educativa. En: PIMIENTA. S. G .; GHEDIN, E. (Org.). Profesor reflexivo en Brasil: génesis y crítica de un concepto. En el caso de las mujeres. 89-108.

e) Artículo de periódico:

IBIAPINA, I. M. L de M .; FERREIRA, M. S. A. investigación colaborativa en la perspectiva socio histórica. Y en el caso de las mujeres. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) Artículo de periódicos:

GOIS, A .; Constantino. En Río, las instituciones cortan a los profesores. Y en el caso de las mujeres. Y en el caso de las mujeres. C 3.866

g) Artículo de periódico (electrónico):

IBIAPINA, I. M. L de M .; FERREIRA, M. S. La investigación colaborativa en la perspectiva socio histórica. En el caso de las mujeres. 12, p. 26-38, 2005. Disponible en: <[http:// www. ufpi.br](http://www.ufpi.br/maestroduc/Revista.htm)> maestroduc / Revista.htm. Acceso en: 20 dic. 2005.

h) Decreto y Leyes:

BRASIL. Constitución (1988). Constitución de la República Federal de Brasil. Brasilia.DF: Senado, 1988.

i) Disertaciones y tesis:

BRITO, A. E. Saberes de la práctica docente alfabetizadora: los sentidos revelados y resignificados en los saberes. 2003. 184 f. Tesis (Doctorado en Educación) - Centro de Ciencias Sociales Aplicadas, Universidad Federal de Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) Trabajo publicado en acontecimientos científicos:

Y, por lo tanto, Entre propuestas una propuesta para la enseñanza de didáctica. En: ENCUENTRO NACIONAL DE DIDÁTICA Y PRÁCTICA DE ENSEÑANZA, VIII, 1996, Florianópolis. Y en el caso de las mujeres. 49.

IMPORTANTE!

12. La corrección gramatical es responsabilidad exclusiva del (los) autor (es), constituyéndose criterio básico para la aceptación del artículo.
13. El contenido de cada texto es de entera responsabilidad de su (s) autor (es).

14. Los textos firmados son de entera responsabilidad de sus autores.
15. El Consejo Editorial se reserva el derecho de rechazar el artículo al que se hayan solicitado resalvas, en caso de que dichas salvedades no atiendan a las solicitudes hechas por los árbitros.
16. La aceptación de texto para publicación implica la transferencia de derechos de autor a la Revista.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO "PROF. MARIANO DA SILVA NETO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

FORMULÁRIO DE PERMUTA

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) está apresentando o Número _____, da Revista "Linguagens, Educação, Sociedade" e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

Identificação Institucional

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Contatos

Telefones: _____

Fax: _____

Home-page: _____

E-mail: _____

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.

Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

Assinatura do Representante Institucional

Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação "Prof. Mariano da Silva Neto"
Programa de Pós-Graduação em educação (PPGEd) – Sala 416
Campus Universitário "Ministro Petrônio Portella" – Ininga
TELEFAX: (86) 3237-1277
64.049-550



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

FICHA DE ASSINATURA

Nome: _____

Instituição: _____

Endereço: _____

Complemento: _____

Cidade: _____ CEP: _____ UF: _____

Telefone: _____ Fax: _____

E-mail: _____

Professor: () Educação Básica () Educação Superior

() Outros: _____

Assinatura a partir de 2006 (4 números) – R\$ 60,00 – Brasil

Número avulso – R\$ 20,00 – Brasil

Forma de Pagamento – manter contato por

e-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGED
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga
64.049.550 Teresina – Piauí
Fone: (086) 3237-1214/3215-5820/3237-1277
E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br
web: <<http://www.ufpi.br/>>mesteduc/Revista.htm