

EDUCAÇÃO E CULTURA

**Encontros e Diálogos
com o processo de
aprendizagem**

Andréia Bulaty
Leandro Leal
Melissa Probst
[Organizadores]

EDUCAÇÃO E CULTURA

**Encontros e Diálogos
com o processo de
aprendizagem**

Andréia Bulaty
Leandro Leal
Melissa Probst
[Organizadores]

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerot e
Silva
UNIDAVI/SC
<http://lattes.cnpq.br/8318350738705473>

Profa. Msc. Jesica Wendy Beltrán
UFCE- Colômbia
<http://lattes.cnpq.br/0048679279914457>

Profa. Dra Fabiane dos Santos Ramos
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/0003382878348789>

Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de
Oliveira Brito
UAL - Lisboa- Portugal.
<http://lattes.cnpq.br/1347367542944960>

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller
Germani
UFFS- Passo Fundo/RS
<http://lattes.cnpq.br/7956662371295912>

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins
UFFS - Chapecó/SC
<http://lattes.cnpq.br/9818548065077031>

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa
UFN- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/2363988112549627>

Prof. Dr. Pedro Henrique Witches
UFES - Vitória/ES
<http://lattes.cnpq.br/3913436849859138>

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin
UFOB
<http://lattes.cnpq.br/3377502960363268>

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/5754140057757003>

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/1486004582806497>

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza
UNISC- Santa Cruz do Sul/RS
<http://lattes.cnpq.br/4407126331414>

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio
UFRGS - Porto Alegre/RS
<http://lattes.cnpq.br/7823646075456872>

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch
UFSM- Palmeira das Missões/RS
<http://lattes.cnpq.br/0639803965762459>

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos
UFU– Uberlândia/MG
<http://lattes.cnpq.br/4649031713685124>

Dr. Rafael Nogueira Furtado
UFJF- Juiz de Fora/MG
<http://lattes.cnpq.br/9761786872182217>

Profa. Dra. Angelita Zimmermann
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/7548796037921237>

Profa. Dra. Francielle Benini Agne
Tybusch
UFN - Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/4400702817251869>

Copyright © Arco Editora, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Arco Editora.

Diagramação e Projeto Gráfico : Gabriel Eldereti Machado

Imagem Capa: unsplash

Revisão: dos/as autores/as.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Educação e cultura [livro eletrônico] : encontros e diálogos com o processo de aprendizagem / Andréia Bulaty, Leandro Leal, Melissa Probst [organizadores]. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2021.

PDF

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-65-89949-23-7

1. Aprendizagem 2. Cultura 3. Educação
4. Educação - Finalidades e objetivos 5. Educação - Pesquisa I. Bulaty, Andréia. II. Leal, Leandro.
III. Probst, Melissa.

21-81398

CDD-370.9

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação e cultura 370.9

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

 **10.48209/978-65-89949-23-7**

O padrão linguístico-gramatical, bem como o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor.

Da mesma maneira, o conteúdo e teor de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

A construção da vida, no momento, está muito mais no poder de fatos que de convicções. E aliás de fatos tais, como quase nunca e em parte nenhuma se tornaram fundamento de convicções. Nessas circunstâncias, a verdadeira atividade literária não pode ter a pretensão de desenrolar-se dentro de molduras literárias — isso, pelo contrário, é a expressão usual de sua infertilidade. A atuação literária significativa só pode instituir-se em rigorosa alternância de agir e escrever; tem de cultivar as formas modestas, que correspondem melhor a sua influência em comunidades ativas que o pretensioso gesto universal do livro, em folhas volantes, brochuras, artigos de jornal e cartazes. Só essa linguagem de prontidão mostra-se atuante à altura do momento. As opiniões, para o aparelho gigante da vida social, são o que é o óleo para as máquinas; ninguém se posta diante de uma turbina e a irriga com óleo de máquina. Borrifa-se um pouco em rebites e juntas ocultos, que é preciso conhecer.

(WALTER BENJAMIN, em Rua de mão única)

Aos profissionais da Educação, especialmente aos professores e aos estudantes da graduação e pós-graduação, por avanços na pesquisa transformadora da práxis educativa emancipadora.

APRESENTAÇÃO

A coletânea de artigos “EDUCAÇÃO E CULTURA: Encontros e Diálogos com o processo de aprendizagem” reúne textos de pesquisadores no campo da Educação que buscam refletir sobre intersecções entre educação e cultura, embasando-se na ideia de que a cultura é um elemento que nutre todo o processo educacional, sendo de suma importância na formação de um sujeito crítico.

Escrever sobre Cultura e Educação é um exercício desafiador. Muito se tem escrito sobre as relações entre esses binômios, mas sempre tem algo novo a se dizer, principiando da consideração de que a cultura não somente é uma das características significativas da vida do ser humano, mas é transformadora da emancipação humana, permitindo, quando pensada a partir do campo da Educação, a autorreflexão e autocrítica por parte dos profissionais e comunidade discente.

Falar sobre os fundamentos culturais e a educação é partir da necessidade de escutar todos os envolvidos, as diversas vozes que falam, refletem e fazem a educação, sendo uma forma de praticar a resistência cultural no interior de cada campo de conhecimento, promovendo condições para que escola e sociedade possam levar em conta as diferentes culturas, não só o discurso dominante.

A intenção principal da organização dessa obra, composta por sete capítulos, é propiciar aos leitores um conjunto de problematizações sobre fenômenos como a educação no âmbito da globalização, pós-modernidade, multiculturalismo, exclusão social, entre outros aspectos. No conjunto dos textos, a obra pretende ser um instrumento de debate à comunidade no âmbito nacional e internacional, fornecendo subsídios para pensar que a Educação produz Cultura, gera posicionamentos sociais e políticos, conduz a sociedade a agir em seus territórios.

“Construção de políticas públicas na interface cultura e educação: gestão e execução de ações programáticas a partir de documentos referenciais”, de Adriana Sacramento de Oliveira, Gabriela Dias, Leonardo Gonçalves de Mene-

zes, Maria Regina de Silos Nakamura e Rislá Lopes Miranda, propõe abordar as políticas públicas construídas na interface entre a cultura e a educação, a partir de um delicado, porém necessário, terreno que deve fazer confluir o que está no papel (das leis, dos marcos, das pactuações intersetoriais), e o que se decide a partir da gestão (governamental compartilhada com a sociedade civil) e sua materialização (programas entendidos como aportes conceituais e práticos).

“*Gestão escolar: uma questão de democracia*”, de Acácio Lino do Carmo, é o capítulo II da obra e discute o processo de democratização da gestão escolar, partindo do princípio de que uma gestão democrática participativa e de qualidade pode contribuir para experiências exitosas na educação pública brasileira. O autor, na elaboração do texto, parte de estudos bibliográficos para pensar uma análise histórica do processo de democratização do ensino público, tendo como princípio básico o estudo sobre a democracia como modelo de gestão educacional.

O capítulo III, intitulado “*As teorias curriculares de formação de professores*”, de autoria de Andréia Bulaty e Ana Luiza Ruschel Nunes, objetiva conhecer as teorias curriculares organizadoras dos currículos de formação de professores. Estudar o currículo é relevante para o meio acadêmico e social, pois nele estão expressos os conhecimentos, as concepções epistemológicas, traz as relações de poder, de controle, de regulamentação, de ordem, enfim, é no currículo que o plano de estrutura de homem e sociedade ganha força e se materializa na prática pedagógica docente nos cursos de formação de professores e de alunos da educação básica e ensino superior. Trata-se de um estudo teórico, numa perspectiva de pesquisa qualitativa, que buscou embasamento em autores da área curricular como Silva (2015), Bernstein (1998), Sacristán (2013), entre outros que compõem as discussões na organização do currículo, concepções e formação de professores e Teorias de Currículo: Teoria Curricular Tradicional, Teoria Curricular Crítica e Teoria Curricular Pós-Crítica.

“*As expressões idiomáticas nos livros didáticos de le/la e interculturalidade: uma discussão a partir da perspectiva sociocultural*”, de Mônica Hogetop, é o

capítulo IV da obra. No texto, a autora apresenta parte de sua pesquisa de doutorado e busca apresentar o estudo das expressões idiomáticas na língua inglesa e suas relações com as temáticas culturais abordadas em coleções de livros didáticos, objetivando analisar a inserção de tais expressões idiomáticas e verificar de que forma elas são abordadas nos livros didáticos destinados ao ensino do inglês como língua estrangeira/língua adicional.

O capítulo V, “*Caminhos do meu lugar: análise de uma prática teatral na escola*”, de Fernando Freitas dos Santos, está relacionado com a pesquisa de mestrado do autor. O texto expõe análise de uma prática teatral realizada com estudantes de faixas etárias que variam dos sete aos doze anos em uma escola de Florianópolis, Santa Catarina, na qual o autor visa traçar aproximações entre alguns dispositivos pedagógicos de Peter Brook e o trabalho com a linguagem teatral em contextos educacionais.

“*Narrativas reais: análise do documentário Cartas para Eva*”, de Bruna de Bragas Freitas, é o capítulo VI e tem como objeto de estudo o documentário *Cartas para Eva*, uma produção brasileira da plataforma Globoplay, apresentada por Angélica Huck. A autora busca discutir o documentário, refletindo sobre como ele contribui sobre a questão de relações de gênero na sociedade contemporânea e como promove reflexões sobre a (des)construção do estereótipo da mulher a partir de opressões, relações desiguais de poder e protagonismo feminino.

E, por fim, sob o título “*Produção de subjetividades e (con)formação do novo homo oeconomicus: a EAD em questão*”, no capítulo VII, Melissa Probst e Luis Fernando Lopes, como autores, buscam discutir sobre os modos como cursos na modalidade EAD, principalmente ofertados por instituições privadas de ensino, atuam sobre os sujeitos/estudantes, (con)formando subjetividades e produzindo indivíduos que irão atuar intelectual ou profissionalmente na sociedade contemporânea, refletindo sobre a EAD a partir de conceitos como biopoder, biopolítica e governamentalidade.

O conjunto de pesquisas que compõem esta obra propõe-se a dialogar com pesquisadores da área, estudantes, professores e comunidade em geral, com a finalidade de contribuir com a formação inicial de futuros docentes e profissionais da educação. Assim, esta coletânea soma-se ao pensamento e diálogo com tantos outros pesquisadores preocupados com a intersecção entre Educação e Cultura, campo profícuo e desafiador, em constante construção.

Que esta obra possa ecoar e fazer emergir novos diálogos de Cultura e Educação, respeitando os espaços, os tempos, as diferenças, a inclusão, e, assim, tornar-se solo fértil para novas pesquisas.

Santa Maria, RS

Andréia Bulaty

Leandro Leal

Melissa Probst

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA INTERFACE CULTURA E EDUCAÇÃO: GESTÃO E EXECUÇÃO DE AÇÕES PROGRAMÁTICAS A PARTIR DE DOCUMENTOS REFERENCIAIS.....13

Adriana Sacramento de Oliveira

Gabriela Dias

Leonardo Gonçalves de Menezes

Maria Regina de Silos Nakamura

Risla Lopes Miranda

Doi: 10.48209/978-65-89949-23-0

CAPÍTULO 2

GESTÃO ESCOLAR: UMA QUESTÃO DE DEMOCRACIA.....33

Acácio Lino do Carmo

Doi: 10.48209/978-65-89949-23-1

CAPÍTULO 3

AS TEORIAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....48

Andréia Bulaty

Ana Luiza Ruschel Nunes

Doi: 10.48209/978-65-89949-23-2

CAPÍTULO 4

AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LE/LA E INTERCULTURALIDADE: uma discussão a partir da perspectiva sociocultural.....73

Mônica Hogetop

Doi: 10.48209/978-65-89949-23-3

CAPÍTULO 5

CAMINHOS DO MEU LUGAR: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA TEATRAL NA ESCOLA.....	89
---	-----------

Fernando Freitas dos Santos

Doi: 10.48209/978-65-89949-23-4

CAPÍTULO 6

NARRATIVAS REAIS: ANÁLISE DO DOCUMENTÁRIO CARTAS PARA EVA.....	107
---	------------

Bruna de Bragas Freitas

Doi: 10.48209/978-65-89949-23-5

CAPÍTULO 7

PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES E (CON)FORMAÇÃO DO NOVO <i>HOMO OECOMICUS</i>: A EAD EM QUESTÃO.....	128
--	------------

Melissa Probst

Luis Fernando Lopes

Doi: 10.48209/978-65-89949-23-6

SOBRE OS ORGANIZADORES.....	147
------------------------------------	------------

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES	150
---	------------

CAPÍTULO 1

CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA INTERFACE CULTURA E EDUCAÇÃO: GESTÃO E EXECUÇÃO DE AÇÕES PROGRAMÁTICAS A PARTIR DE DOCUMENTOS REFERENCIAIS

*Adriana Sacramento de Oliveira
Gabriela Dias
Leonardo Gonçalves de Menezes
Maria Regina de Silos Nakamura
Risla Lopes Miranda*

Este artigo propõe abordar as políticas públicas construídas na interface entre a cultura e a educação, a partir de um delicado, porém necessário, terreno que deve fazer confluir o que está no papel (das leis, dos marcos, das pactuações intersetoriais), e o que se decide a partir da gestão (governamental compartilhada com a sociedade civil) e sua materialização (programas entendidos como aportes conceituais e práticos). Ademais, é nossa intenção pontuar tais elementos com o intuito de registrar as construções que se pode realizar na esteira das políticas gestadas, quando se tem projeto de estado. As discussões aqui levantadas foram originalmente apresentadas no Simpósio Internacional Arte na Educação Básica, ocorrido entre 4 e 6 de dezembro de 2017, organizado pela Universidade Federal da Bahia - UFBA e fruto de parceria firmada anteriormente entre essa instituição e o Ministério da Cultura - MinC (UFBA, 2017).

É importante pontuar que o texto foi construído por atores que participaram ativamente, em algum momento, da construção de política pública aqui discutida, sejam como colaboradores, sejam como servidores públicos da estrutura do Ministério da Cultura ou de Universidades Federais. Nesse sentido, o conteúdo aqui tratado fica melhor compreendido quando se tem em mente mais especificamente o período entre 2014 e 2016, e, em certa medida, estendendo-se até 2017, sendo a transição entre 2016 e 2017 especialmente difícil, porque ela representa, ao nosso ver, a gênese de um projeto de desmantelamento do setor da cultura no âmbito federal, o que se evidencia desde então até o momento presente.

De chofre, serão tratados quatro documentos que constituem a base para a consolidação de tais políticas públicas: Plano Nacional de Cultura, 2º Acordo de Cooperação Técnica MinC e MEC, Programa Nacional de Formação Artística Cultural e Plano Plurianual 2016-2019. O papel do Ministério da Cultura (MinC) na construção de tais documentos fica melhor compreendido a partir de uma narrativa sucinta sobre a estruturação de uma nova unidade no órgão entre 2015 e 2016, a Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural (SEFAC), antes Diretoria de Educação e Comunicação para a Cultura da Secretaria de Políticas Culturais (DECC/SPC).

CAPÍTULO 1

Importantes pactuações da agenda intersetorial entre cultura e educação foram consolidadas através desses documentos, que podemos considerar como referenciais para o avanço das discussões sobre o papel da cultura como componente indissociável dos processos formativos em sua correlação estreita com o desenvolvimento do país, sejam eles aqueles inscritos no âmbito do que é conhecido por educação formal, sejam aqueles gestados em outros espaços e tempos nos territórios culturais e educativos. É importante destacar que havia um grande interesse pelo entendimento e estudo do termo “território”, a partir das políticas gestadas, e foi na perspectiva dele que muitos documentos foram tomando forma.

A SEFAC surge no escopo de uma reestruturação do Ministério da Cultura em 2015, na segunda gestão de Juca Ferreira. Tratava-se, então, do reconhecimento da pasta em relação à centralidade da pauta cultura e educação, movida, entre outros aspectos, pela diretriz adotada pelo governo federal na segunda gestão da presidenta Dilma Roussef, sob o lema Pátria Educadora.

Essa dimensão foi sendo construída e ganhando corpo no âmbito do MinC desde 2011, quando da criação da Diretoria de Educação e Comunicação para a Cultura (DECC/SPC), área que abrigou a pauta até a estruturação da SEFAC, em sua breve existência.

Em relação à execução das ações, quatro programas realizados em parceria com o MEC e de abrangência nacional podem ser mencionados: Programa de Extensão Universitária – ProExt¹ (linha temática Cultura e Arte); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec (eixo Produção Cultural e Design); Programa Mais Cultura nas Escolas e Programa Mais Cultura nas Universidades. Pode-se entender que eles corresponderam ao modo conceitual e prático da gestão governamental para a execução das políticas culturais no campo de interface com a educação.

1 A inserção da área da cultura no ProExt se dá antes ainda da criação da DECC. O programa tem início em 2003, sendo 2007 o ano em que primeiro se pode falar de um ProExt Cultura.

No tocante à visão de perspectiva com relação às políticas públicas de cultura e para efeito de sua implementação, o Plano Nacional de Cultura (PNC), previsto no parágrafo 3º do artigo 215 da Constituição Federal e instituído pela Lei nº 12.343, de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), com vigência de 2011 a 2020, está estruturado em 53 metas e explicita as bases para tais políticas mediante o reconhecimento da cultura em suas três dimensões: a simbólica, a cidadã e a econômica².

Das metas do PNC, podem-se enumerar nove diretamente ligadas à pauta intersetorial entre cultura e educação, da 11 à 19, abrangendo, em termos gerais: a inserção das artes na educação básica, a formação docente, a diminuição da informalidade no campo do trabalho em cultura, a certificação de trabalhadores da cultura, o aumento de vagas de graduação e pós-graduação nas áreas da cultura, o fomento à pesquisa, formação, produção e difusão dos conhecimentos nas áreas da cultura. Esse conjunto considerável de metas demonstra a importância dessa pauta no campo das políticas públicas de cultura, com atuação forte da DECC e posteriormente da SEFAC, nesse âmbito.

No ano de 2015, três eventos em formato de apresentação de ações e debates públicos foram realizados pela SEFAC e constituíram-se como espaços de troca de experiências e de ideias com vistas a uma gestão compartilhada na construção de políticas integradas de cultura e educação, no âmbito de todos os níveis de ensino, dos saberes tradicionais e dos espaços formativos existentes na sociedade civil, como pontos de cultura, escolas livres de artes, coletivos de artistas etc. Foram eles: “Seminário Cultura e Artes no Currículo”, “I Encontro Nacional de Cultura Primeira Infância” e “Seminário Nacional de Formação Artística e Cultural”.

Ainda durante o ano de 2015, aprofunda-se a discussão sobre a construção do próximo Plano Plurianual (PPA 2016-2019), com vistas a sua publicação. Instituído pela Lei nº 13.249, de 13 de janeiro de 2016 (BRASIL, 2016), tem

2 A escola e a formação cultural advindas dessa perspectiva devem considerar o entrecruzamento desses campos para a produção do conhecimento.

CAPÍTULO 1

presente o Programa 2027 - Cultura: dimensão essencial do Desenvolvimento e, entre os objetivos da área, o de número “0788 - Produzir, preservar e difundir conhecimento constitutivo da cultura brasileira e fortalecer as políticas de cultura e educação e de formação artística e cultural”(BRASIL, 2016a [Anexo I]), com as respectivas metas e iniciativas .

Os subsídios para a consolidação desse objetivo e respectivas metas e iniciativas contaram com a participação da SEFAC, em diálogo interno ao MinC e em conjunção com o Dialoga Brasil (DIALOGA BRASIL - CULTURA, s.d), portal relativo a consulta pública e inserção de propostas, bem como posterior monitoramento envolvendo governo e sociedade civil. Vale destacar o resultado desses diálogos na estrutura do PPA, à época vigente, em seu Anexo I (BRASIL, 2016a):

OBJETIVO: 0788 - Produzir, preservar e difundir conhecimento constitutivo da cultura brasileira e fortalecer as políticas de cultura e educação e de formação artística e cultural.

Órgão Responsável: Ministério da Cultura

Metas 2016-2019

04KV - Criar e implementar Programa Nacional de Formação Artística e Cultural, com concessão de bolsas e/ou prêmios para 5 mil pessoas. ·

Órgão responsável: Ministério da Cultura.

04SE - Produzir e difundir 570 estudos, pesquisas e eventos sobre cultura no Brasil. ·

Órgão responsável: Ministério da Cultura

Iniciativas

061M - Produção, fomento e difusão de conhecimento científico e cultural.

061N - Realização do registro de obras intelectuais.

061O - Apoio à formação e qualificação em áreas culturais.

061Q - Realização de pesquisas, estudos e levantamentos sobre a cultura e o patrimônio afro-brasileiro e indígena que possam subsidiar políticas públicas de inserção dessas comunidades no sistema político, educacional, social e econômico.

061R - Ampliação e consolidação do Programa Mais Cultura nas Escolas, Pronatec Cultura e Mais Cultura nas Universidades.

067E - Ampliação de ação de formação em acessibilidade cultural, por meio de implantação escalonada de Curso de Especialização em Acessibilidade Cultural em cada macrorregião do país

067J - Implementação da Política Intersectorial de Educação e Cultura nos 3 níveis de ensino, promovendo o reconhecimento das artes e dos saberes culturais como campo do conhecimento e como elemento

CAPÍTULO 1

estratégico para qualificação do processo cultural e educativo.

067K - Articulação junto ao MEC de apoio à melhoria da infraestrutura física e pedagógica, contemplando as necessidades para qualificação da disciplina Artes e realização de atividades artísticas e culturais nas escolas de educação básica.

067L - Apoio à formação continuada e à ampliação do repertório cultural de professores, profissionais da educação e membros da comunidade escolar nos temas da diversidade artística e cultural.

067M - Articulação e apoio, em parceria com o ministério da Educação, a implementação da Base Nacional Comum Curricular, a ser pactuada no âmbito de instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, conforme o estabelecido nos Plano Nacional de Educação, com vistas a incorporar saberes e práticas culturais e artísticas no currículo de educação básica.

067N - Ampliação da Rede de Ofertantes do Pronatec/Cultura, assim como promoção de ações para ampliar a efetivação das matrículas nos cursos de formação inicial e continuada, bem como de inserção socioprofissional dos estudantes, com vistas a fortalecer as cadeias produtivas da economia da cultura.

067O - Mapeamento de escolas e iniciativas de formação artística e cultural, com vistas a articular uma Rede Nacional de Formação em artes e cultura.

06SF - Ampliação gradual do atendimento de crianças e jovens em atividades artísticas e culturais nas escolas públicas de educação básica de educação integral, contemplando as especificidades da educação patrimonial, educação musical, linguagens artísticas, cultura afro-brasileira e cultura indígena.

Seguindo por meio da narrativa proposta, num cenário mais vivo e promissor para as agendas conjuntas entre cultura e educação até aquele momento, também foi debatido e gestado um novo Acordo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação (o primeiro foi firmado em 2011), tendo como centro a implementação do Programa Interação Cultura, Educação e Cidadania, a partir de 25 compromissos que haveriam de balizar as ações intersetoriais de 2016 até 2020. Publicado no DOU de 12 de maio de 2016 (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2016 [Extrato de Acordo de Cooperação Técnica]), o ACT MinC e MEC tem como base em sua composição o alinhamento entre o Sistema Nacional de Cultura e o Sistema Nacional de Educação, além do alinhamento entre metas específicas do Plano Nacional de Cultura e do Plano Nacional de Educação.

CAPÍTULO 1

Para efeito de síntese, podem-se enumerar os seguintes campos estruturantes do ACT:

- 1) Melhora de infraestrutura dos equipamentos culturais e escolares;
- 2) Garantia da diversidade de experiências culturais de cada território educativo, a partir da análise crítica dos currículos, nos diversos níveis de ensino;
- 3) Promoção de ações de diálogo entre educação popular e a educação formal reconhecendo a atuação de diversos agentes na formação cultural do povo brasileiro, assentes na ideia de que a democratização das sociedades passa necessariamente pela democratização do conhecimento;
- 4) Elaboração de indicadores de qualidade de programas de governo relativos à dimensão do acesso à cultura e às artes na aprendizagem;
- 5) Fomento de espaços escolares e universitários como polos de criação e difusão cultural, em articulação com os diferentes espaços culturais e equipamentos públicos;
- 6) Construção de bases para uma Política Nacional de Leitura e Escrita, através de ações de letramento que articulem os currículos das diversas disciplinas;
- 7) Promoção de ações de formação para docentes de educação básica, universitários, de ensino técnico, agentes, conselheiros e gestores culturais, de modo que seja respeitada a diversidade cultural e que essas ações favoreçam a economia da cultura e promovam especialmente o desenvolvimento local dos agentes da comunidade, de maneira que sejam mitigadas as desigualdades sociais e a informalidade do trabalho; e
- 8) Implementar amplo programa de formação cultural voltado a professores de educação infantil, realizado nas escolas e em diversos espaços culturais, proporcionando vivências artísticas nas diversas linguagens, estimulando o diálogo intergeracional e o caráter lúdico nessa etapa da vida.

Ainda no mesmo período, para efetivar a pauta intersetorial entre cultura e educação internamente, o MinC, através da SEFAC, constrói o Programa

CAPÍTULO 1

Nacional de Formação Artística e Cultural – Pronfac (previsto no PPA), tendo sido publicado no DOU de 11 de maio de 2016 (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2016a). O Pronfac se materializa a partir da experiência com a gestão dos programas mencionados (ProExt Cultura e Arte, Pronatec Cultura, Mais Cultura nas Escolas e Mais Cultura nas Universidades) e da ampliação para frentes específicas relativas à pauta, como formação audiovisual, diálogo com os comitês de educação integral, mapeamento de escolas livres de artes, formação inicial e continuada de educadores em cultura e artes, entre outras.

Estabelece como modalidades de ação a Rede Formativa de Arte e Cultura, os programas Mais Cultura nas Universidades e Mais Cultura nas Escolas e a formação de professores, agentes culturais, pesquisadores e educadores populares. E tem como objetivos:

I- implantar a Política Nacional de Formação Artística e Cultural, de maneira a promover o acesso aos meios de educação, formação, capacitação, qualificação profissional e pesquisa em arte e cultura, desde a educação infantil até a pós-graduação [...]; e

II - fortalecer os territórios educativos vinculados aos princípios democráticos e sustentáveis em suas dimensões econômica, social e cultural (BRASIL, 2016a).

Também em maio de 2016 e antes mesmo da publicação, tanto do ACT MinC e MEC quanto do Pronfac, a SEFAC promove o “Encontro Cultura e Arte na Educação: Desafios e Perspectivas”, no intuito de promover uma ampla discussão sobre o papel das artes e da cultura nas instituições de ensino superior e sua importância para o campo educacional em todos os níveis³. No mesmo evento foi instalado oficialmente o Fórum Nacional de Formação e Inovação em Arte e Cultura, instância mobilizadora e articuladora prevista na mesma portaria que institui o Programa Mais Cultura nas Universidades.

Esse foi um momento emblemático de compartilhamento entre a gestão de então e todos os atores que estiveram envolvidos na construção de caminhos para a pauta da cultura e da educação, sobretudo pela incerteza criada pela

³ Ver em: http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xIR9iTn/content/encontro-debater-papel-da-cultura-na-educacao-formal/10883.

situação política quanto ao lugar das políticas sociais no país, entre elas, as políticas culturais.

Com relação às ações estruturantes, pelo que se pode acompanhar, à exceção do Pronatec, os demais programas não avançaram, estando sob situação de descontinuidade. Os documentos referenciais em que estão assentados - PPA 2016-2019, ACT MinC e MEC, Pronfac e PNC - são públicos e podem ser apropriados por todos. Desse modo, os mecanismos para sua implementação e acompanhamento ganham corpo social, incluindo os aprimoramentos democraticamente definidos no diálogo entre gestão e sociedade civil.

Para contribuir com a discussão sobre formação de educadores, um dos temas centrais no Simpósio Internacional Arte na Educação Básica, quando essas questões aqui expostas foram detalhadas, serão destacadas a seguir duas ações estruturantes desenvolvidas no âmbito da necessária confluência entre documentos referenciais, gestão e ações programáticas.

DISCUTINDO O AUDIOVISUAL NAS ESCOLAS: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O CINEMA E EDUCAÇÃO

Tomando por base a discussão sobre a pauta de cultura e educação no âmbito das políticas públicas, é possível verificar campos artísticos que, por efeito de lei e, principalmente, dos movimentos sociais, estão presentes no currículo e no fazer pedagógico das escolas.

O cinema, no entanto, não configurava componente curricular complementar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) até a publicação da Lei nº 13.006 em 2014. Essa Lei adicionou um parágrafo ao artigo 26 da LDB que estabelece a exibição de filmes nacionais como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo que a exibição passa a ser, obrigatoriamente, de no mínimo duas horas mensais (BRASIL, 2014).

Isso significa um passo importante em nível de legitimação da importância do cinema como linguagem artística e de democratização do acesso ao cinema,

além de valorizar a produção nacional em nível de política pública e também estimular o pensar sobre a representatividade da infância e da juventude no cinema.

Em comum acordo com os pressupostos do Plano Nacional de Cultura e do Plano Plurianual, como discutido acima, o cinema na escola propõe o alcance direto do objetivo de fomento à formação e à produção, além de contribuir para a difusão da produção fílmica nacional.

Diante disso, foi constituído em 2015⁴ um Grupo de Trabalho no âmbito do MinC, coordenado pela SEFAC, com o intuito de subsidiar a regulamentação da Lei nº 13.006. A composição do GT foi de membros da sociedade civil e de representantes do governo, a saber: Ministério da Educação e secretarias correlatas ao assunto no Ministério da Cultura.

Entre os eixos a serem trabalhados no GT, constava a construção de uma proposta de formação e, por meio das discussões ocorridas nas reuniões, o foco foi a formação dos professores, discutida de forma muito cuidadosa, uma vez que, para ser alinhada à proposta pedagógica da escola, deve ser planejado o papel do professor no processo de trazer o cinema para a construção de conhecimento na escola. Assim,

pensar o cinema como aprendizagem de uma linguagem, como dimensão cultural e formativa é algo que precisa estar sempre presente na formação inicial e continuada do professor, para que a Lei não seja algo sem sentido na escola básica. (FERNANDES, s.d, p. 99).

Deve-se, portanto, dar instrumentos e formação inicial e continuada para que os professores tenham a compreensão do cinema enquanto linguagem artística e como elemento propulsor de construção do imaginário. O objetivo vai além do mero uso pedagógico do filme para ilustração de conteúdos, e sim vê-lo, também, como arte e trabalhá-lo de forma interdisciplinar, baseando-se nos componentes estéticos, sociais e políticos envolvidos na produção e na temática do filme (FANTIN, 2014).

⁴ Ver em: http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xIR9iTn/content/criados-dois-grupos-de-trabalho-de-cultura-e-educacao/10883.

Ademais, outro ponto de preocupação na discussão aqui tratada, e que está apontado como objetivo no Programa Interação Cultura, Educação e Cidadania do ACT MinC e MEC, é a melhoria da infraestrutura das escolas. Se a Lei nº 13.006 indica a obrigatoriedade de exibição de cinema nacional, é importante que se pense na infraestrutura que a maioria das escolas públicas possui.

Para a experiência fílmica, pensa-se na sala escura, tela grande, som de qualidade, cadeiras confortáveis e até a pipoca como parceira na trama. Para isso, portanto, é necessária uma infraestrutura que possa oferecer espaço e qualidade visual para assistir aos filmes. Há que se pensar em relação às políticas públicas qual será o formato para que as escolas e os professores tenham acesso a um catálogo de filmes brasileiros.

Com a internet, é possível acessar sites de *streaming*, como a plataforma *Videocamp*⁵. Segundo o Censo 2016, realizado pelo MEC (BRASIL, 2017), 61,3% das escolas de ensino fundamental de anos iniciais possuem acesso à internet; nas escolas dos anos finais do ensino fundamental o percentual pula para 81% das escolas com acesso. Contudo, a qualidade da internet apresenta-se diretamente proporcional à qualidade de exibição nos casos de *streaming*. Se a distribuição de filmes é feita por DVD, é possível que seja mais acessível às escolas.

Diante do que foi discutido aqui, de maneira breve, vêm à tona os desafios a serem enfrentados no processo de regulamentação e execução da Lei nº 13.006, juntando forças com os movimentos sociais e projetos que já estavam e estão em constante luta para qualificar a presença do cinema brasileiro nas escolas públicas, percebendo-o como fonte de representatividade.

Pensa-se no contexto de uma educação emancipadora e que a educação integral seja uma grande parceira do cinema nas escolas, já que é possível construir um modelo pedagógico no qual o acesso à cultura e a democratização do cinema estejam alinhados à territorialidade da escola, buscando representatividade nas

5 Para saber mais sobre a plataforma, acessar: <http://www.videocamp.com/pt>.

telas e, quem sabe, na construção de narrativa fílmica embasada pelas alunas e pelos alunos.

PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS - PMCE: O PAPEL DAS ARTES E DA CULTURA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS E JOVENS

Em 2011 foi assinado o Acordo de Cooperação Técnica nº 01/2011 MEC e MINC, objetivando desenvolver ações conjuntas na implementação de uma Política de Cultura para a Educação Básica e com vistas a fazer da escola o grande espaço para a circulação da cultura brasileira, o acesso aos bens culturais e respeito a sua diversidade. Uma das ações fruto desse acordo foi a criação do Programa Mais Cultura nas Escolas - PMCE, política pública indutora que teve por finalidade promover o encontro entre experiências culturais e artísticas em curso nas comunidades locais e o projeto político pedagógico de escolas públicas.

O PMCE parte do reconhecimento do processo educativo como construção cultural em constante formação e transformação, induz ações capazes de potencializar a afetividade e a criatividade existentes no processo de ensino e aprendizagem. A escala do Programa foi inédita nas políticas desenvolvidas pelo Ministério da Cultura, com a inscrição de 14 mil planos de atividade cultural e seleção e repasse de recursos para 5.069 escolas de todos os estados do país, que necessariamente deveriam ser participantes dos programas de Educação Integral Mais Educação e Ensino Médio Inovador (Proemi), ambos do Ministério da Educação. Dentre os objetivos do Mais Cultura nas Escolas, destacam-se:

- i) reconhecer e promover a escola como espaço de circulação e produção da diversidade cultural brasileira;
- ii) contribuir com a formação de público para as artes e ampliar o repertório cultural da comunidade escolar;
- iii) promover, fortalecer e consolidar territórios educativos, valorizando o diálogo entre saberes comunitários e científicos;

CAPÍTULO 1

iv) ampliar a inserção de conteúdos artísticos que contemplem a diversidade cultural na vivência escolar, assim como o acesso a diversas formas das linguagens artísticas;

v) proporcionar o encontro da vivência escolar com as manifestações artísticas desenvolvidas fora do contexto escolar;

vi) fomentar o comprometimento de professores e alunos com os saberes culturais locais;

vii) integrar experiências artísticas e culturais locais no projeto político pedagógico das escolas públicas, contribuindo para a ampliação do número dos agentes sociais responsáveis pela educação no território; e

viii) proporcionar aos alunos vivências artísticas e culturais.

O programa viabilizou a atuação conjunta entre as iniciativas culturais parceiras e escolas municipais e estaduais da rede pública. Foram consideradas iniciativas culturais pessoas físicas ou jurídicas, grupos formais ou informais: artistas, grupos culturais, pontos de cultura, museus, bibliotecas, espaços culturais diversos que trabalhassem com livro e leitura, artes visuais, audiovisual, circo, cultura afro-brasileira, cultura digital, culturas indígenas, culturas quilombolas, culturas populares, dança, moda, música, patrimônio material e imaterial, teatro, entre outras práticas.

O PMCE orientou que o Plano de Atividade Cultural fosse construído conjuntamente entre escola e iniciativa cultural parceira, com duração mínima de 6 (seis) meses, conforme estabelece resolução nº 4 FNDE, de 31 de março de 2014. Com gestão compartilhada entre escola e parceiro, os planos deveriam dialogar com um ou mais eixos temáticos propostos pelo Programa e considerando a realidade escolar e comunitária.

Os planos foram inscritos na plataforma do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), a partir de nove eixos estruturantes: I - Criação circulação e difusão da produção artística; II - Cultura afro-brasileira; III - Cultura digital e comunicação; IV - Culturas indígenas;

CAPÍTULO 1

V - Educação Museal; VI - Educação patrimonial; VII - Promoção cultural e pedagógica em espaços culturais; VIII - Residência de artistas para pesquisa e experimentação nas escolas; e IX - Tradição oral.

Das 5.069 escolas públicas contempladas pelo Programa, 1.293 eram escolas do campo, que reuniam um contingente de aproximadamente 2 milhões de estudantes direta ou indiretamente impactados pelas ações desenvolvidas pelo Mais Cultura nas Escolas. Ao todo, 1.450 municípios foram alcançados pela implantação e execução do programa, com o repasse total, via FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2016), de R\$ 87,5 milhões.

O PMCE incorporou, no processo de seleção dos planos de atividade cultural, critérios que favoreceram escolas com maioria de estudantes em situação de pobreza e extrema pobreza, ou seja, estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família, convergindo em uma ação intersetorial entre os Ministérios da Cultura e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Cerca de 56% dos projetos selecionados foram de escolas com maioria de alunos beneficiários do Programa Bolsa Família.

No primeiro semestre de 2015, pela iniciativa da Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural - SEFAC, do MINC, em parceria com a Coordenação Geral de Educação Integral/DICEI, do MEC, e com o intuito de obter subsídios para a qualificação e aperfeiçoamento do PMCE, com vistas a uma segunda edição do programa, foram realizadas rodas de conversa nas cinco regiões do país.

A ação surgiu também da necessidade de articulação junto aos territórios, tendo em vista ações de indução da política pública de educação integral, bem como para a ampliação e consolidação de artistas e iniciativas culturais integrados aos processos educativos vivenciados nas escolas públicas brasileiras.

A metodologia das rodas priorizou abordar os seguintes eixos de avaliação do programa: I. Gestão do Programa Mais Cultura nas Escolas; II. Identidade Cultural e Território; III. Cultura e Arte no Currículo Escolar. Foram 13 rodas de

conversas – em 11 estados, mobilizando, aproximadamente, 1.100 pessoas, de 100 municípios, com apoio dos Comitês Territoriais de Educação Integral e das Secretarias estaduais e municipais de Educação, envolvendo gestores escolares, professores, estudantes, artistas e iniciativas culturais parceiras das escolas, pontos de cultura, mestres da cultura popular, pesquisadores e professores vinculados às universidades públicas, coordenadores municipais e estaduais do Mais Cultura e do Mais Educação vinculados às Secretarias de Educação, além de gestores municipais e estaduais atuantes junto às Secretarias de Cultura; aglutinando diferentes perfis de público que participaram de momentos de escuta, discussões e proposições para a qualificação e continuidade do Programa Mais Cultura nas Escolas.

A escuta do que foi compartilhado nas rodas trouxe algumas reflexões sobre a dinâmica e cotidiano das escolas, das práticas educativas e culturais:

- a) Desenvolver programas e ações nas escolas, de modo que eles aconteçam de forma articulada, em sintonia com o Projeto Político Pedagógico, dialogando com as práticas educativas dos professores, reconhecendo a identidade cultural do território, calendários e geografias;
- b) Avançar para a garantia de vivências culturais como direito e processo contínuo, superando a prática da cultura na escola em eventos pontuais e em datas comemorativas;
- c) Compreender a cultura na escola enquanto processo formativo de educação humanista;
- d) Promover a ressignificação do olhar acerca dos espaços possíveis para a educação, compreendendo aqui os múltiplos lugares da própria cidade.
- e) Garantir processos formativos que promovam vivências e práticas culturais para o reconhecimento dos territórios, espaços e saberes.

O projeto de educação humanista, que embasa os princípios da Educação Integral, e que constituiu premissa do PMCE, envolve primeiramente a reorganização das práticas escolares no sentido do letramento pleno e

CAPÍTULO 1

potencializa os diversos campos de saber, redimensiona o tempo e o espaço da escola e intensifica o vínculo com o território de vida, a partir da imanência da arte e cultura nos processos educativos. Sendo assim, dá fluidez aos territórios e a tudo que dele emerge como próprio do lugar e dos modos de ser de cada cidadão em comunidade.

A educação é movida por processos intencionais que trazem consigo um debate amplo e fundamental: que sociedade desejamos construir? Essa problematização é necessária quando refletimos as práticas, os currículos e os projetos políticos pedagógicos. No cenário proposto pela Educação Integral, destaca-se a necessidade de formações específicas para os profissionais que atuarão nas escolas, bem como capacitações focadas em temáticas artísticas e culturais para professores das escolas, independente de sua área de atuação. Esses processos formativos são fundamentais para uma pedagogia que permita a compreensão da cultura e da arte como aspectos intrínsecos e necessários aos processos de ensino e aprendizagem. A arte e a cultura no currículo escolar é a chance que as escolas possuem para ampliar o horizonte dos estudantes em relação à dinâmica da vida em uma sociedade, principalmente em uma sociedade desigual como a nossa.

O Programa Mais Cultura nas Escolas, e sua proposta de atuação junto à rede de ensino fundamental e médio, estabelece um novo arranjo que reconhece os saberes populares e o fazer artístico do território como ação promotora de uma educação cidadã. Atuando diretamente no plano político pedagógico das escolas, apoia a economia da cultura, fortalece o lugar do artista na formação de jovens e crianças, além de fomentar o desenvolvimento territorial no que tange aos processos sociais e culturais das localidades.

À GUIA DE UMA CONCLUSÃO: RUMOS E TRAVESSIAS

Partindo dessas experiências que intentaram um modo de lidar com a gestão de políticas públicas que envolvem a Cultura e a Educação, abrimos espaço para uma reflexão final sobre os caminhos da humanidade, o desejo de humanidade,

CAPÍTULO 1

por meio da educação e da cultura. Para tanto, tomamos por base o princípio de outro modelo, que assim concebemos e pensamos como fundamental para os caminhos que desejamos para o sujeito integral, que se emancipa por intermédio da arte e da cultura. Há um *ethos* presente na relação entre o sujeito que se inspira com a arte, que se motiva através da arte e que promove com esse sentimento os movimentos culturais.

Pensemos no *ethos* como a capacidade de mobilizar eticamente as emoções vividas por meio das relações entre os sujeitos, os atores sociais os quais estabelecem em última instância uma vivência política. Não é por menos que o *pathos*, o que nos sensibiliza por intermédio da convivência e experimentação do cotidiano, subjaz na interioridade do *ethos*. As relações políticas deveriam ser constituídas na eminência do *ethos*, no bojo das relações humanas, em qualquer espaço para onde essas relações se espraíem; o *ethos* desvela e embasa, a nosso ver, as estruturas do saber, o logos. A história das ciências aconteceu no campo dessas proposições e poderia ter criado um campo de interlocução com elas, mas em algum momento algo se perdeu, foi golpeado, e o que era sensível, o desejo por mobilizar-se subjetivamente, ao redor do conhecimento, se esvaiu. Infelizmente esse outro pertencimento engendrou os paradigmas do mundo atual e enquadrou a cultura, as expressões da arte, do saber.

Os processos educativos herdaram a sistematização do logos, de um conhecimento que poderia ter se envolvido com a integralidade, mas que preferiu construir caixinhas para onde recorreremos na busca pelo entendimento de algo antes experienciado de forma mais liberta e lúdica e menos fragmentada. Urge abriremos a cabeça para reinventarmos novas formulações, combinações e mobilizarmos os sentimentos e desejos, para construirmos uma educação, lugar de convergência das vivências cotidianas – éticas, lúdicas, sensíveis, políticas –, que abraça a todos, acolha as sensibilidades e que toque os saberes com afeto. Urge uma política integralizadora dos saberes e que esteja presente no cotidiano de nossas vidas.

CAPÍTULO 1

O desejo por um olhar sensível faz parte da história da arte quando imaginamos todas as representações do belo que a humanidade foi mobilizando ao longo da sua trajetória. Tocar o belo, sentir e fruir é algo que fazemos como pleno exercício de liberdade, pelo puro desejo de nos emanciparmos. Esse é um anseio primordial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Censo escolar da educação básica 2016** – Notas estatísticas. Brasília, fev. 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

_____. **Dialoga Brasil- Cultura**. Brasília-DF, s.d. Disponível em: <http://dialoga.gov.br/?tema=cultura>. Acesso em: 30 jul. 2021.

_____. Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010. Institui o Plano Nacional de Cultura - PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 3 dez. 2010. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12343.htm. Acesso em: 30 jul. 2021.

_____. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 27 jun. 2014. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm. Acesso em: 30 jul. 2021.

_____. Lei nº 13.249, de 13 de janeiro de 2016. Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2016 a 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 14 jan. 2016. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13249.htm. Acesso em: 30 jul. 2021.

_____. Plano Plurianual da União para o período de 2016 a 2019 - Anexo I – Programas Temáticos. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 31 ago. 2016a (retificação de anexos). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/Anexo/ANL13249-ret.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

_____. Ministério da Cultura. Extrato de Acordo de Cooperação Técnica. Acordo de Cooperação Técnica nº 001/2016, que entre si celebram o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 12 maio. 2016. Seção 3. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=12/05/2016&jornal=3&pagina=11&totalArquivos=248>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Ministério da Cultura. Plano Nacional de Cultura. Disponível em: <<http://pnc.cultura.gov.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Ministério da Cultura. Portaria nº 37, de 5 de maio de 2016. Institui o Programa Nacional de Formação Artística e Cultural – PRONFAC. Diário Oficial da União, Brasília, 11 maio. 2016a. Seção 1. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/05/2016&jornal=1&pagina=23&totalArquivos=184>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

FANTIN, Monica. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. (orgs.). **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. “A professora disse que hoje não vai ter aula e que é filme” - A obrigatoriedade de ver filmes e o cineclube como acesso formativo aos filmes: um desafio a partir da legislação. In: FRESQUET, Adriana (org.). **Cinema e Educação: a Lei 13.006 – Reflexões, perspectivas e propostas**. [S.l.]: Universo Produção. Disponível em: <http://www.redekino.com.br/pesquisa/cinema-e-educacao-a-lei-13-006-reflexoes-perspectivas-e-propostas/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA CULTURA. Extrato de Acordo de Cooperação Técnica. Acordo de Cooperação Técnica nº 001/2016, que entre si celebram o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 12 maio. 2016. Seção 3. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=12/05/2016&jornal=3&pagina=11&totalArquivos=248>. Acesso em: 30 jul. 2021.

_____. **Plano Nacional de Cultura**. Disponível em: <http://pnc.cultura.gov.br/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Relatório de Gestão do FNDE 2015. Brasília, 2016.

_____. Resolução/CD/FNDE nº 4, de 31 de março de 2014. Disponível em <[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000004&seq_ato=000&vlr_ano=2014&sgl_orgao=CD /FNDE/MEC](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000004&seq_ato=000&vlr_ano=2014&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC)>. Acesso em: 19 jan. 2018.

UFBA - Universidade Federal da Bahia. Website do Simpósio Internacional Arte na Educação Básica. 2017. Disponível em: <http://www.siaeb.ufba.br/> . Acesso em: 30 jul. 2021.

CAPÍTULO 1

CAPÍTULO 2

GESTÃO ESCOLAR: UMA QUESTÃO DE DEMOCRACIA

Acácio Lino do Carmo

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está pautada no processo histórico de democratização do ensino público, principalmente o da gestão escolar que vem sofrendo modificações e avanços para se tornar democrática.

O trabalho tem como objetivo discutir o processo de democratização da gestão escolar, partindo do princípio de que uma gestão democrática participativa e de qualidade pode contribuir para experiências exitosas na educação pública brasileira. Para desenvolver os objetivos, procuramos mostrar o processo de democratização da gestão escolar no ensino público, fazendo uma trajetória histórica desde a Ditadura Militar até o Plano Nacional de Educação (PNE) e as respectivas propostas de democracia impostas pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/96.

Diante desse processo, procuramos traçar um perfil do diretor na gestão democrática, sendo o seu papel o de gestor coletivo num âmbito escolar. Além disso, a pesquisa discorre ainda sobre a construção do Projeto Político Pedagógico numa visão democrática do ensino, bem como alguns princípios e atribuições na construção da coletividade na tomada de decisões da instituição escolar e suas respectivas atuações na execução prática do ensino.

Assegurada pela Constituição Federal de 1988 e respectivamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE), a gestão democrática visa assegurar o trabalho coletivo na tomada de decisões e a execução destas no processo de ensino-aprendizagem da escola pública.

Como metodologia, partimos de estudos bibliográficos para pensar uma análise histórica do processo de democratização do ensino público, tendo como princípio básico o estudo sobre a democracia como modelo de gestão educacional.

A princípio, foi feito um levantamento bibliográfico de autores que exploram o tema gestão democrática e, conseqüentemente, discutimos acerca da gestão escolar democrática, abordando suas peculiaridades, desafios e avanços no ensino público.

Durante o nosso trabalho, de forma mais teórica, fizemos um levantamento histórico da democratização do ensino público, bem como da gestão escolar. Como resultados, abordamos aspectos relativos ao papel do diretor na gestão democrática, enfatizando os princípios básicos para a construção do Projeto Político Pedagógico de maneira coletiva, sendo o gestor democrático o principal incentivador à coletividade e à harmonia da comunidade escolar.

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Historicamente, o Brasil passou por grandes transformações no campo educacional, o que implica dizer que a gestão democrática é fruto de um longo processo de lutas sociais e econômicas. Depois de um longo processo de ditadura militar, marcada por uma profunda crise econômica e social, inicia-se no Brasil um novo período de abertura política e implementação da democracia, época em que se percebem organizações e manifestações populares em busca da reivindicação dos direitos sociais e trabalhistas. Em meio a todas essas manifestações de aspectos gerais, temos a instituição escolar, que também passa por mudanças na política educacional, o que implica dizer que toda a comunidade escolar (diretor, coordenador, professor, pais e alunos) deve ser ativa no processo de tomada de decisões, uma vez que temos um crescente acesso da população à Educação Básica.

Antes da democratização do ensino, a escola era de cunho burocrático, em que o diretor era o líder maior e era sobre ele que caía a responsabilidade na tomada de decisões, sejam elas pedagógicas ou financeiras, eram exclusivas de execução do diretor. Este era de poder pleno sobre a instituição escolar, não cabendo a nenhum membro dessa entidade intervir nas regras impostas por este

maioral. Pensando a administração burocrática no âmbito escolar, é correto afirmar que:

A cultura burocrática que impregnou o modo de conduzir a rede estadual trouxe como consequência a rigidez na fixação de papéis quando da divisão do trabalho, a impessoalidade no relacionamento entre alunos e professores, a alienação dos trabalhadores, o formalismo, a avaliação que privilegia mais a conformidade às regras do que os objetivos (SILVA, 2004, p. 25).

Ainda de acordo com Silva (2004), a escola era vista com olhos de um militar, um soberano que estava ali mais para “mandar” do que para construir uma educação de qualidade.

Todavia, esse sistema de ensino começa a perder forças com a queda da Ditadura Militar, pois, em meio a um processo de transição, tem-se a incorporação da democratização do ensino público pela Constituição Federal de 1988. E que esta lei considera a gestão democrática do ensino público como um princípio da Educação Nacional, o que pode implicar em uma nova forma de organização do ensino em detrimento de uma gestão burocrática de ensino.

A partir de então, a educação como um direito social está explicitada na Constituição de 1988, artigo 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 66).

Pode-se perceber então que os interesses privados são claramente contemplados na Constituição. É o que se pode ver nos princípios do ensino nacional assinalados no artigo 206:

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

- V. valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI. gestão democrática do ensino público na forma da lei;
- VII. garantia do padrão de qualidade. (BRASIL, 1988, p. 66).

Ao analisar alguns princípios assinalados nesse artigo, enfatiza-se o que está voltado à pesquisa, o inciso VI, sobre a gestão democrática do ensino público que, pela primeira vez, passa a fazer parte da Constituição Federal, em consequência de vários movimentos nacionais organizados, em que o objetivo era a redemocratização de um país pós-regime militar. A implementação da gestão democrática na legislação educacional veio proporcionar, em tese, uma abertura para a democratização do ensino. E ainda, segundo Adrião e Camargo (2001), a aprovação do princípio de gestão democrática do ensino na Constituição Federal de 1988 gerou conflitos entre diferentes setores e seus respectivos interesses a serem defendidos até que se chegasse à redação do texto na forma da Lei. De um lado, estavam os democratas, que lutavam por uma gestão coletiva, já que isso iria facilitar o trabalho dos gestores e iria ocasionar melhoras no campo educacional. De outro, a gestão democrática não atendia aos interesses da rede particular de ensino, o que provocou uma mobilização oposta à aprovação desse princípio constitucional, ficando a gestão democrática restrita ao ensino público.

Diante disso, a partir da década de 1990, aconteceram várias reformas no sistema educacional e que, a mais marcante delas, foi a construção e aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394/96, que veio implementar de forma mais ativa os direitos a uma educação de qualidade, com enfoque na democratização do ensino público, ou seja, a partir de então, começou-se a pensar com um novo enfoque a gestão democrática, que mesmo estando na Constituição, era apreciada e executada de maneira genérica.

Na Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96, a gestão democrática aparece entre os princípios e fins da Educação Nacional: “Art. 3º, inc. VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da Legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, p. 20). Diante disso, entende-se que a comunidade escolar

(pais, alunos e mestres) pode contribuir na avaliação do trabalho ofertado pela instituição escolar e dar sua proposta pedagógica para a efetivação da gestão democrática, o que se pode comprovar no artigo 12, inc. VI “articular-se com a família e comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996, p. 24).

Discorrendo pelo processo da gestão democrática do ensino público, temos como decorrência da LDB o atual Plano Nacional da Educação (2001) com a proposta de organizar e operacionalizar a Educação Nacional, estabelecendo metas e ações a serem atingidas em um prazo de dez anos.

Segundo Saviani (1998), o percurso para a documentação do PNE se desenvolveu através da ação do governo via MEC sem que a mobilização da sociedade civil fosse enfatizada, ou até mesmo, considerada.

O Plano Nacional de Educação (PNE), entre seus objetivos principais, estabelece:

Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001, p. 7).

Então, no decorrer do processo histórico, percebe-se que a gestão democrática do ensino público está garantida sob os procedimentos legais das leis que regem a Educação Nacional. Todavia, faz-se necessário lembrar que nem sempre essas leis são cumpridas. Ainda hoje, em pleno século XXI, algumas comunidades escolares brasileiras veem a gestão democrática apenas como um cumprimento da burocracia educacional, ou seja, a democracia propriamente dita ainda não acontece na prática como deveria. Então é importante refletir sobre a democracia no Brasil. Será que ela existe?

O PAPEL DO DIRETOR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Em se tratando de gestão democrática, não se pode pensar em moldar um “Diretor” que desempenha uma função exclusivamente arbitrária, que estabelece uma hierarquia na qual ele é o chefe e de quem deriva todas as ordens na instituição escolar, sendo ele o centro das ações e deliberações. E ainda, o diretor não pode continuar exercendo o papel arbitrário na tomada de decisões estratégicas para o funcionamento da escola, pois seria o principal responsável na execução das decisões tomadas por ele. Isso pode significar, num âmbito escolar, que o poder do diretor se sobressai, na realidade, como poder neutralizador dos princípios democráticos implantados pelos atributos legais que regem o Sistema Nacional de Ensino.

Por outro lado, o “Diretor”, assim nomeado dentro dos princípios burocráticos, deve ser renomeado, já que tal nomeação, muitas vezes, é de caráter íntegro de líder supremo na instituição de ensino. Por uma questão de democracia e que o diretor possa exercer um papel democrático no estabelecimento escolar, deve ser atribuído a ele o nome de *gestor*, uma vez que não se fala mais em direção escolar e sim de uma gestão democrática do ensino público.

Ao ser concebido ao diretor o nome de gestor, faz-se necessário ressaltar que o processo de tomada de decisões não é mais de cunho individual, mas de caráter coletivo, pois a participação de professores, pais e alunos no processo de democratização da escola só existe se tais membros forem atuantes na tomada de decisões e execução destas.

Segundo Paro (2004, p. 12), a participação potencializa a autonomia da escola:

Na medida em que conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia de recursos. A esse respeito, vejo no conselho de escola uma potencialidade a ser explorada.

De acordo com Paro (2004), podemos entender que a escola deve ser construída sob um conselho em que o espaço político de atuação de seus membros seja ativo e autônomo na tomada de decisões.

Na gestão democrática, cada membro ou indivíduo que faz a escola deve desempenhar um papel na construção da gestão escolar:

- 1- O diretor é aquele que está na liderança, a serviço da comunidade escolar para o alcance de suas finalidades.
2. Os especialistas (supervisor, orientador, diretor) são possuidores de um conhecimento específico em uma área, assim como cada professor o é, o trabalho coletivo dessas diferentes especialidades na escola é que provocará mudanças.
3. A expectativa que alunos, pais, comunidade tem em relação a escola é uma dimensão que não pode ser ignorada e sim conhecida para ser atendida.
4. Os indivíduos precisam assumir as responsabilidades de suas atividades sem que alguém lhes diga sempre o que e como fazer. Não pode, pois, existir a dicotomia – uns pensam, outros executam -, mas todos precisam ter e desenvolver o compromisso político próprio do ato educativo.
5. O individualismo, a desconfiança, a acomodação e o egoísmo devem ceder lugar ao sentido coletivo da crítica e autocrítica, do direito e do dever, da responsabilidade social frente ao ato educativo.
6. O comando, por ser sensível às necessidades e aos interesses dos diversos grupos, agiliza o confronto dos mesmos, resultando em ações criadoras.
7. A gestão da escola passa a ser, então, o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar. Sempre na busca do alcance das metas estabelecidas pelo projeto político pedagógico construído coletivamente. (HORA, 2002, p. 52).

Diante dessa abordagem de Hora (2002), é notório que o diretor tem função integradora na escola, articulando os diferentes seguimentos, garantindo a participação de todos os membros da comunidade escolar para que juntos possam decidir sobre os aspectos pedagógicos administrativos e financeiros da escola. Entendemos que o diretor deve ser visto como um ser coletivo e participativo e que compreenda as funções de todos os seus parceiros que fazem a gestão democrática, já que a escola é uma instituição que precisa ser encarada em suas

múltiplas dimensões e parcerias com a sociedade, ou seja, deve haver coerência entre a comunidade escolar e as ações desenvolvidas pela gestão, sendo o diretor um mediador entre a multiplicidade de interesses individuais e a concreta execução desses de maneira coletiva.

Dessa forma, a participação, enquanto partilha de poder e divisão de tarefas, pode ser entendida como um sujeito que vive em função de um grupo:

A pessoa é [...] um sujeito enquanto vive em relação com um grupo e este se torna sujeito na medida em que se constitui por pessoas. Deste modo, pode-se falar em verdadeiro sujeito quando se fala de um coletivo de pessoas. É nessa acepção que utilizo o conceito de sujeito coletivo: um coletivo de pessoas. (SILVA, 2004, p. 90).

Assim, entendemos que a escola é um conjunto formado por pessoas de ideias individuais e ações coletivas, pois é nesse aspecto que o gestor democrático atua com transparência na execução das metas escolares discutidas e estabelecidas por todos.

Cabe ao gestor democrático o papel de preparar condições, estimular e organizar o trabalho coletivo da escola, incentivar à mudança e que tenha sensibilidade para que ela se realize. Isso significa que o diretor deve “coordenar e dirigir a ação conjunta dos professores, alertá-los para o processo de mudança, prepará-los para um sistema de ajustamento constante e criar condições favoráveis a esse processo” (ALONSO, 1976, p. 8).

Cabe, ainda, ao diretor:

Como líder do corpo docente, deve estabelecer a tônica predominante no processo educacional global, transmitindo o seu entusiasmo e o interesse pelo progresso de ensino, estimulando o trabalho de equipes e assegurando as condições básicas para um desempenho efetivo das funções essenciais. (ALONSO, 1976, p. 151).

Portanto, cabe ao diretor gestor democrático o papel de facilitador do processo de ensino, sendo um ser coletivo e de atuação conjunta em meio à comunidade escolar para que se pratique a educação por excelência, ou seja, é na práti-

ca do exemplo que se deve mostrar para a comunidade escolar o seu modelo de gestão. Afinal, o gestor democrático deve ser flexível e favorecer a flexibilidade do grupo na tomada e execução das decisões.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Quando se fala em Projeto Político Pedagógico, vemos a extrema importância de sua democratização: que seja construído por todos os membros envolvidos com a comunidade escolar. Todavia, historicamente, embora em vigor nas leis que regem a Educação Nacional, isso não era posto em prática, pois o que sabemos é que o “Diretor”, muitas vezes, sozinho ou na companhia da secretária de educação, redigia esse importante documento de maneira individual, prescrevendo suas ideias, muitas vezes não condizentes com a realidade do processo de ensino-aprendizagem de sua escola, ou melhor, esse Projeto Político Pedagógico, tão importante para a melhoria da educação, era apenas “copiado” de escolas diferentes, onde se percebia uma realidade totalmente diferente da escola que iria obter tal cópia do projeto. Isso acontecia pelo fato de o diretor não está preocupado com a melhoria do ensino-aprendizagem da escola em que ele é atuante, ou melhor, a elaboração do Projeto Político Pedagógico dessa maneira era apenas para cumprir uma burocracia da escola, isto é, o projeto era utilizado apenas como um documento escolar, e que a prática das metas estabelecidas por ele eram executadas de maneira hostil, ou muitas vezes, nem eram postas em práticas, ou seja, planejava-se uma coisa e executava-se outra, totalmente o contrário do que poderia estar no projeto.

Diante disso, surge a necessidade de se planejar coletivamente, de desenvolver um projeto de maneira democrática em que a gestão escolar esteja presente e ajude a desenvolver, juntamente com professores, pais e alunos, as metas a serem seguidas durante o processo de ensino-aprendizagem. Para Gandin (1994, p. 24), “participação é construção em conjunto”. Isso se faz necessário porque o Projeto Político Pedagógico é o eixo central em que estão as propostas

de uma escola unitária e cidadã, tendo como meta maior o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, público-alvo que deve ser encarado enquanto sujeitos sociais dignos de exercerem a democracia junto a toda comunidade escolar.

Encarando o Projeto Político Pedagógico de maneira democrática, temos no gestor pedagógico uma postura revolucionária, ser capaz de estimular o talento de cada membro da equipe, não deixando à deriva as metas educacionais e estando sempre em sintonia com as mudanças sociais, as quais podem modificar continuamente o processo de execução do Projeto Político Pedagógico. Segundo Hora (1994, p. 52), “a dimensão política da função do educador traduz-se no compromisso com a ação educativa revolucionária, que lhe dê condições de inserir a organização escolar em seu contexto social, político e econômico”.

Nesse aspecto, a gestão democrática da escola passa a assumir um caráter participativo, mais humano e voltado para o bem-estar de toda a instituição escolar, principalmente, os alunos. Segundo Hora (1994, p. 52), isso se dá pelo “resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre em busca do alcance das metas estabelecidas pelo projeto pedagógico construído coletivamente”.

E ainda, repensar a escola enquanto espaço democrático de produção e reciprocidade de conhecimentos é um grande desafio que os educadores (gestores e professores) devem enfrentar neste início de século, principalmente o gestor democrático, uma vez que é sobre o qual que recai a ação maior, por ser ele o ser de caráter articulador entre o planejamento e a execução do Projeto Político Pedagógico de maneira coletiva.

É por esse motivo que o Projeto Político Pedagógico deve ser articulado e questionado de maneira coletiva, já que é nele que estão as decisões tomadas para a construção do conhecimento na escola.

Então, é importante observar que:

A elaboração do projeto pedagógico tem a ver com o trabalho da escola

como um todo e com a participação da sala de aula, considerando o contexto social e a preservação de uma visão da “totalidade”. Logo, o projeto pedagógico busca a organização global da escola. (VEIGA, 2001, p. 17).

É sobre esse aspecto que se devem nortear os princípios básicos para se desenvolver na gestão democrática o seu plano pedagógico, deve-se levar em conta toda uma análise sistêmica sobre os possíveis problemas detectados na instituição escolar, por parte de toda a equipe envolvida e que se repense e divida as responsabilidades na hora de decidir a melhor forma de solucionar tais problemas detectados e, através disso, transformá-los em metas que deverão constar no (PPP) e que venham a ser executadas na prática.

A gestão democrática implica primeiramente o repensar da estrutura de poder da escola tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo da reciprocidade, que supera a expressão da autonomia, que anula a dependência de órgão intermediário que elaboram políticas educacionais tais quais a escola é mera executora. (VEIGA, 2001, p. 18).

Outra questão importante é que o núcleo gestor da instituição escolar seja capaz de distribuir as atividades de sua equipe de maneira que eles disponibilizem tempo para análise e avaliação das possíveis propostas pedagógicas. E também, o gestor democrático deve entender e atender às necessidades individuais de cada indivíduo para que eles sejam capazes de desenvolver condições básicas de participação no Projeto Político Pedagógico. Sobre esse assunto, Veiga (2001, p. 30) nos assevera que:

É preciso tempo para que os educadores aprofundem seus conhecimentos sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo. É preciso tempo para acompanhar e avaliar o projeto político pedagógico em ação. É preciso tempo para os estudantes se organizarem e criarem seus espaços para além da sala de aula.

Ao monitorar todos os aspectos primordiais à execução do Projeto Político Pedagógico, o gestor democrático deve ser um administrador escolar que promova a comunhão de ideias diversas e que favoreça as condições necessárias para que a discussão das propostas seja eficaz e construída num clima harmônico em que se possa considerar a escola como uma família que respeite as diferenças e

que saiba usá-las na construção do conhecimento.

O projeto Político Pedagógico, documento de construção e execução coletiva pelos membros da escola, deve contemplar, segundo Dourado e Oliveira (2009, p. 209), “os fins sociais e pedagógicos da escola, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação”, para que assim a instituição escolar possa ser um ambiente favorável a uma educação democrática de qualidade. Nessa perspectiva, esses autores nos orientam que o Plano da escola, ou seja, a gestão e organização do trabalho escolar, deve tratar da:

Estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico; planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos; organização do trabalho escolar compatível com os objetivos educativos estabelecidos pela instituição, tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos; mecanismos adequados de informação e de comunicação entre os todos os segmentos da escola; gestão democrático-participativa, incluindo condições administrativas, financeiras e pedagógicas; mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 209).

E ainda, para que a democracia seja respeitada é preciso que o Projeto Político Pedagógico seja avaliado por todo o grupo responsável pela sua elaboração. Considerando a avaliação dessa forma, destacamos dois pontos principais, segundo Veiga (2001, p. 32): “primeiro, a avaliação é um ato dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao projeto político pedagógico, ele imprime uma direção às ações dos educadores e dos educandos”.

Portanto, o Projeto Político Pedagógico construído na gestão democrática deve ser discutido, elaborado e assumido coletivamente, porém, para que isso ocorra é preciso entendê-lo e considerá-lo como um processo sempre em fase de construção, em que os resultados são gradativos e imediatos. Afinal, este é o documento redigido por parte de todos os integrantes da comunidade e que sobre o qual está o processo de caminhada em que a família *Escola* está envolvida.

CONCLUSÃO

Ao discutir o processo de democratização do ensino público, principalmente da gestão escolar, procuramos mostrar um levantamento de dados referentes ao processo histórico da gestão democrática, bem como suas atribuições no processo de ensino-aprendizagem.

Este trabalho discute alguns aspectos da gestão democrática, pertinentes para a discussão no âmbito educacional, uma vez que foram discutidos os requisitos básicos para se construir a democracia no ambiente escolar, pois se sabe que administrar de maneira coletiva é executar bem suas incumbências e planejar para o futuro, assim como promover a construção do saber respeitando a diversidade cultural e assegurando os direitos e deveres de um grupo.

Visto que a escola é uma esfera da sociedade, que por sua vez é bastante heterogênea, um espaço marcado por contradições e divergências de opiniões, faz-se necessário que a gestão democrática ultrapasse as barreiras existentes entre a teoria e a prática, já que se pode tornar impossível promovê-la mediante a discursos demagógicos e populistas que destroem o ambiente coletivo e participativo da instituição escolar.

Portanto, é de fundamental importância que a escola, representada pelo gestor democrático, estabeleça a articulação entre seus princípios e as ações desenvolvidas pela sociedade em geral. Esse processo de democratização, às vezes, pode encontrar aspectos autoritários que funcionam como “barreiras” já arraigadas no cotidiano e na cultura escolares, o que dificulta, muitas vezes, a ação de democratizar. Visando, afinal, a autonomia e o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da escola, todos os envolvidos nesse processo devem agir coletivamente para que esses aspectos autoritários sejam excluídos da instituição escolar.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; CARMAGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO,

Theresa. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: Difel, 1976.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 2 jul. 2020.

BRASIL [L.D.B (1996)]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (2001)]. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 14 jun. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HORA, Dinair Leal. **Gestão Democrática na Escola**. São Paulo: Papirus, 1994.

HORA, Dinair Leal. **Gestão Democrática na Escola**: atos e ofícios da participação coletiva. Campinas: Papirus, 2002.

PARO, Victor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra Política Educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública**: A re-humanização da escola. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: Uma Construção possível. 12. ed. Campinas. SP: Papirus. 2001.

CAPÍTULO 3

AS TEORIAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Andréia Bulaty
Ana Luiza Ruschel Nunes*

INTRODUÇÃO

Estudar o currículo é de grande relevância para o meio acadêmico e social, pois nele estão expressos os conhecimentos, as concepções epistemológicas do conhecimento, sendo peça chave para o projeto de formação da população, pois traz as relações de poder, de controle, de regulamentação, de ordem, enfim, é no currículo que o plano de estrutura de homem e sociedade ganha força e se materializa na prática pedagógica docente nos cursos de formação de professores e de alunos da educação básica e ensino superior.

Diante disso, este estudo objetiva conhecer as teorias curriculares organizadoras dos currículos de formação de professores, com a intenção de saber quais são as teorias curriculares?

Portanto, trata-se de um estudo teórico (MOREIRA; CALEFFE, 2006) numa perspectiva de pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 2009), que buscou embasamento em autores da área curricular como Silva (2015), Bernstein (1998), Sacristán (2013), entre outros que compõem as discussões na organização dos dois tópicos: O currículo, concepções e formação de professores e Teorias de Currículo: Teoria Curricular Tradicional, Teoria Curricular Crítica e Teoria Curricular Pós-Crítica.

O CURRÍCULO, CONCEPÇÕES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Adentra-se a discussão do currículo nos dias atuais com a percepção de que o mesmo é um campo emaranhado de demandas políticas, sociológicas, pedagógicas, econômicas, epistemológicas e culturais, que envolve as relações de poder em defesa da semiformação do homem.

Na verdade, traz-se Moreira (2005) para a discussão pontuando que estamos vivendo um momento de verdades contrapostas, obstáculos são dissolvidos e emergem novos questionamentos, que são por vezes contestados pelas teorias da educação, no sentido amplo, e de forma específica pelas teorias de currículo, o que vem a orientar as (re) elaborações do currículo na formação de professores.

Encontrar diferentes teorias que vão propor o currículo de diversas maneiras, com discursos específicos para atender a formação e o tipo de homem que o contexto social deseja. Silva (2015, p. 7) propõe realizar uma análise recorrente a história do currículo, e provavelmente observar que “rupturas e disjunturas, surpreendendo na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes descontinuidades e rupturas”. Conhecer a história do currículo não para realizar uma comparação entre os períodos, mas refletir a atualidade, e tentar perceber o currículo como um componente social, que carrega cultura e é historicamente influenciado.

Segundo Pinheiro (2009) os cursos que trabalham com a formação de professores têm necessidade de expor um currículo que supere a transmissão de conteúdo e possibilite estabelecer a relação com a sociedade, a escola, o mundo, pensar a diversidade e a desigualdade social. A partir dessas relações o futuro professor consiga contribuir com a mudança levando o aluno a um desenvolvimento e aprendizagem consciente e crítica.

Discutir e escrever sobre currículo é desafiador, devido às áreas do conhecimento e da sociedade, é preciso passar a questionar, qual o “sentido” da educação na sociedade atual? Qual currículo interessa na formação do sujeito? Quais conteúdos? Já está na hora de pensar uma formação global, na qual a organização do trabalho docente venha acompanhada de um currículo que propicie ao sujeito a construção de conhecimentos que avançam o simples contexto micro, e passam a compreender o macro, e assim, o homem consegue ter uma formação cultural como defende Adorno (1995).

Segundo Sacristán (2013) o currículo determina quais são os conteúdos que serão abordados e também estabelece os níveis e tipos de exigência para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar e se torna o regulador da formação e das pessoas. Os conteúdos do currículo servem para a construção da mente do sujeito, não produzem crescimento pessoal quando se reproduzem como simples erudição superficial.

O currículo é quem regula e ordena os conteúdos, tempos e espaços na educação, proporcionando uma ordem de regulação tanto do conteúdo, quanto do ano ou classe e influencia o método a ser utilizado para transmissão/apropriação dessa atividade na prática didática no contexto de formação escolar em todos os níveis.

Pensar o currículo como regulador do conteúdo é pensar nele como o documento que legitima o que é ensinado e sobre o que se aprende, que determina como são distribuídos períodos para se ensinar e também aprender, sendo separados os conteúdos de cada nível, agregando à capacidade reguladora os conceitos de classe, grau e método. O agrupamento de sujeitos em classes facilitou o regramento de variedade de sujeitos; já o método pedagógico vem para estrutura e proporcionar uma sequência a ser ordenada das atividades, de maneira que pode ser reproduzidos; e a adoção da ideia de grau estabelece a regulação do tempo total de escolaridade em uma sucessão de trechos ordenados com a escada ascendente de passos que se sucedem (SACRISTÁN, 2013).

O poder regulador do currículo ocorre e também é exercido sobre uma série de aspectos estruturantes, os quais junto com os efeitos que são provocados por outros elementos e agentes impõem suas determinações sobre os elementos estruturados (SACRISTÁN, 2013).

As dimensões que determinam o currículo são: Dimensões ou aspectos estruturais do currículo: a ordem pela qual ele é estabelecido; Elementos e aspectos estruturados ou afetados; Outros elementos e agentes (SACRISTÁN (2013).

Os elementos que estão na dimensão estruturante implicam na ordem como ele é estabelecido, juntamente com outros elementos e agentes, implicam na educação. É preciso insistir que o currículo não é neutro, nem universal e imóvel, o mesmo é conflituoso como observamos com as dimensões reguladoras do currículo. Vários são os agentes, as delimitações e as divisões que implicam na regulação da educação, fazendo com que o sujeito se torne um ser muitas vezes sem ação, pouco uma semiformação. Mesmo assim, o currículo é importante

para a escolaridade por ser conforme defende Sacristán (2013) uma expressão do projeto educacional e cultural para a sociedade.

Portanto pontua-se que não existe conceito fechado de currículo, conforme defende Sacristán (1998) a definição válida universalmente de que é um termo polissêmico, com diversas acepções, a depender do contexto e linha teórica defendida, e ainda, depende da época.

O termo currículo tem sua primeira aparição como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos nos anos vinte do século XX, expressa no livro de Bobbitt “The curriculum”, possibilitando que o termo *curriculum* fosse usado nos outros países europeus, com influência da literatura americana (MAROSTEGA, 2006).

Para esse emergir, teve todo um contexto por detrás, como apresenta Silva (2015) deixando claro que as condições adjuntas a institucionalização da educação em massa, tenha admitido que o campo de estudo do currículo brotasse nos Estados Unidos. Depois do pontapé inicial, o conceito se espalhou por todos os lugares do mundo e está concentrado em teorias do currículo. As teorias do currículo se firmaram como um campo, no qual o currículo é estudado, pesquisado e debatido, é onde se especializa e surgem as produções sobre o mesmo (MAROSTEGA, 2006).

Sacristán (2000) defende que as teorias de currículo são intercessoras ou expressões da mediação do pensamento e da ação na educação. Por vezes, acabam sendo vistas como referenciais de concepções e de realidade.

[...] Teorias do currículo, para designar um hoje amplo campo de conhecimento que se vale ora da sociologia, ora da história, ora da pedagogia, ora da economia, ora da epistemologia, ora da linguística – e todas elas nas suas mais variadas escolas, tendências ou perspectivas – para descrever, analisar – e, às vezes, intervir sobre – aquilo que é tomado como conteúdo e prática de uma cultura e é trazido, explícita ou implicitamente, para ser ensinado na escola e que vem sendo designado, nos últimos quatrocentos anos, de currículo (VEIGA-NETO, *apud*, MAROSTEGA, 2006, p. 59).

O currículo é a expressão de ideias em diferentes tempos e espaços, carregando todos os campos do conhecimento, para se constituir.

Silva (2015, p.15, grifos do autor) mostra que a origem etimológica da palavra currículo “vem do latim *curriculum*, pista de corrida, podemos dizer que no curso dessa corrida que é o currículo e acabamos por nos tornar o que somos”. Ou seja, pensar em currículo não é só pensar no conhecimento que faz parte dele, mas no que somos e no que nos tornamos. Envolve tanto a identidade como a subjetividade do homem.

O termo currículo⁶ segundo Silva (2015) é um termo de origem latina, coadunando com Sacristán (1998, p.125) diz que:

Currículo provém da palavra latina ***currere***, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade (grifos do autor).

Toma-se o currículo como um documento que organiza a distribuição do conhecimento em forma de disciplinas e em conteúdo. O currículo que ora surge com essa concepção de lista de conteúdo, perde força com o passar do tempo e estudos, discussões pelas teorias de currículo e novas formas de interpretação e leitura do mesmo ganham alento.

Sacristán (1998) traz à tona que o currículo é um veículo de pressupostos, concepções e visões de realidade. Portanto, o currículo se torna a expressão da organização da sociedade, ou melhor, do seu projeto de sociedade, com princípios na seleção da cultura que será expressa no mesmo, estimada pelas classes dominantes como adequada ao momento. Em 2013, Sacristán complementa que o currículo é a partitura na qual encontramos codificada a educação, pois ele é o texto que reúne e estrutura o conhecimento que será compartilhado e reproduzido ou produzido.

⁶ O currículo advém da tradição anglo-saxã, que visava focar nos fins e conteúdos de ensino (SACRISTÁN. 1998).

A realidade atende as forças dominantes pelo currículo que é trabalhado na formação dos profissionais. Os ideais da sociedade são alocados a universidade e as escolas, nos momentos de formação inicial do professor e nas práticas docentes.

A aceção de currículo não nos revela o que é, basicamente, o currículo, ela apenas nos desponta o que determinada teoria pondera que é currículo, por isso, é importante focar não só na abordagem ontológica, mas abranger a histórica - definir o currículo em diferentes teorias e tempos (SILVA, 2015). Mais importante que só apresentar a definição última de currículo, é conhecer quais questões envolve o currículo ao longo do tempo e o que seu discurso busca responder.

É buscar entendimento da influência do mesmo na formação cultural do homem. Pensar em currículo é ser levado a refletir sobre o que precisa ser ensinado, perceber que não é só o conteúdo, o conhecimento oficial que está em jogo, mas é todo um contexto maior, como a natureza da aprendizagem, a formação humana, a sociedade, a cultura, as expressões dos grupos socialmente dominantes e dominados, o poder e o diálogo.

O currículo traz consigo conhecimentos que foram selecionados por quem?

Com qual propósito? Cada currículo tem um modelo de sujeito e exerce uma relação de poder para a classe dominante que determina a seleção dos conhecimentos e de sujeito que deseja formar, para se manter no poder (MOREIRA; SILVA, 1999).

Raramente o currículo advém das necessidades reais do chão da escola, das instituições formadoras, quase sempre vem organizado e com pouca brecha para discussões, pois é preciso manter a hegemonia da classe dominante e a ordem, como já dizia Silva (2015, p.16):

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder.

Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder.

A teoria do currículo se situa num campo social, que é um território contestado, que envolve a hegemonia e a garantia do consenso. É a questão do poder, que realiza a separação das teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo (SILVA, 2015).

Analisando a formação de professores é importante estudar as teorias de currículo para conhecer o profissional que está sendo formado.

TEORIAS DE CURRÍCULO

TEORIA CURRICULAR TRADICIONAL

Quando depara-se com a denominação de teoria tradicional, remete-se a teorias acríticas.

As Teorias Curriculares Tradicionais são teorias da neutralidade, da cientificidade, positivistas, são desinteressadas, que facilmente aceitam o “status quo”, da mesma maneira que aceitam os conhecimentos e saberes colocados pelos dominantes, e se concentram nas técnicas. Seu foco não está na questão “o que?”, pois esta para a mesma já é dada. Seu direcionamento está em tentar responder o “como?” recaindo na organização da transmissão do conhecimento, enfatizam a organização do currículo, da aprendizagem, o ensino, a avaliação, a metodologia, a didática, o planejamento e os objetivos (SILVA, 2015).

Giroux (1988) argumenta que o conhecimento não é criticado, não se investiga a seleção dos conteúdos e nem o que os torna importantes para serem aprendidos. Destaca, ainda, que estes conhecimentos são organizados de maneira hierárquica, desconsiderando a diversidade e os estudantes, tendo como foco o controle, a ordem, o gerenciamento, sem nenhuma relação entre o conhecimento científico com as experiências e vivências dos sujeitos, desmerecendo o homem por completo e todo seu capital cultural. Visa manter a tradição e a

cultura dominante, as relações assimétricas, as diferenças culturais e, tem no professor o único dono do conhecimento e funcionário burocrata.

Essa visão de currículo expressa a manutenção do poder pela classe dominante, explicitando rigorosidade e disciplinarização dos sujeitos para a aceitação e passividade, que atendem aos chamados sem questionar. Em se tratando de professor é um simples reproduzidor de ordens, um técnico (SILVA, 2015). É uma perspectiva que gerencia todas as questões de aprendizagem e ensino, tratadas como administrativas, e tem nos professores e alunos os recursos para se produzir o máximo de certificação dentro do prazo estimado (GIROUX, 1988). Tem-se uma hegemonia sem autonomia docente em que a educação é uma semiformação voltada para a racionalização instrumental.

Segundo Silva (2015) a teoria tradicional se funda numa concepção conservadora de cultura fixada, herdada e estável, e tem o conhecimento como fato e informação. Portanto, o ensino se reduz a um ato mecânico, desvinculado do cotidiano e das experiências, com base em modelos prontos, lógicos e abstratos. Nessa perspectiva o currículo é visto como uma lista de conteúdo, um manual a ser repassado aos alunos, dos conhecimentos acumulados pela humanidade, focado na formação da massa, seguindo um modelo mecânico, com objetivos claros e delineados, tudo calculado e rigorosamente avaliado para medir se o objetivo foi alcançado (SILVA, 2015).

Desencadeia-se com essa perspectiva a aceitação, a técnica, a reprodução, o ajuste, o controle e com eles a adaptação. Na realidade as teorias tradicionais só vão ser contestadas a partir da década de 1970, quando se tem o movimento de reconceptualização do currículo, concomitantemente com o enraizamento do currículo tecnicista no Brasil (MAROSTEGA, 2006).

Nas teorias tradicionais não têm preocupação com questionamentos, com formas de conhecimento, nem com relações de poder, a atenção está no status quo, na forma de organização e elaboração do currículo.

A TEORIA CURRICULAR CRÍTICA

Com o movimento pela reconceptualização na década de 1960 emerge no cenário educacional murmúrios da Teoria Curricular Crítica, trazendo com ela mudanças na formação e currículo. Na Teoria Curricular Crítica tem-se o deslocamento dos conceitos de ensino-aprendizagem para reprodução de conteúdos, da transmissão de conhecimentos para conceitos de ideologia e poder (MOREIRA, 2005).

A Teoria Crítica de currículo é concentrada na análise da dinâmica de classe implicada na teoria da reprodução, questionando os arranjos sociais e da educação. A escola é tomada como um aparelho reprodutor do Estado, pois reproduz a sociedade capitalista, quando na aula transmite por meio do conteúdo, as crenças e arranjos sociais desejáveis a população (MAROSTEGA, 2006).

O currículo nas teorias críticas e pós-críticas segundo Silva (2015) tem um contraste com a teoria tradicional, devido argumentarem que não existe neutralidade na teoria, não é desinteressada, ao contrário, é implicada de relações de poder, e com isso, carregado de ideologias.

As teorias crítica e pós-crítica de currículo não estão limitadas ao questionamento “o que?”, mas submetem este “que?” a constante reflexão, entre a identidade, o saber e o poder (SILVA, 2015), tornando o ensino e a aprendizagem mais críticos, e desse modo, oferecendo condições para que os sujeitos se tornem autônomos, capazes de intervir na realidade que fazem parte e liberar uma mudança.

É momento de preocupação com a formação do sujeito, sendo ele também detentores do conhecimento e não mais somente o professor como na teoria tradicional. Muitas são as diferenças entre teoria crítica e tradicional:

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam dos status quo, responsabilizando – o pelas desigualdades e injustiças sociais (SILVA, 2015, p. 30).

É mudança no pensamento de currículo e educação. A transformação do ensino é a chance de emancipação humana. É observar o currículo mais que uma lista de conteúdos e entender que o mesmo tem ênfase na conscientização e propicia conhecer o todo social.

Diferentemente das teorias tradicionais que evocavam a aceitação, a adaptação e o ajuste, a teoria crítica é munidas de desconfiança, de transformação radical e questionamentos (SILVA, 2015).

O currículo representa tempos, espaços, interesses marcados por relações de poder, não é um elemento transcendental, tem uma história que se vincula à organização da sociedade e da educação.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2001, p. 59).

O currículo envolve mais que uma lista de conteúdo que foram selecionados sem interesses ocultos neutros. Pelo contrário, o currículo é a expressão do poder de uma classe dominante sobre uma dominada. Nunca é um ato desinteressado (APPLE, 2001).

Pereira (2010) defende e reforça a visão de que o currículo é mais que um conjunto de disciplinas e ementas, ideologizado, disputado, e vive em constante processo de crise e emergentes reformulações e adaptações, para atender grupos que se digladiam na busca da hegemonia ou emancipação social.

O currículo é espaço de hegemonias e manifestações de poder, é poder, porque tem sinais de lutas das classes, de interesses, de conflitos dos grupos sociais, marcado por contradições (APPLE, 2000).

Apple (2001) afirma que o currículo é campo conflituoso de operacionalização distintas forças numa relação de poder, por parte dos que produzem o conhecimento legítimo.

O que conta como conhecimento, as formas nas quais ele está organizado, quem tem o poder de ensiná-lo, o que conta como demonstração apropriada de sua aprendizagem e – um aspecto tão crítico quanto os anteriores – a quem é permitido fazer todas essas questões e respondê-las, tudo isto faz parte de como a dominação e a subordinação são reproduzidas e alteradas nesta sociedade (APPLE, 2001, p. 54).

A discussão é embasada em uma visão crítica sociológica do currículo, questionando e problematizando os conhecimentos elencados no currículo, questionando o porquê de tais conteúdos, os interesses na escolha dos mesmos as relações de poder que estes expressão.

Apple (2000) é um dos autores que traz o currículo para o centro da discussão da educação, com ênfase nas teorias críticas, tendo raízes neomarxistas, suas ideias transitam levando em consideração a sociedade e o poder. Por isso defende que,

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente em forma de áreas do conhecimento que as escolas possuem ou nas tendências que encaminham – as regras e as rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, e assim, por diante. O controle é exercido através das formas de significado que a escola distribui. Isto é, o corpus formal do conhecimento escolar pode se tornar uma forma de controle social e econômico (APPLE, 2000, p. 98).

A escola é o espaço de produção do conhecimento considerado pela sociedade como essencial ao funcionamento da mesma. O conhecimento vinculado nas escolas e na formação de professores atende a demanda social de uma mão-de-obra. Os cursos de formação de professores, exercem sobre os sujeitos o controle que os direciona para o que a sociedade procura, oferecendo conhecimentos de forma técnica.

Apple (2001) defende a educação como ponto de conflito com diferentes tipos de conhecimento relevantes que precisam ser ensinados, avaliados, criticando a realização de técnicas que conduzem ao ensinar eficientemente. Entender a educação como um processo entre quem, de um lado tem o poder e o modo pelo qual se pensa, de outro.

[...] Como um sistema de instituições, elas também ajudam principalmente a reproduzir o tipo de conhecimento (como uma espécie de mercadoria) necessário para manter os arranjos econômicos, políticos e culturais existentes. Chamo isso de conhecimento técnico. Trata-se da tensão entre a distribuição e a produção que parcialmente conta para que as escolas atuem de determinada maneira a fim de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural (APPLE, 2001, p. 24).

A reprodução econômica e cultural não é tudo o que ocorre nas instituições de ensino, apesar de serem muitos os momentos em que as mesmas fazem parte do contexto de discussão, estes locais são espaços de oferecimento de bases para entender a hegemonia, o capital, tendo a educação uma possibilidade de alterações nas condições. É ver ressurgir o que está adormecido no homem, sua autonomia, seu controle sobre as ideias e posicionamentos, oferecendo conhecimento, que o encaminha para a emancipação humana, protestado por uma criação de condições para que as pessoas participem na (re) criação de significados e valores, e ter voz e direito a estipular os conceitos (APPLE, 2001).

Lutamos contra situações, políticas e práticas que nos colocam em condições inferiores de seres insignificantes, desconhecedores, e clamamos espaços, currículos, profissionais e universidades que nos levem a ser mais críticos.

Para se formar sujeitos mais conscientes e críticos nos cursos de formação de professores é preciso sair da zona de conforto e a ferramenta é o conhecimento.

[...] A medida que aprendemos a entender a maneira pela qual a educação atua no setor econômico de uma sociedade, reproduzindo aspectos importantes de sua desigualdade, também aprendemos a desvendar uma segunda esfera em que a escolarização opera. Não há apenas a propriedade econômica; há também a propriedade simbólica – capital humano -, que as escolas preservam e distribuem. Assim, podemos agora começar a entender mais perfeitamente como as instituições de preservação e distribuição cultural, como escolas, criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação [...] (APPLE, 2001, p. 37).

A partir do momento que se entende o controle simbólico que a educação exerce sobre os sujeitos, é possível realizar relações de contextualização, leitu-

ras dos discursos hegemônicos e ideológicos. Por isso a escola é imprescindível na formação do homem autorreflexivo crítico.

A teoria crítica esclarece que embora tenha uma política liberal de educação, que se baseia no sucesso individual do mérito, é preciso que as aulas ministradas procurem oferecer entrelaçamento de conhecimentos das diversas áreas e culturas, com situações que fogem a sala de aula, permitindo aos mesmos ter acesso a contextos diversos. É pensar a educação não como um produto, pão ou cartões, é entendê-la como o conhecimento social de uma época (APPLE, 2001).

Falar de educação e currículo é falar de escola, de formação, de controle social e econômico. Nos espaços de formação, o controle não acontece só com os comportamentos e a disciplina que se ensina, ele é exercido pelo corpus formal do conhecimento (APPLE, 2001) que se relaciona com outras instituições (políticas, culturais e econômicas).

É a educação que trabalha com as regras e os códigos. O código é um elemento que interfere na seleção, ordenação, apresentação, sequência e metodologia expressa no currículo, que advém de opções políticas, como sociais, epistemológicas e princípios psicológicos/pedagógicos, o princípio organizativo voltado à ordenação do ensino em cursos, ciclos, anual, semestral, entre outros (SACRISTÁN, 2000).

Sacristán (1998, p. 148) levanta quatro critérios base, para entender o currículo em todos os níveis de educação:

Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve.

Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também e incidir nessa mesma sociedade.

Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem ideias e práticas reciprocamente.

Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele (Grifos do autor).

O currículo transmite cultura que se dá fora os muros escolares, sai do micro ao macro contexto. A contribuição de Giroux (1997) para pensar o currículo na perspectiva crítica é reconhecer a escola como um local de reprodução da sociedade dominante, mas observam a probabilidade de formação dos sujeitos ativos e críticos, e reconhecimento do professor como intelectual transformador.

Bernstein contribui para a teoria sociológica do currículo, não se preocupando com o conteúdo do currículo, mas sua preocupação está com as relações estruturais dos diferentes tipos de conhecimento que fazem parte do currículo, buscando saber como o currículo está estruturalmente organizado (SILVA, 2015).

Seus estudos oferecem grande relevância a educação diante da provável construção da sociedade democrática. Para Bernstein, tanto a saúde como a educação são bens públicos, e tem papel de destaque na produção e reprodução de injustiças sociais, nos discursos veiculados por esses órgãos, formando atitudes. A escola ao cumprir seu papel de garantir três direitos: o primeiro voltado ao respeito ao desenvolvimento pessoal, o segundo opera no nível social (inclusão, autonomia), e o terceiro, no nível político (participar na criação e manutenção/mudança da ordem social). Portanto a escola se torna espaço que reflete imagens positivas e negativas, sendo refletidas projeções hierárquicas de valores (SANTOS, 2003).

Para entender a contribuição de Bernstein (1996) para a educação e o currículo, é preciso compreender três conceitos: classificação, enquadramento e código. Bernstein se preocupa com dois tipos de organização da estrutura curricular: o currículo como coleção e o currículo integrado. No primeiro, os campos e áreas do conhecimento, são sustentados isolados e densamente separados. Não se tem aproximação entre as áreas do conhecimento. Enquanto no segundo currículo, o integrado, as separações são menos visíveis, menos marcadas, e a sua estruturado corresponde ao princípio de abrangência (SANTOS, 2003).

Essas formas de organização curricular deixam claro de um lado um currículo fechado, engessado, dividido por áreas do conhecimento com fronteiras bem delimitadas, em que as disciplinas e os conteúdos não se relacionam entre si, ficando difícil também os alunos estabelecer relações quando se fragmenta e isola o conhecimento. De outro lado, temos o currículo contrário ao primeiro, sua organização é abrangente, faz relações entre as áreas do conhecimento e propicia aos sujeitos estabelecer uma maior relação entre o conhecimento, e facilita a construção de identidades e consegue proporcionar uma leitura das entrelinhas, do mundo, pois o conhecimento não está fechado, mas interligado (SANTOS, 2003).

Bernstein (1996) faz uso do conceito de classificação, para se referir ao menor ou maior grau de isolamento das áreas do conhecimento. Em síntese, a classificação diz respeito as fronteiras entre o que pode ou não ficar junto. Essa classificação pode ser forte ou fraca dependendo do currículo. Quando se tem um processo de classificação forte, é quando se tem a separação das áreas bem demarcadas, como por exemplo, trazemos o currículo tradicional, no qual as disciplinas e os conteúdos são visivelmente separados em suas respectivas áreas. Já em contraste, a classificação fraca, se dá quando não temos as fronteiras bem definidas e se tem o agrupamento e integração das disciplinas, por exemplo, os currículos críticos e pós-críticos (BERNSTEIN, 1996).

A classificação do currículo se dá nos mais diversos níveis da educação, desde a educação básica até o ensino superior.

O conceito de classificação curricular implica na identidade do professor e do conhecimento. Santos (2003) assinala que a classificação constitui vozes do conhecimento, tanto do professor como do aluno, e, é trazido no enquadramento a mensagem contraída pela classificação. Bernstein (1998) se preocupa não só com o currículo, mas com a Pedagogia e a avaliação, estando em jogo não só a organização válida do conhecimento, mas, também, as maneiras de transmissão e avaliação deste conhecimento.

O enquadramento do discurso é para Bernstein (1998) o pronunciar de

processos de aquisição e as maneiras de controle na comunicação/discurso nas relações de sala de aula validados pelo código e pela classificação que, ao lado do enquadramento dominam a prática do professor e a formação dos alunos. O enquadramento do discurso é a transmissão do conhecimento nos diferentes espaços, estando ligado à prática pedagógica docente e interferindo no processo de formação do homem.

Santos (2003) explana que o enquadramento a que Bernstein alude é o domínio das interações comunicativas na prática pedagógica, que ocorre na sala de aula dos cursos de formação inicial e na reprodução das respectivas salas quando este graduando for professor.

A classificação do conhecimento faz reverência à “o que” será ensinado e o enquadramento se atém ao “como” será pronunciado, ou melhor, à mensagem que será comunicada. Assim, Silva (2015) fala sobre o poder e o controle. O poder está vinculado à classificação do que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo, e o controle é a forma de transmissão, associado ao enquadramento, o tempo, o ritmo, o espaço. Para regular o enquadramento do discurso pedagógico temos duas regras, uma de ordem social e outra de ordem discursiva. A primeira é apreciada como discurso regulativo, que demonstra a hierarquia social na afinidade com a prática pedagógica, é a regra que acondiciona o que se espera do indivíduo em relação a seu caráter, conduta e boas maneiras, conhecida na prática pedagógica como pedagogia visível, já que seu enquadramento é forte, explícito e regulador. Entretanto, a segunda regra manifestada como ordem discursiva, se baseia nas regras do discurso, que se nutre dos outros elementos pedagógicos, como a seleção, a sequência, o ritmo, e é representada como pedagogia do invisível, com um enquadramento fraco, com discurso implícito (BERNSTEIN, 1998; SANTOS, 2003).

Em conjunto com o enquadramento de como ensinar, ou, como comunicar, temos o código. “Mais especificamente, os códigos regulados de acordo com a classe social posicionam os sujeitos relativamente às formas dominantes e dominadas de comunicação e às relações entre elas” (BERNSTEIN, 1996, p. 28). Tal

citação evoca o que Silva (2015, p. 74) denomina sendo “Código é a gramática da classe”, ou seja, é o código que por meio da gramática permite a diferenciação entre as classes, quando é adquirido pelas pessoas em diversos contextos que expressam os significados recebidos nesses locais.

É o código que determina a consciência da pessoa, o que ela pensa, os seus significados e a interação social que produz. Para Bernstein (1996) o código pode ser uma tentativa para entender o poder e o controle trazido pela comunicação e o currículo, que implica na limitação da consciência dos sujeitos. Bernstein (1996) defende que o código seleciona e integra significados relevantes às formas de realização, sendo assim inseparável dos conceitos de comunicação, que legitima ou ilegítima a hierarquia dominante. Esses códigos são aprendidos em várias instâncias, como a família e a escola.

Em síntese as teorias críticas do currículo e da educação tem vínculo com práticas educativas que pensam a educação e a práticas sociais, conscientizadora do homem, e o currículo capaz de estimular e desenvolver o pensamento crítico, a reflexividade e o conhecimento da gênese histórica do homem, da sociedade, do sistema e do currículo, das teorias e da prática da profissão. Só com o conhecimento é possível argumentar, saindo do estado de não saber.

A TEORIA CURRICULAR PÓS-CRÍTICA

As teorias pós-críticas de currículo surgem avançando nas discussões das teorias críticas, pois não estão limitadas aos fatos econômicos do capitalismo e as relações de poder, mas enfatizam e ampliam a análise para descentralizar os processos de dominação, para discutir as raças, etnias, gênero, sexualidade, entre outros.

Vive-se crises de autoridade, poder, identidade, ética, valores morais, conhecida como a era do pós-modernismo, tendo de um lado, os valores estimados eternos, imutáveis, acabados, e de outro, valores considerados flexíveis e transitórios (MAROSTEGA, 2006). Esses pensamentos desfazem grandes promessas, utopias e conduzem para o diálogo entre os saberes das diversas áreas.

Silva (2015) anuncia que o pós-modernismo é um movimento intelectual que aclama a convivência em uma nova era, totalmente diferente do antecedente, a Modernidade. Esse movimento não concebe uma teoria unificada, mas, um conjunto de múltiplas perspectivas, com variedade de campos políticos, epistemológicos, culturais e estéticos, amparado pela virada linguística.

A multiplicidade de campos, de conhecimentos, influencia a formação do homem. O homem, ser sujeito de sua história, criativo e criador, tem na pós-modernidade se tornado “[...] o sujeito fundamentalmente fragmentado e dividido. [...] o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido. Ele é dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso” (SILVA, 2015, p. 113).

A virada linguística ao descentralizar o sujeito de sua autonomia, soberania, racionalidade, descentraliza o poder. É o pós-modernismo que tolera muitas questões antes olhadas com receio. A teoria da pós-modernidade privilegia a mistura, o hibridismo, a mestiçagem de culturas, estilos, os gêneros, o feminismo, elegendo o local, inclinando-se às incertezas e dúvidas, desconfiando das certezas e das afirmações categóricas (SILVA, 2015). Esta perspectiva se ancora na linguagem, no texto e no discurso, questionando o pensamento moderno e “as noções de razão, racionalidade, totalidade, universalidade [...]” (SILVA, 2015, p. 113).

A teoria pós-crítica é movida pela desconfiança e incerteza. Começando pela escola e o currículo, nos quais são protestados a libertação e emancipação, desmitificando as certezas. Marostega (2006) pontua que o mundo contemporâneo é regido pelas dúvidas, indeterminação, incertezas em todos os aspectos e dimensões seja social, política, epistemológica, entre outros. Esse mundo é estigmatizado pela incompatibilidade do currículo existente com o pós-moderno, no qual está marcado pela sequência, o estático, o segmento, a disciplina, o conhecimento científico, o cotidiano, a linearidade, no qual o sujeito é racional e autônomo sendo tomado como centro. Já no currículo pós-moderno está preocupado com o híbrido, a mistura, o local, o subjetivo e objetivismo.

Uma das diferenças entre a teoria crítica e pós-crítica é a descentralização. Por exemplo, o poder, não está mais centrado na mão do Estado, e sim, dissolvido na sociedade, não existe um único responsável. O currículo não é apenas de ordem social e econômica, considera-se as desigualdades e os discursos multiculturalistas, que defende múltiplas categorias e culturas.

O multiculturalismo é oriundo das diversas manifestações da tradição cultural e das múltiplas identidades, onde se questiona valores e instituições. Termo de origem americana, que se preocupa com as concepções epistemológicas e antropológicas, com grupos que eram silenciados e dominados de mulheres, negros, homossexuais, gêneros, e assim, iniciam uma crítica ao Canon literário, estético e científico, que é dominado pelo currículo da cultura branca e masculina, europeia e heterossexual (MAROSTEGA, 2006).

A educação na pós-modernidade é voltada para o trabalho com as desigualdades, com o multiculturalismo, que se sustenta além das dinâmicas de classe, mas na discussão sobre a igualdade. Igualdade não é conquistada no acesso ao currículo hegemônico, depende de uma mudança no currículo atual para que sejam discutidas as formas geradoras das diferenças sociais, implicando no questionamento do conhecimento (MAROSTEGA, 2006).

Esse clima de desconfiança profunda da certeza, gera inquietações que culminam em (re) pensar a educação, os currículos e o que acreditamos como sendo verdade e questionar os princípios, os valores e a própria identidade. “É a identidade que poderia se chamar de pós-moderna: descentrada, múltipla, fragmentada [...]” (SILVA, 2015, p. 114), e assumir como um ser em constante processo de (re) formulação identitária.

O pós-modernismo realiza uma apreciação a teoria crítica em relação a desconfiança dos impulsos emancipadores e libertadores, pois esses princípios reinavam como possíveis certezas e para o pós-modernismo certezas são quebradas e acaba com a veracidade de emancipação. Este é um dos pontos culminantes de diferença entre as duas teorias, aliado a uma discussão do híbrido, do multicultural, e as grandes discussões de linguística (MAROSTEGA, 2006).

Na virada linguística aparecem temas de relevância para serem estudados como as questões de gênero e sexualidade, etnia e raça, diferença e inclusão, virtualidade, consciência planetária e ecológica. Todas essas questões preocupam os pós-modernistas trazendo à tona uma compreensão de que tudo e todos estamos interconectados em todo momento, que somos parte de um sistema múltiplo, em que se relaciona o homem, a sociedade e a natureza (SILVA, 2015).

No primeiro tema “*gênero e sexualidade*” o foco é apresentar uma discussão sobre gênero e sexualidade com preocupações inicialmente com a identidade masculina e feminina e com questões de identidade sexual. Sempre o gênero marca os currículos com as disciplinas consideradas masculinas/femininas, deixando uma divisão de dois mundos distintos, e trazendo para esse contexto, a sexualidade, enfatizando a teoria queer⁷, que vem a questionar a identidade sexual considerada como normal (MAROSTEGA, 2006).

Na discussão sobre a “*etnia e raça*” os currículos se atentam para a relação de poder do sexo masculino, branco, europeu. É uma discussão sobre etnia que corresponde a religião, a língua, aos aspectos da cultura e a raça englobando as questões de cor da pele e aspectos físicos (MAROSTEGA, 2006). Silva (2015) nos aponta que o vínculo entre o poder, o conhecimento e a identidade, temas de etnia e raça, começa a ganhar destaque nos currículos, com espaços de discussão, sendo pensados em livros literários, nos livros didáticos e orientações curriculares oficiais. Já discussão sobre a “*diferença e a inclusão*” busca mostrar de cara que vivemos em uma sociedade da diferença. Todos somos diferentes, e, precisamos nos incluir na sociedade. A inclusão não vem apenas para determinar uma legislação, ela surge como princípios para fundamentar a aceitação humana das diferenças, não só nas unidades escolares, mas na sociedade como um todo (MAROSTEGA, 2006). É preciso aprender a conviver com o pluralismo

7 “A teoria *queer* surge, em países como Estados Unidos e Inglaterra, como uma espécie de unificação dos estudos gays e lésbicos. Historicamente, o termo *queer*, tem sido utilizado para se referir, de forma depreciativa, às pessoas homossexuais, sobretudo do sexo masculino. Mas o termo significa também, de forma não necessariamente relacionada às suas conotações sexuais, estranho, esquisito, incomum, fora do normal, excêntrico” (MAROSTEGA, 2006, p. 96).

(MAROSTEGA, 2006) de ideias, de gênero, de raça, de idades, de religião, de time de futebol, de opções políticas, de tudo que englobe o exercício de diálogo da diferença.

E no tema “*virtualidade*” pretende-se discutir sobre as tecnologias na educação, não como algo negativo, ou mesmo ignorá-las, é preciso que o professor a considere como uma ferramenta que pode auxiliar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, agregando conhecimentos (MAROSTEGA, 2006). Segundo Marostega (2006) é impossível negar o avanço tecnológico, estamos inseridos em uma era da informação, da realidade virtual e o cenário da informação em tempo real vem marcando o cotidiano e as transformações culturais e socioeconômicas chegando a atingir nosso conhecimento, pensamento e aprendizagem. E na discussão sobre a “*consciência planetária e ecológica*”, se preocupa com a sobrevivência humana no planeta, apoiada por um movimento educativo de preservação do meio ambiente, constituída por meio de uma ação pedagógica efetiva como a ecopedagogia suscitada por Gadotti, como parte de uma ecoformação do homem e da mulher estabelecendo o equilíbrio com o meio ambiente, chamando para a responsabilidade social (MAROSTEGA, 2006).

Em todos os temas da pós-modernidade a preocupação está situada na necessidade de despertar novos valores no homem, o equilíbrio humano, o respeito e a melhoria de vida. Fica a cargo da educação essa parcela para se pensar e discutir uma sociedade mais humana, de reflexão e atitudes conscientes.

A teoria pós-crítica em todo momento tenta dizer que o poder é multiforme e está em todos os lugares, espaços, ações e atitudes. E o currículo é uma questão de saber, poder e identidade.

CONCLUSÃO

Com as discussões apresentadas, chega-se ao objetivo que é conhecer as teorias curriculares organizadoras dos currículos de formação de professores, observa-se que existem três vertentes ainda nos dias de hoje, que são: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Esses três vertente

curriculares tem direcionado as Propostas Curriculares dos cursos que formam professores para a educação básica e superior, implicando da mesma maneira na prática de inúmeros docentes universitários que diretamente trabalham com o currículo e a formação profissional de milhares de professores.

Em análise ficou evidente a diferença entre ambas, os pontos de discussão de cada uma, conforme demonstra-se na tabela a seguir.

Tabela 1: Considerações sobre as Teorias Curriculares

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe social	Saber-poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Eficiência	Emancipação e libertação	Multiculturalismo
Objetivos	Currículo oculto	
	Resistência	

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos estudos de Silva (2015, p. 17).

Os dados expressos acima mostram a diferença entre o foco das teorias curriculares, influenciando não apenas a formação de professores, mas suas respectivas práticas. Dependendo do encaminhamento que a Proposta Pedagógica Curricular dos cursos de formação inicial tem propiciado ao se formar, estão ca-

minhando para uma classificação, código e enquadramento do discurso pedagógico, com base numa organização curricular como coleção ou integrado.

Ficou elucidado com o estudo que o contexto histórico e político tem exercido influências as particularidades do currículo contribuem para a formação de sujeitos para atuarem na sociedade. Não se nega os avanços que cada teoria trouxe para a educação, mas também apresenta o que aparentemente chama-se de rupturas, disjunções entre as teorias, que são momentos de questionamentos, de compreensão de processos, de mudanças de fundamentos e pressupostos, de identidades, de legados e de relações de poder.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría investigación y crítica**. Madri: Morata, 1998.

GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1988.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAROSTEGA, Simone. **Ensino de artes visuais e o currículo no ensino médio: um estudo de Santa Maria/RS**. 2006, 287f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz G. **Metodologia da pesquisa para professora pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOREIRA, Antônio F. **Currículo**: questões atuais. São Paulo: Papirus, 2005.

MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In. MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

PEREIRA, Antonio. Currículo e formação do(a) pedagogo(a) frente às novas diretrizes do curso de Pedagogia: relato de uma experiência de reformulação curricular. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.6, n.2, Dezembro, 2010, p.1-23.

PINHEIRO, Geslani C. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. In: **ANALECTA**, Guarapuava, Paraná, v.10, n. 2, jul./dez, 2009, p.11-25.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Rio de Janeiro: Editora penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed., Porto Alegre: Artmed, tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMES, A. I. (Orgs). **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed., Artmed, tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa, 1998, p.119-148.

SANTOS, Lucíola L. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.120, nov, 2003, p. 15-49.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto M. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

CAPÍTULO 4

**AS EXPRESSÕES
IDIOMÁTICAS NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE LE/LA
E INTERCULTURALIDADE:
uma discussão a partir da
perspectiva sociocultural**

Mônica Hogetop

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é desenvolvido a partir da minha tese de doutorado e tem como temática principal o estudo das expressões idiomáticas (EIs) na língua inglesa e suas relações com as temáticas culturais abordadas em coleções de livros didáticos (LDs). Objetiva-se analisar a inserção das EIs nos LDs de Língua Inglesa e verificar de que forma elas são abordadas nos LDs destinados ao ensino do inglês como língua estrangeira/língua adicional (LE/LA), bem como a forma como estão relacionadas com as temáticas culturais abordadas nas unidades de cada livro, a fim de problematizar o modo como elementos culturais são veiculados nestes materiais.

No campo do ensino de línguas, existem vários conceitos complexos abordados, como, por exemplo, o conceito de língua adicional (LA), o mito do falante nativo, a questão da globalização relacionada ao ensino e aprendizagem de línguas, a perspectiva do pós-método como metodologia de ensino, entre outros. Cada um destes conceitos é problematizado e discutido dentro do contexto do ensino de línguas na contemporaneidade, enfatizando-se a sua relevância para a área de linguagem e estudos culturais.

Para a conceituação de LD, baseamo-nos em Tomlinson (2000) e Tilio (2008). A escolha das EIs deve-se ao fato de acreditarmos que, analisando essas expressões, poderíamos encontrar padrões linguísticos de fala e escrita que revelassem os elementos socioculturais presentes na cultura dos falantes nativos da LE/LA.

Para Block (2003), o termo LA pode ser usado para quaisquer outras línguas adquiridas após a língua materna, para que se possa fazer a distinção entre elas e a primeira língua, a materna. Além disso, dependendo do contexto de aprendizagem no qual os aprendizes estão inseridos, o termo língua adicional é mais apropriado e aceitável, pois, língua adicional é um termo usado para expressar que a língua designada como adicional – neste caso, o inglês – não

pertence mais aos seus falantes nativos, mas a todos os falantes que fazem uso dela, ou seja, a todos os usuários da língua (GIL, 2016).

Interessa-nos também problematizar a questão do falante nativo como padrão de referência em relação ao uso da língua inglesa e ao nível de proficiência a ser alcançado pelos aprendizes de LE/LA. Esta questão se mostra relevante para este trabalho, à medida que, na sala de aula de línguas, os aprendizes e professores de LE/LA são continuamente desafiados a questionar o uso autêntico ou não da língua em situações de interação. Discutimos, igualmente, a categoria de falante nativo, devido à existência de variantes do inglês desenvolvidas em comunidades pós-coloniais, nas quais os falantes adquirem o inglês simultaneamente com outras línguas locais, desenvolvendo, desse modo, uma competência multilíngue desde os primórdios do seu desenvolvimento linguístico (CANAGARAJAH, 1999).

Uma vez que, no presente trabalho, analisamos o emprego das Els nos LDs de inglês e a sua relação com a cultura inglesa, principalmente estadunidense e britânica, cabe aqui uma reflexão sobre os padrões culturais e linguísticos que são apontados pelos autores desses LDs. Embora eles apontem que o inglês usado nos LDs é o inglês internacional, voltado principalmente para o público de falantes não nativos, a proposta dos LDs é veicular a cultura dos países do chamado círculo interno, mais especificamente dos Estados Unidos e da Inglaterra. Os LDs selecionados para o estudo das Els utilizam o inglês norma padrão estadunidense e britânico nos seus modelos conversacionais, atividades de prática oral e apresentação de vocabulário. Por isso, a importância de se propor a discussão do ensino de línguas sob um viés sociocultural, em que se propõe uma reflexão sobre a língua aprendida a partir da língua materna dos aprendizes. Esta discussão possibilita a interrelação entre a língua e a cultura dos nativos e não nativos. Ao analisar as Els extraídas dos LDs, buscamos fazer também associações com outras culturas/nacionalidades representadas pelo uso da língua inglesa. Dentro da área de ensino do vocabulário, segundo Xatara (2001), as Els se

inserir como palavras ou expressões que revelam os sentimentos, as emoções e as sutilezas de pensamento do falante nativo da língua alvo. Acrescentamos aqui que os falantes não nativos, ao conhecer a língua inglesa, também são capazes de fazer uso das Els para expressarem suas ideias e emoções.

O presente artigo pode auxiliar no preenchimento da lacuna existente nos estudos de vocabulário em LE/LA, sendo que estes foram negligenciados por um longo tempo, em favor dos estudos de gramática, sintaxe e pronúncia da língua.

O ENTRELAÇAMENTO ENTRE A LÍNGUA, A CULTURA E AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO ENSINO DE LE/LA

Nesta seção, articulamos os pressupostos teóricos que subsidiam a construção e as análises do objeto de estudo desta pesquisa. Em sintonia com o objetivo mais geral de investigar como as Els em inglês são abordadas nos livros didáticos e seguindo pressupostos de autores como Mills (2004); Kramersch (2003); Byram (1997), entre outros, iniciamos o capítulo trazendo as características da abordagem sociocultural de ensino de LE/LA.

Na visão da LAC, a aquisição de LE/LA passa a ser compreendida como um processo dinâmico em que os aprendizes transitam de uma língua para a outra sem a necessidade de fixação em nenhuma delas. Por sua vez, Block (2003, p. 4), inspirado no debate promovido pelos autores, defende uma área de aquisição de LE/LA “mais informada socialmente e sócio linguisticamente orientada que, no entanto, não exclua a orientação psicolinguística dominante, mas ao invés disso, considere a complexidade do contexto e a natureza de camadas sobrepostas/cumulativas da língua”. Os contextos de aquisição de LE/LA podem ser de natureza formal ou naturalística, o que torna complexa a questão de contextos múltiplos de aprendizagem.

Em alinhamento com Norton e Toohey (2011, p. 419), entendemos que “as teorias socioculturais representam uma virada de pontos de vista, ou seja, uma mudança de visão a respeito dos aprendizes de LE/LA”. Nesse cenário, dei-

xamos devê-los como aprendizes que internalizam sistemas estáveis de conhecimento da língua e passamos a vê-los como membros situados de coletividades históricas e culturais que fazem uso da língua como uma ferramenta dinâmica.

Um aspecto a considerar da abordagem sociocultural em sala de aula de LE/LA é a valorização da cultura do aprendiz. Kramsch (1998) destaca quatro características que o LD deve levar em conta ao abordar o tema cultura, a saber:

1) informação factual: O LD deve fornecer informações e fatos sobre as culturas da língua alvo e da língua do aprendiz, contrastando-as; **2) relações entre os fatos:** as informações culturais veiculadas no LD devem ser apresentadas sob uma perspectiva social e política; **3) construção de conceitos a partir de fatos:** os fatos devem ser apresentados pelo LD de forma que os aprendizes possam estabelecer comparações e contrastes entre as novas culturas e suas próprias culturas; e **4) desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas:** os aprendizes devem ser estimulados a pensar de forma crítica e tolerante em relação às outras culturas e suas diferenças.

Tendo em vista as características citadas, possíveis de constituir um LD, pode-se concluir que abordagem sociocultural, quando apresentada de forma superficial, gera a formação de estereótipos pelo aprendiz, que sempre identificará o falante nativo como um estrangeiro, sem perceber que ambos, falante nativo e não nativo, têm diferentes formas de ver e compreender o mundo. A partir disso, podemos afirmar que a abordagem sociocultural requer que o ensino de língua e cultura sejam vistos como concomitantes e interdependentes. Para tanto, na discussão sobre vocabulário e EIs, não podemos perder de vista que o objetivo da aprendizagem de uma nova língua é a comunicação entre os falantes, sem que exista uma hierarquia pré-estabelecida entre falantes nativos e não nativos.

No cenário da perspectiva sociocultural adotada neste trabalho, os usos criativos que fazemos da linguagem em contextos situados podem se sedimentar ao longo do tempo e modificar, portanto, a norma linguística. Mesmo que não cheguem a modificá-la, eles ainda têm o seu valor comunicativo na situação em

que são utilizados e negociados. A experiência dos falantes alimenta, renova e enriquece a língua conforme afirma Canaragajah (2013).

No encadeamento dos conceitos envolvendo o ensino do léxico, destacamos que o meio social tem um papel relevante no processo de ensino e aprendizagem de uma LE/LA. Podemos afirmar, então, que é na experiência cotidiana, em meio à realidade sociocultural, que o indivíduo armazena na memória novas palavras para o seu uso. A partir dessa constatação, surgem as críticas ao ensino de línguas sob orientação cognitivista em sua ênfase exagerada ao aspecto individual do aprendiz, à internalização dos processos mentais e ao foco no desenvolvimento da competência gramatical.

OS ESTUDOS DO VOCABULÁRIO DE LE/LA E SUA RELAÇÃO COM A CULTURA VEICULADA PELAS EIS NOS LDS

A discussão travada nesta seção, se justifica pelo fato de as EIs fazerem parte dos estudos teóricos do vocabulário e se constituírem, desse modo, de acordo com Xatara (2001), em um dos possíveis recortes lexicais no ensino de uma LE/LA. Acreditamos ser impossível pensar na língua como uma série de tópicos estudados separadamente, ou seja, estudarmos primeiro a gramática, depois o vocabulário e, a seguir, a cultura, o que é absolutamente inadequado, tendo em conta a perspectiva sociocultural adotada para este trabalho. Sustentamos que a língua é um conjunto de itens inseparáveis e constantemente interligados e inter-relacionados. Por esse motivo, julgamos necessário o aprofundamento nos estudos do vocabulário de LE/LA na sua inter-relação com a cultura veiculada pelas EIs nos LDS. A questão que nos colocamos ao estudar as EIs é se o LD, como instrumento principal em sala de aula de ensino de LE/LA, dá conta de inserir os aprendizes de LE/LA em uma sociedade estrangeira através de conhecimentos práticos e culturais, além dos conhecimentos linguísticos, considerando que o conhecimento de aspectos práticos governados pelas atitudes, comportamentos, representações e costumes de uma cultura é

o conhecimento que os aprendizes de uma LE/LA precisam para interagir com os falantes da língua alvo. Ainda sob a perspectiva sociocultural, podemos acrescentar que a linguagem em uso como prática social e as transformações que ocorrem no tempo e no espaço acarretam mudanças de valores, crenças e rituais culturais de uma sociedade.

EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS E INTERCULTURALIDADE

No âmbito do ensino de uma LE/LA, concordamos com Rajagopalan (2003, p.93), segundo o qual a língua é muito mais que um código ou instrumento de comunicação. Ela é [...] uma das principais marcas de identidade de uma nação, povo [...]”. Sob a perspectiva do ensino intercultural de LE/LA, cada falante e aprendiz de uma dada língua deveria refletir sua própria realidade linguística, fazendo com que o ensino deixe de ser apenas a realidade do falante nativo. O ‘modelo’ de falante passa a ser o de ‘falante intercultural’, ou seja, uma pessoa que aprendeu a ser reflexiva devido a uma abordagem que traz temas que envolvem, problemas, estratégias e posicionamentos de diferentes realidades sociais, políticas e culturais. Este posicionamento nos remete ao conceito de competência comunicativa e, sobre isso, Hymes (1972, grifos no original) afirma que a competência comunicativa prevê que “o falante seja capaz de julgar *o que falar, quando falar e de que maneira falar*”. Silva (2004) aponta ainda que,

São voltados diretamente ao estudo da linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras modernas (LEM), Hymes, ao revisar o conceito de competência proposto por Chomsky o redefine acrescentando o termo *comunicativo*. Com o acréscimo deste termo ficou clara a preocupação do pesquisador pelo uso da língua. Alguém com competência comunicativa, para Hymes, deveria estar apto não somente ao uso e compreensão da língua quanto aos seus critérios fonológicos, sintáticos e lexicais, mas além disso, o falante seria competente em termos comunicativos se soubesse quando falar, quando não falar, e a quem falar, com quem, onde e de que maneira (SILVA, 2004, p. 7-8)

O conceito de competência comunicativa, acima discutido, no campo do ensino de LE/LA, dá um salto para o que se designa competência intercultural,

que nasce da interação com o outro e possibilita estabelecer encontros interativos entre os falantes que se fundam em diferentes aspectos culturais. O desenvolvimento da competência intercultural passa também pelo estudo das Els, considerando que, nas Els, cada cultura define a sua visão de mundo e estas são transmitidas de geração em geração e estão presentes na mentalidade dos falantes, que as atualizam no seu discurso. Sem a intenção de menosprezar o registro formal da língua, precisamos reconhecer que o conhecimento linguístico de um falante a partir de sua inserção numa comunidade linguístico-cultural é mais complexo que o registro formal em textos.

Por sua vez, Kramsch (1993, p. 237) denomina o espaço de ensino e aprendizagem de LE/LA de ‘terceiro lugar’, um espaço no qual “aprender uma língua estrangeira, podemos acrescentar, não é apenas aprender uma nova maneira de se comunicar, mas uma maneira de fazer uma afirmação cultural”. Para a autora, esse é um espaço em que se pode falar de si mesmo e do mundo e onde se preserva a diversidade de estilos, objetivos e interesses entre os aprendizes. A abordagem intercultural, que é a tendência contemporânea no ensino de línguas com a qual nos identificamos neste trabalho, apresenta, de acordo com Kramsch (1993), quatro etapas a serem seguidas dentro dessa abordagem: 1) reconstruir o contexto de produção e recepção do texto dentro da cultura estrangeira; 2) construir com os alunos seu próprio contexto de recepção; 3) examinar o modo como cada cultura vê a outra; 4) preparar o terreno para um diálogo reflexivo que pode levar a mudanças.

O que de fato importa, sob o nosso ponto de vista, é que os aprendizes adquiram uma **competência intercultural** que os habilite à comunicação intercultural entre os falantes de uma LE/LA e outros falantes da língua e cultura aprendidas. Para este trabalho, adotamos a perspectiva de Byram (1997 *apud* Lange, 2011, p. 9), que entende competência intercultural como “a habilidade de se comunicar efetivamente e apropriadamente em situações interculturais baseadas no conhecimento, habilidades e atitudes interculturais”.

EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS E CULTURA

Começamos aqui por trazer uma definição de EI, concebida por Xatara (1998, p. 170) como “uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural”. A autora explicita resumidamente os termos da definição:

Lexia complexa porque tem o formato de uma unidade locucional ou frasal; *indecomponível* porque constitui uma combinatória fechada, de distribuição única ou distribuição bastante restrita; *conotativa* porque sua interpretação semântica corresponde a pelo menos um primeiro nível de abstração calculada a partir da soma de seus elementos sem considerar os significados individuais destes; *cristalizada* porque sua significação é estável, em razão da frequência do emprego, o que a consagra. (XATARA, 1998, p. 170).

O aspecto da não decomposição pertencente à definição restrita de Els refere-se à situação em que a expressão adquire sentido dentro do todo e não da soma dos significados literais individuais da expressão.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages*), doravante QECRL, classifica as Els como expressões de sabedoria popular, provérbios ou expressões familiares, que são referidos como “um componente significativo do aspecto linguístico da competência sociocultural” (COUNCIL OF EUROPE, 2001, p. 120). Segundo o QECRL, essa competência sociocultural é constituída pelo conhecimento acumulado de sabedoria popular manifesto na língua como conhecimento generalizado. O QECRL adota a abordagem plurilinguística, que ultrapassa a perspectiva multilinguística de apenas conhecer várias línguas.

O plurilinguismo postula que as línguas e as culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais separados, mas, pelo contrário, colaboram para a construção de uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem (COUNCIL OF EUROPE, 2001). Com esta posição,

entendemos que o plurilinguismo se dá através da interação dos indivíduos e da interação das suas línguas.

Outra autora que discute a EI é Pedro (2007), para quem a expressão idiomática é “uma construção social em constante processo de acumulação, formada por imagens parcialmente compartilhadas. Essas imagens são tomadas da visão de mundo, ou seja, do conjunto de valores, atitudes, emoções e da ética de uma comunidade linguística” (PEDRO, 2007, p. 47). A autora acrescenta ainda que as EIs estão presentes em todas as línguas, pertencendo à cultura das diferentes comunidades linguísticas. Pedro (2007) destaca ainda que a língua remete ao mundo de nossas experiências cotidianas, não necessariamente ao mundo externo, mas sim às imagens que se encontram na mente dos falantes que, por sua vez, dão origem aos sentidos metafóricos presentes nas EIs. As EIs, que, por sua vez, são profundamente enraizadas em diferentes culturas, tornam-se expressões de difícil compreensão e são vistas como obstáculos para a mútua inteligibilidade na comunicação.

Na perspectiva pós-modernista do ensino de língua e cultura, Kramsch (2013) aponta para a visão de cultura atrelada às comunidades discursivas que possuem valores e memórias comuns. O que nos importa pontuar aqui é que, segundo Kramsch (2013, p. 67), “em muitos casos as comunidades nacionais antigas têm dado lugar às comunidades múltiplas, reais ou imaginadas, multidimensionais e dinâmicas baseadas em interesses ou práticas comuns”. No entanto, sob a perspectiva modernista, essas comunidades são vistas como estruturas sociais pré-existentes, que decidem quem excluir ou incluir, reproduzindo uma determinada ordem social.

Nesse cenário, podemos afirmar que o que tem levado à adoção da visão pós-modernista pelo ensino de língua e cultura é o fato de os aprendizes de LE/LA não terem todos os mesmos objetivos e valores, as mesmas memórias históricas e interpretação dos fatos sociais. Essas posições adotadas pelos aprendizes enquanto sujeitos de uma determinada sociedade constituem, ao longo do tempo, uma prática discursiva que chamamos de cultura.

No entanto, os avanços no sentido de incluir a discussão sobre os aspectos culturais em sala de aula de línguas e nos LDs de inglês ainda são bem incipientes.

AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS E O ENSINO DE LÍNGUAS NA CONTEMPORANEIDADE

Ao pensarmos no ensino de LE/LA na contemporaneidade, somos facilmente levados a uma reflexão crítica sobre o fator de inclusão ou exclusão promovido pelo processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa (LI). Compartilhamos do pensamento de Schmitz (2012), ao afirmar que, na perspectiva de que a noção de língua está muito atrelada às ideias de identidade e unidade nacionais, os idiomas têm funcionado como mecanismos ideológicos de construção e manutenção de práticas sociais e discursivas.

Segundo Pereira (2015, p. 13), “acentuadamente a partir das últimas décadas do século XX, a língua inglesa tem assumido *status* de língua internacional, globalou franca, como propõem Figueredo (2007), Jenkins (2007), Mckay (2002), Murray (2012), Schmitz (2012), entre outros estudiosos”. Nesse cenário, a língua inglesa é considerada global e tida por muitos como uma língua franca, pelo fato de mediar as relações internacionais e nacionais em diversos contextos de multilinguismo.

Figueredo (2007, p. 31) conceitua língua franca como “uma língua auxiliar utilizada para comunicação entre diferentes grupos, em que cada um possui um determinado sistema linguístico, que pode ser uma língua internacional ou não”.

Canagarajah (2006) ao discutir a concepção de inglês como língua franca, aponta a ameaça que a língua inglesa apresenta para as línguas/identidades locais, posto que ela ainda carrega muito da história do imperialismo conectada a países como Estados Unidos e Inglaterra. Assim, nesse cenário, destacamos que existe um mito da onipresença do inglês, em todos os lugares, como língua global que conecta o mundo.

EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS, A SALA DE AULA DE LÍNGUAS E OS LIVROS DIDÁTICOS

Tendo em vista que a fraseologia tem sido considerada como a parcela da linguagem que ilustra por excelência o cruzamento entre o cultural e o linguístico (MARTINEZ; TOLEDO, 2003) interessa-nos investigá-la no que concerne ao estudo das Els.

As Els, típicas unidades fraseológicas, são consideradas uma fonte de dificuldade para qualquer aprendiz de LE/LA ou até mesmo de língua materna. Há várias justificativas para essa dificuldade, uma das quais é de que as Els não apresentam um sentido literal, ou seja, elas não significam o que cada palavra que forma a EI significa. Para De Mello (2016, p. 45), “o fato das Els serem problemáticas para os aprendizes de LE/LA se justifica por elas serem estruturas complexas e demandarem dos aprendizes que lidem não apenas com seus aspectos metafóricos e linguísticos, mas também com a bagagem cultural que elas carregam”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa concluímos que o *status* da língua inglesa usado nos LDs para o ensino de itens lexicais como as Els vem sendo alterado, na medida em que o inglês não pertence mais aos países como os Estados Unidos e Inglaterra, e sim a todos os países que fazem uso dela e seus usuários.

Trouxemos para discussão alguns conceitos aparentemente consolidados, como segunda língua, língua estrangeira ou língua adicional, e estabelecemos relações com o ensino de línguas na contemporaneidade. A partir disso, problematizamos a categoria de falante nativo como um modelo de competência linguística a ser almejado pelos aprendizes de LE/LA. Através da análise das Els, fica evidente que é preciso, por meio de uma educação intercultural, resgatar e valorizar as diferentes culturas implicadas no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Aliás, a nosso ver, não se trata mais de elegermos modelos

padronizados de língua para o uso em situações reais de interação, mas sim de nos adequarmos aos contextos e variações da língua com as quais nos deparamos como usuários da língua. Encontramos este questionamento, sobretudo, nas obras de Canagarajah (1999) e Rajagopalan (1997), que discute e desconstrói a falácia da superioridade do falante nativo em termos de competência linguística.

O fato de termos que nos adaptar aos novos contextos de uso da língua e suas variações se constitui em um desafio para nós enquanto professores e formadores de profissionais do ensino de línguas, considerando o nosso percurso formativo, muitas vezes orientado para um ensino de línguas padronizado e de acordo com padrões hegemônicos. Com isso, não é uma tarefa simples desconstruirmos nossos valores e conhecimentos de mundo e optarmos por novos valores ainda em construção.

REFERÊNCIAS

BLOCK, David. **The Social Turn in Second Language Acquisition**. Georgetown University Press, Washington D.C., 2003.

BYRAM, Michael. Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*, 1997.

CANAGARAJAH, A. S. **Interrogating the “native speaker fallacy”: Non-linguistic roots, non-pedagogical results**. In: Braine G. (Ed.) **Non-native educators in English language teaching**, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 77-92, 1999.

CANAGARAJAH, A. S. **Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations**. London: Routledge, 2013.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages**. 2001. Disponível em: <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

DE MELLO, Ian G. Fraseologismos em língua estrangeira: ilustração dos processos de compreensão. **Revista Ao Pé da Letra**. Universidade Federal de Pernambuco, jan./jun.2016.

FIGUEREDO, C. J. **Construindo pontes: a produção dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira**. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

GIL, Glória. Third places and the interactive construction of interculturality in the English as a foreign/additional language. **Acta Scientiarum. Language and Culture**. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, v. 38, n. 4, p. 337-346, Oct/Dec., 2016.

HYMES, Dell. On communicative competence. **Sociolinguistics**, UK, p. 269-293, 1972.

JENKINS, Jennifer. **English as a lingua franca: Attitude and identity**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

KRAMSCH, Claire. **Context and culture in language Teaching**. Oxford: Oxford University Press. 1993.

KRAMSCH, Claire. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**. Urmia University, v.1, n. 1, p. 57-78, 2013. Disponível em: <www.journals.khuisf.ac.ir>. Acesso em: 23 set. 2017.

KRAMSCH, Claire. **Language, culture, and voice in the Teaching of English as a Foreign Language**. *novELTy*, Hungary, v. 8, n. 1, p. 4-21, 2003.

KRAMSCH, Claire. The multilingual subject. **International Journal of Applied Linguistics**, New Jersey, v.16, n.1, p. 97-110, 2006.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LANGE, Kristin. **Perspective on intercultural competence**. A textbook analysis and an empirical study of teachers and students' attitudes. PhD Thesis. Thèse de Master: Université Libre de Berlin. Alemanha. 2011.

MARTÍNEZ, F. M.; TOLEDO, M. P. F. Aspectos socioculturales en la fraseología de la lengua inglesa: perspectivas de estudio. **Miscelánea: Journal of English and American Studies**, Zaragoza, Espanha, v. 27, p. 111-130, 2003.

McKAY, S. L. **Teaching English as an International Language: rethinking goals and approaches**. Oxford: Oxford University Press. 2002.

MILLS, Sara. Class, gender and politeness. **Multilingua**, Boston, v. 23, n. 1/2, p. 171-190, 2004.

MURRAY, Neil. English as a lingua franca and the development of pragmatic competence. **ELT journal**, Oxford, v. 66, n. 3, p. 318-326, 2012.

NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. Identity, language learning, and social change. **Language teaching**, Cambridge, v. 44, n. 4, p. 412-446, 2011.

PEDRO, Magali de L. **As expressões idiomáticas no ensino de português como língua estrangeira para estudantes uruguaios**. 189 f. Dissertações. (Mestrado em Linguística Aplicada) – UNB, Brasília, 2007.

PEREIRA, Paula G. Reflexões Críticas sobre o Ensino-Aprendizagem de Inglês como Fator de Inclusão ou Exclusão Social. **BELT-Brazilian English Language Teaching Journal**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 12-28, 2015.

QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS: Aprendizagem, ensino e avaliação. **Conselho da Europa**. Coleção Perspectivas Actuais/Educação. Edições ASA. 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguistics and the myth of nativity: Comments on the controversy over 'new/non-native Englishes'. **Journal of Pragmatics**, v. 27, n. 2, p. 225-231, 1997. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/journal/>> Acesso em: 20 set. 2017.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SCHMITZ, John R. "To ELF or not to ELF?" (English as a Lingua Franca): that's the question for Applied Linguistics in a globalized world. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 249-284, 2012.

SILVA, Vera L.T. da. Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). In: **Soletras Revista do Departamento de Letras da UFRJ**, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/1.htm>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

XATARA, Cláudia M. Tipologia das expressões idiomáticas. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 42, n. 1, 1998.

CAPÍTULO 5

CAMINHOS DO MEU LUGAR: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA TEATRAL NA ESCOLA

Fernando Freitas dos Santos

INTRODUÇÃO

O presente artigo expõe a análise de uma prática teatral realizada com estudantes de faixas etárias que variam dos sete aos doze anos em uma escola de Florianópolis, Santa Catarina. Destaca-se que este estudo integra minha pesquisa de mestrado que visa traçar aproximações entre alguns dispositivos pedagógicos de Peter Brook e o trabalho com a linguagem teatral em contextos educacionais. No entanto, para este artigo, focarei apenas na análise e descrição de uma prática teatral intitulada “Caminhos do meu lugar”.

Atuei como professor de Teatro em uma escola pública de Florianópolis, Santa Catarina, mais precisamente localizada no bairro de Ratonés. Nas primeiras aulas com os alunos preparei alguns jogos de apresentação. Além disso, por não conhecer o bairro da escola e saber que frequentá-lo-ia por muitos meses, pedi para que os estudantes me contassem as características daquele lugar. Para minha surpresa, em todas as turmas que atuava como professor de teatro, foram majoritariamente apontados pontos negativos, como ruas esburacadas, poucas opções de lazer, perigo com o grande número de cobras jararacas e presença de muitos mosquitos e pernilongos. Alguns alunos relataram que abandonariam a comunidade na primeira oportunidade que surgisse, afinal, Ratonés pouco tinha a lhes oferecer.

Intrigado com o alto índice de rejeição apresentado pelos alunos em relação ao bairro em que vivem, pedi para que também me contassem seus aspectos positivos. Poucos alunos, e destaco que em uma turma nenhum deles, assinalaram pontos positivos sobre Ratonés. Em meio a várias feições de indiferença apenas alguns que, de forma entusiasmada, relataram gostar de viver ali. Esses alunos elencaram os seguintes pontos positivos: tranquilidade, segurança, maior contato com a natureza e festas que ocorrem no bairro (principalmente a do dia das crianças, que têm várias opções de divertimento e reúne muitos moradores). O ponto que mais gerou debate incidiu na relação de proximidade das várias famílias que ali habitam. Eles destacaram que, de um lado, possibilita integração dos moradores. Por outro, favorece boatos e especulações da vida dos que ali

vivem. Uma aluna de doze anos, por exemplo, relatou que não podia caminhar pelas ruas de Ratonés de mãos dadas com seu recém namorado, pois se os vizinhos a vissem em tal cena, contariam para seus pais. Já outros, ao destacarem a aproximação entre os vizinhos como aspecto positivo, relataram que em casos de urgência sempre estão dispostos a auxiliar quem deles precisar. A discussão acerca de Ratonés ocorreu de forma fervorosa. No entanto, inquieto pelos apontamentos de características predominantemente negativas, senti necessidade de prosseguir com este tema e problematizá-lo nas aulas seguintes.

Acercar-me do contexto dos alunos e buscar compreender seus olhares a respeito do lugar a que pertencem e compõe suas histórias, parecia-me um terreno instigante que, com eles, gostaria de trilhar. Não sabia exatamente como seria a continuidade do trabalho. O caminho que seria percorrido era, ainda, desconhecido. Como guia desse trajeto segui o conselho do diretor inglês Peter Brook: “num certo sentido o diretor é sempre um impostor, um guia noturno que não conhece o território, e não tem alternativa: tem que guiar, aprendendo o caminho à medida que avança” (BROOK, 1970, p. 35). Como professor de teatro tinha consciência da minha responsabilidade: eu era o guia do processo. Estava disposto a aprender o caminho conforme avançássemos. Porém, não me interessava ser um impostor no sentido de fingir saber como se daria a conclusão do processo.

A abordagem de Peter Brook sobre o papel do diretor que aprende o trajeto à medida que caminha me remeteu a um pressuposto levantado por Paulo Freire (2011) em relação a ação pedagógica do professor, que considero de suma importância: no ensinar se aprende e no aprender se ensina.

Para Freire (2011), o processo de aprendizagem é uma via de mão dupla, ou seja, abarca professores e alunos. Ele destaca que, como educador, era um “aventureiro responsável”. A ação pedagógica, considerada como uma aventura, implica na negação de determinismos e de receitas prontas. Segundo ele, durante a atividade docente, é importante que o professor se encontre motivado a “saber mais” e esteja consciente de seu “inacabamento”. Somente dessa maneira é possível instaurar uma educação emancipatória cuja relação entre professor-alu-

no se estabeleça por meio de um ato ético em que a autonomia e os saberes dos estudantes são respeitados e o desejo pelo aprender é aguçado.

PAPEL E LÁPIS DE COLORIR: UM CONVITE PARA PERCORRER O LUGAR EM QUE HABITO.

A imagem de desprezo que os alunos manifestaram sobre o bairro em que muitos deles nasceram e que compõe suas identidades foi algo que me impressionou. Compreendia todos os pontos negativos por eles levantados, porém era difícil entender o motivo de também não falarem sobre os aspectos positivos. Percebi uma certa resistência para evidenciar o que o Ratonês tinha de bom. Quando questionava-os sobre as coisas boas do bairro, as respostas, em sua maioria, eram sempre rápidas e diretas: “Aqui não é um bom lugar para viver.” “É sempre muito pacato.” “Não há nada em Ratonês que se possa aproveitar”.

A partir disso comecei a pensar em um plano de aula que pudesse provocá-los a também olhar para as características positivas de Ratonês. Papel e lápis de colorir foram os objetos que, nesta etapa do trabalho, possibilitaram que os alunos percorressem os caminhos do bairro em que moram.

FIGURA 1 - Fase da elaboração de desenhos sobre Ratonês



Fonte: Acervo pessoal do autor

A atividade do desenho tinha o objetivo de estimular cada estudante a exprimir sua visão de Ratonés. Para Vigotski (2009), o desenho é o meio em que a criança manifesta sua percepção de mundo. O ato de desenhar possibilita que a compreensão da realidade da criança seja expressa através de uma atividade criadora. Segundo o autor, há dois tipos de atividades comuns ao homem: a “reprodutora ou reconstituidora” e a “combinatória ou criadora”. A primeira refere-se a um modo de reprodução e repetição de algo já existente. Essa atividade se estabelece através de modelos que por si só inviabilizam a abertura para a criação. A atividade reprodutora, segundo ele, “(...) nada cria de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existe” (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

Já a atividade “combinatória ou criadora” diz respeito à ação humana que combina e reelabora impressões vivenciadas e signos assimilados para representar algo novo. O sentido de novo e de criação, para Vigotski (2009), implica numa atividade em que se cria uma nova configuração a partir da combinação e reorganização de dados armazenados na memória. A base da criação refere-se à capacidade do sujeito em reordenar e combinar elementos já conhecidos:

Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence ao gênero de comportamento criador ou combinatório. O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando seu presente (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

De acordo com Vigotski (2009), a criação não é uma simples recordação vivenciada, mas uma combinação criativa de impressões experienciadas pelo sujeito. Pensar o desenho como possibilidade de uma atividade criadora era algo que parecia-me importante para aquela aula.

Com os desenhos já finalizados, dividi a sala em grupos, geralmente com quatro alunos, para que houvesse uma apresentação e discussão da atividade realizada.

FIGURA 2 - Momento da apresentação e discussão dos desenhos



Fonte: Acervo pessoal do autor

Pude acompanhar a apresentação de pelo menos um integrante de cada grupo. Lembro-me da apresentação de um dos alunos da imagem acima. Ele desenhou uma trilha de Ratonés. Em seu relato destacou que a grande área verde presente no bairro proporciona aos moradores uma condição de vida saudável. Para ele, a qualidade do ar de Ratonés é melhor que a de outros bairros localizados no centro da cidade. Ademais, assinalou que há uma trilha que oferece uma ótima opção de divertimento e lazer.

O ponto negativo por ele evidenciado, atribuiu-se ao grande número de cobras jararacas no bairro. Durante sua apresentação disse que tem medo das cobras porque são venenosas e alertou que, se por ventura um dia for picado

por uma, já sabe que é preciso ir imediatamente ao posto de saúde para tomar “remédio que combate veneno de cobra”.

Em seu desenho havia uma cobra verde no meio da trilha. Ele destacou que diferentemente das outras cobras, ela é verde porque protege o ambiente em que vive. Segundo ele, a cobra protetora não oferece perigo, porém, se alguém cortar uma árvore ou jogar lixo pelo chão, ela convoca as cobras jararacas para picar a pessoa causadora de danos. Ele, então, concluiu que até o presente momento, nenhuma cobra picou ele e sua família porque nunca depredaram a trilha de Ratonés.

FIGURA 3 - Desenho da trilha de Ratonés



Fonte: Acervo pessoal do autor

Interessa-me pensar sobre o desenho e a história narrada pelo aluno. Talvez essa história já existisse e ele, conhecendo-a, buscou representá-la no de-

senho. Elementos por ele já conhecidos (ponto, linha, cores, formato da trilha, estrutura anatômica de cobras) foram combinados e expressos no ato de desenhar. A combinação de vários elementos já assimilados configurou uma atividade criadora (a composição do desenho).

Outra hipótese é que a história tenha sido criada pelo aluno. Percebe-se uma evidente situação (a cobra verde que protege a trilha não oferece perigo desde que respeitem seu habitat). Os vários componentes desta situação (cobra, trilha, respeito à natureza, simbologia da cor verde), provavelmente foram assimilados por ele através de vivências anteriores. Contudo, a combinação desses componentes constituiu a base criadora da atividade do aluno.

Segundo Vigotski (2009), o desenho da criança não é somente um meio de expressar e representar a vida, mas também é produto de uma atividade intencional que envolve dimensões cognitivas e emocionais combinadas à realidade com a qual convive. À vista disso, suponho que a situação criada pelo aluno (a cobra verde convoca as jararacas para picar apenas aqueles que causam danos a trilha) tenha sido uma alternativa para tranquilizá-lo quanto à presença das cobras em Ratonés, e também para encorajá-lo a frequentar a trilha, considerada por ele uma ótima opção de lazer.

De modo geral, a grande área verde de Ratonés esteve presente na maioria dos desenhos. Uma comunidade com muitas árvores, morros, rios e animais foi representada pelos alunos.

FIGURA 4 - Desenhos sobre Ratonés



Fonte: Acervo pessoal do autor

A partir da atividade com os desenhos, chegamos ao seguinte quadro: de um lado há uma comunidade tranquila, segura e com uma beleza natural estampada em suas vegetações, morros, trilhas e cachoeiras. De outro, há uma Ratonés pacata, com poucas opções de lazer e que merece melhor assistência do poder municipal⁸.

A compreensão dessa problemática significou para mim um grande passo, afinal, os estudantes perceberam que a comunidade em que vivem, apesar de seus aspectos negativos, possui uma riqueza particular simbolizada por seus

8 No dia 03 de março de 2015, os moradores de Ratonés bloquearam a rodovia SC-401 como forma de protesto ao descaso e promessas não cumpridas do poder municipal de Florianópolis. Ver notícia: http://www.tudosobrefloripa.com.br/index.php/desc_noticias/rodovia_sc_401_e_bloqueada_por_moradores_de_ratonés_e_vargem_pequena

belos componentes naturais. Além disso, também foi reconhecido o amplo espaço que a comunidade proporciona, uma vez que é possível brincar tranquilamente em suas ruas e, em alusão a música *Minha Alma* (composta por Marcelo Yuca e reconhecida nacionalmente pela interpretação da banda O Rappa), não é preciso viver atrás de grades de condomínio que, ao invés de proteção, revelam uma prisão de pessoas vitimadas pelo medo e pela falta de segurança.

Do desenho ao jogo

Após a apresentação e discussão dos desenhos iniciamos uma atividade com jogos de improvisação. Estava interessado em trabalhar o jogo baseado na noção de “espaço vazio” de Peter Brook: “o vazio no teatro permite que a imaginação preencha lacunas. Paradoxalmente, quanto menos se oferece à imaginação, mas feliz ela fica” (BROOK, 2011, p.23). A imaginação, para o diretor inglês, é como um músculo que por meio de jogos gosta de se exercitar.

Motivado pela concepção de vazio de Peter Brook visava propor uma atividade teatral que ativasse e exercitasse a imaginação dos alunos. Para tal, não pretendia uma transposição dos desenhos para a cena. Interessava-me pelas situações presentes nos desenhos para que pudessem ser experimentadas como ação dramática. Para que esse plano fosse colocado em prática recorri aos estudos de Viola Spolin (2010).

Na década de 1940, Spolin elaborou nos Estados Unidos um sistema de improvisação teatral que visa o aprendizado de uma atuação espontânea. A autora norte-americana foi influenciada pelo trabalho de Neva Boyd, que fundou em 1920 a *Recreational Training School* em *Hull House*, Chicago, e nela desenvolveu importante pesquisa sobre jogos e atividades culturais com um grupo de imigrantes. Spolin esteve matriculada nessa instituição e, indicada pela própria Neva Body, coordenou durante três anos o *Work Progress Administration's Recreational Project* (WPA). Body é citada pela própria Spolin, no prefácio de *Improvisação para o Teatro* (2010), como uma das inspiradoras de seu trabalho com os *Jogos Teatrais*.

Nos anos 1970 Ingrid Dormien Koudela pesquisa o sistema de *Jogos Teatrais* de Spolin e traduz os livros da autora norte-americana, tais como: *Improvisação para o teatro* (1982), *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin* (2001a) e *O jogo teatral no livro do diretor* (2001b).

Em busca da espontaneidade no ato de jogar, a sistematização dos jogos de Spolin é caracterizada pela presença de regras específicas. Os participantes jogam a partir da seguinte estrutura dramática: *Onde?* (lugar em que ocorre a ação), *Quem?* (personagens que desenvolvem a ação) e *O Que?* (ação que os personagens realizam em determinado lugar). Mediante essa estrutura dramática, Maria Lúcia Pupo (2005) explica que outros três dispositivos (*foco*, *instrução* e *avaliação*) integram os *Jogos Teatrais* de Viola Spolin:

O *foco* atribuído pelo coordenador é sem dúvida o mais importante; ele designa um aspecto específico – objeto, pessoa ou ação na área de jogo – sobre o qual o jogador fixa sua atenção. Graças a ele, a experiência teatral pode ser, por assim dizer, recortada em segmentos apreensíveis. O segundo é a *instrução*, ou seja, a retomada do foco pelo coordenador, cada vez que isso se faz necessário. Em terceiro lugar, aparece a *avaliação*, efetuada pela plateia composta por uma parcela do próprio grupo, em alternância com a parcela de jogadores. Recusando apreciações vagas e de cunho subjetivo, Spolin propõe um procedimento marcado pela preocupação com a objetividade da comunicação entre quem faz e quem assiste (PUPO, 2005, p. 219).

A estrutura dramática (*Quem? Onde? O que?*) aliada aos dispositivos *foco*, *instrução* e *avaliação* objetiva que, no ato de jogar, a situação imaginária se torne física. A ideia de *corporificação*⁹, fundamentada pela autora norte-americana, visa que os jogadores tornem reais lugares, objetos, personagens e ações. Para ela, é importante que o participante se manifeste durante o jogo mediante uma dimensão física em vez de puramente verbal (SPOLIN, 2010).

Dada a relevância da proposta metodológica de Viola Spolin e também por ela ter sido uma das bases de estudo da minha formação acadêmica, considere

9 Ingrid Koudela explica que “o termo utilizado por Spolin é ‘physicalization’ e havia sido traduzido em *Improvisação para o Teatro* por ‘fiscalização” (2009, p. 51). Porém, na sétima edição do livro *Jogos Teatrais* publicado em 2009, a pesquisadora brasileira, após uma revisão de tradução, considerou pertinente substituir o termo *fiscalização* por *corporificação*.

pertinente recorrer ao seu sistema de improvisação teatral para que os desenhos realizados pelos alunos saíssem do papel e ganhassem vida em cena. Para isso, pedi a eles que escolhessem um lugar, dentre os inúmeros caminhos de Ratoes que haviam desenhado, para *corporificá-lo* em cena. O foco da atividade centrava-se no desafio de tornar real um local da comunidade. Logo, o foco concentrava-se no *Onde*. Para atingi-lo, orientei os alunos a definirem o *Quem* e *O que*, no caso, eles precisariam definir seus papéis e a ação que realizariam no ambiente escolhido com intuito de presentificá-lo na cena (KOUDELA, 2009).

Um grupo de estudantes optou como lugar de suas ações um caminho ao lado de um canal de esgoto que alguns deles passavam para ir à escola. No espaço do jogo, nitidamente demarcado por tecidos, os estudantes sentaram-se no chão e um deles começou a “guiar uma carroça”. Os demais, atrás do condutor, se sacolejavam em razão do balanço da carroça imaginária. Após alguns segundos começaram a descrever o ambiente em que estavam: “Nossa! o cheiro desse esgoto é horrível”, “Que fedor! precisamos sair daqui”. As ações, em vez de expressadas corporalmente, foram verbalizadas.

O *Onde* da atividade não foi atingido porque o “fazer de conta” impediu o “tornar real”. A diferenciação desses termos é elucidada por Ingrid Koudela:

Na avaliação dos jogos com objeto imaginário é estabelecida uma diferença entre “mostrar” e “contar”, ou então “tornar real” e “fazer de conta”. No jogo teatral “O que estou comendo?”, por exemplo, o grupo decide qual será a comida. Se o alimento foi “mostrado”, a plateia passa a vê-lo, ou seja, o alimento se torna sensivelmente presente. O fato é que mostrar, através do gesto, torna real o imaginário, na medida em que este passa a ser partilhado por todos os que estão envolvidos na relação palco/plateia. O gesto contado coloca a plateia como tal e ela passa a assistir a um relato. Embora a palavra não seja usada nesse jogos iniciais, a plateia diferencia entre gesto narrativo (mímica) e ação no palco. O gesto “contado” é inventivo – sempre se refere a uma ação passada, enquanto o gesto “mostrado” é orgânico, invoca uma presença (KOUDELA, 2009, p. 53).

A plateia soube que o lugar da ação era uma rua ao lado de um canal de esgoto porque os alunos/jogadores verbalizaram onde estavam. Talvez isso não tivesse acontecido se desde o início a turma fosse por mim orientada a expressar

fisicamente as ações em vez de dizê-las. Para que isso não prosseguisse pedi aos jogadores que continuassem as ações, mas sem falas. Eles ficaram confusos. Disseram que seria difícil e que não conseguiriam. Encorajei-os a continuar na atividade. Eles, então, prosseguiram o jogo: colocaram as mãos sobre o nariz como uma maneira de demonstrar que estavam num lugar que não cheirava bem. Passei a indagá-los: “Qual a sensação que esse local provoca em vocês?” Alguns expressaram náuseas. Outro aluno, com as mãos no rosto e balançando vagorosamente a cabeça em sinal de negação, demonstrava sua indignação com a situação calamitosa em que o local se encontrava.

Num determinado momento o aluno que estava como guia da carroça imaginária levanta-se e passa a exprimir que há algo de errado. Ele, atribuindo bastante força a sua ação, demonstra puxar uma corda. Em seguida tenta ser brando e começa a fazer carinho num animal. Nota-se, então, que o cavalo que puxava a carroça havia empacado. Os jogadores incomodados com o mau cheiro buscavam alternativas para fazer com que o cavalo saísse dali: puxavam as rédeas com força, chicoteavam o animal e também lhe faziam carícias. Havia uma situação incômoda: o cavalo empacou num lugar cujo cheiro era desagradável. Como tirá-lo daquele local?

Um participante, esforçando-se muito para empurrar o cavalo, demonstra que o animal começa a dar pequenos passos. Contudo, sua proposta não foi aceita por outro jogador que, em grande parte, tomava o jogo para si. Um deles percebendo que tanto as suas propostas quanto as de seus colegas não eram aceitas por um dos jogadores, deixa o cavalo empacado e, caminhando, abandona o ambiente que tanto cheira mal (ele sai do espaço de jogo). Essa alternativa foi aderida por outros dois participantes que também tiveram algumas de suas proposições inviabilizadas. Resta apenas um jogador em cena. Ele sobe novamente na carroça e milagrosamente o cavalo desempaca retirando-o daquele lugar malcheiroso.

Ao término da cena sentamos em roda para fazermos a avaliação. Spolin (2010) sugere que a avaliação seja realizada após cada grupo de jogado-

res finalizar um problema de atuação. Segundo ela, a avaliação “é o momento para estabelecer um vocabulário objetivo e comunicação direta, tornada possível através de atitudes de não julgamento, auxílio grupal na solução do problema e esclarecimento do foco” (SPOLIN, 2010, p. 24). Como o ponto de concentração da atividade estava centrado no *Onde*, passamos a examinar se os alunos/jogadores haviam conseguido solucionar o problema de atuação que referia-se a mostrar em qual lugar de Ratonos eles estavam. Para isso discutimos a diferença entre a primeira parte da cena, que foi verbalizada, e a segunda, expressada corporalmente. Os alunos que assistiram à improvisação disseram que a cena ficou mais instigante quando os jogadores pararam de narrar onde estavam e passaram a mostrar por meio de ações. Eles relataram que se não tivessem assistido a primeira parte da cena (em que os jogadores verbalizaram onde estavam) saberiam, com base nas ações de náuseas e ânsia de vômito, expressadas na segunda parte, que o local escolhido era um caminho ao lado do esgoto. Percebemos, então, que era possível mostrar um lugar sem precisar dizê-lo.

Creio, ainda, que os jogadores desta cena, após terem expressado o local em que estavam (*Onde?*) - sendo este o foco que havia sido estabelecido - direcionaram o ponto de concentração para suas ações (*O que?*). Como deixei que a improvisação se estendesse, uma situação dramática foi criada por um aluno: como tirar um cavalo que empacou num lugar com esgoto?

O problema disso é que ele não permitiu que seus colegas intervissem na situação dramática por ele elaborada. Por isso, durante a avaliação, expliquei a eles sobre a importância de aceitar as propostas de cena para não fazer do jogo um monólogo. Um dos jogadores falou que sabia como fazer o cavalo desempacar. Segundo ele, bastava segurar um alimento na frente do animal e dar pequenos passos para que o cavalo, motivado pela comida, desempacasse e saísse do local ao lado do esgoto. Porém, quando tentou fazer isso foi barrado pelo participante propositor da situação. Este, para se defender, disse que a carroça estava muito pesada e que o animal queria carregar apenas o seu dono, no caso ele. Um clima tenso começou a se instaurar. Fui pego de surpresa e não soube adminis-

trar muito bem a situação. Busquei acalmar os ânimos e novamente ratifiquei o quanto importante era ouvir e aceitar as sugestões de todos os envolvidos no jogo. Entretanto, talvez essa não tenha sido a melhor solução. Poderia ter aproveitado a fala do aluno e pedido aos jogadores para voltarem à cena para sugerirem alternativas para o cavalo desempacar (alternativa essa que precisaria ser aceita). Provavelmente, se assim tivesse feito, os jogadores experimentaríamos os dois lados da moeda: tanto proporiam, quanto aceitariam propostas. Creio que, dessa maneira, os jogadores experimentaríamos as diversas opções que a situação dramática possibilitava, a plateia observaria essa experimentação e, possivelmente, o pressuposto de aceitação no jogo seria melhor compreendido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caso de não aceitar propostas dos companheiros de cena também ocorreu em outras improvisações. Durante o jogo teatral, uma aluna ficava a todo momento cochichando no ouvido dos participantes dizendo como eles deveriam agir. O lugar de Ratonés escolhido pelo grupo foi uma academia a céu aberto. A garota, geralmente por meio de sussurros, chamava a atenção dos colegas para indicar o modo que os aparelhos deveriam ser utilizados. Quando alguém não fazia do jeito que ela queria, a cena era interrompida por ela para dizer que as ações não estavam sendo realizadas da maneira que havia ordenado. Na avaliação conversei com eles sobre a importância de aceitar as propostas dos demais jogadores. Mas, novamente, percebi que essa discussão precisaria de um melhor aprofundamento.

De maneira geral foram vários os *Ondes* mostrados em cena, tais como: escola, cachoeira, trilha, praça, cemitério, mercado, morro e campo de futebol. O trabalho a partir dos *Jogos Teatrais* de Viola Spolin possibilitou que o “músculo da imaginação” dos alunos fosse exercitado de modo a fazer com que diversos lugares de Ratonés se tornassem visíveis num espaço de jogo. Nesse sentido, conforme salienta Flávio Desgranges (2011), uma prática teatral com base em jogos de improvisação permite:

Desenvolver a possibilidade de elaborar maneiras particulares de compreender o mundo, os acontecimentos cotidianos, tanto no que concerne à vida pessoal, quanto no que se refere às questões sociais, coletivas. Parece simples, mas é um fato: a vontade de transformar as coisas só pode efetivar-se se, inicialmente, tivermos possibilidades de inventar maneiras diferentes de compreender estas coisas e, em seguida, se soubermos fazer com que a imaginação se apresente enquanto ação. E é justamente isto o que se pode trabalhar nas práticas teatrais, tanto a expansão do músculo da imaginação, exercitando maneiras de inventar algo particular, quanto a possibilidade de concretizar uma vontade, de fazer com que uma ideia seja apresentada enquanto ação dramática (DESGRANGES, 2011, p. 89).

As ações dramáticas elaboradas a partir do sistema de Spolin contribuíram para colocar em atividade a imaginação dos alunos instigando-os a *corporificar* alguns ambientes da comunidade em que vivem e, assim, expressar seus olhares e sensações acerca desses lugares. Além disso, recorri a Spolin, pois, conforme ela destaca, “a energia liberada para resolver o problema, sendo restringida pelas regras do jogo e estabelecida pela decisão grupal, cria uma explosão” (2010, p. 5). Essa explosão é considerada pela autora como ações espontâneas. Para ela, explodir implica em rearranjar, desbloquear e destruir. Isso significa que a concentração direcionada para a solução de um problema pode fazer com que o jogador rearranje fatos vivenciados, destrua comportamentos mecânicos e desbloqueie barreiras que impeçam um envolvimento de forma orgânica. A organicidade das ações, segundo Spolin, é atingida quando “todas as partes do indivíduo funcionam juntas como uma unidade de trabalho, como um pequeno todo orgânico dentro de um todo orgânico maior que é a estrutura do jogo” (SPOLIN, 2010, p. 5). O momento da explosão, capaz de atingir o todo orgânico, é o momento em que o jogador age no aqui-agora sem pautar-se em referências estáticas e técnicas cristalizadas, pois podem obstruir uma ação espontânea.

A explosão a que Viola Spolin se refere me remete à busca de Peter Brook por centelhas de vida no teatro. Para o diretor inglês (2011), o momento presente é a grande essência de um evento teatral e a centelha de vida surge no palco quando o ator está completamente presente no aqui-agora. A verdadeira presença no ato de jogar surge quando nada é construído de antemão para ser utilizado

tal como foi arquitetado e quando elementos que conferem excesso de segurança aos atores são demolidos. A faísca de vida aparece quando não há “conchas mecânicas” para se esconder ou, então, quando não há uma blindagem da escuta, do olhar e das ações. Por este motivo, penso que a ideia de centelhas de vida, sinalizada por Peter Brook, provoca o que Spolin chama de explosão. Assim, o gesto espontâneo ocasionado por uma explosão revela centelhas de vida caracterizadas pela criação coletiva em que os participantes agem organicamente em prol da resolução de um problema.

Em suma, destaco que o trabalho baseado no sistema de Viola Spolin contribuiu para que os estudantes exercitassem o que Peter Brook (2011) chama de “músculo da imaginação”. Além disso, revelou a dificuldade dos alunos de aceitação para o jogo, pois, por vezes, soluções prematuras e decisões precoces impediram a espontaneidade, a explosão, a “centelha de vida” nas improvisações.

Por fim, convém ressaltar que, a referida prática teatral consistiu na busca de ampliar o campo de visão dos estudantes para olhar a comunidade de Ratores “com outros olhos”. Olhá-la de modo a perceber tanto suas mazelas, quanto suas belezas. Olhá-la dentro de um espaço de jogo para ali (re)inventar distintos modos de com ela interagir. Olhá-la de modo a experimentá-la promovendo uma fricção entre as tênues linhas da ficção e da realidade. Olhá-la dentro de um “espaço vazio” conferindo-lhe forma e volume. Olhá-la para “desinventá-la”. Olhá-la como uma maneira de experimentação de si, do lugar onde vivem e do mundo.

REFERÊNCIAS

BROOK, Peter. **A porta aberta**: reflexões sobre a interpretação e o teatro. Tradução de Antônio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BROOK, Peter. **O teatro e seu espaço**. Tradução de Oscar Araripe e Tessy Callado. Petrópolis: Vozes, 1970.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. 3 ed. São Paulo: Hucitec. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para desembaraçar os fios. In: **Educação e Realidade**. Dossiê Arte e Educação. Porto Alegre, v.30, n.2, p.217-228, jul./dez. 2005.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

CAPÍTULO 6

NARRATIVAS REAIS: ANÁLISE DO DOCUMENTÁRIO CARTAS PARA EVA

Bruna de Bragas Freitas

INTRODUÇÃO

Partindo de um sistema patriarcal que legitima a mulher em subordinação ao homem (SAFFIOTI, 1987), as desigualdades se reforçam em uma lógica androcêntrica, ressaltando a dissemelhança nas relações de gênero. É incontestável a invisibilidade da mulher durante boa parte da história, entretanto, ao longo dos anos, questionando o patriarcado, o feminino foi em busca do seu espaço e seu lugar de fala¹⁰. Assim, por relevância, o artigo tem como objetivo analisar o documentário *Cartas para Eva*, como ele contribui sobre a questão de relações de gênero na sociedade contemporânea e como promove reflexões sobre a (des) construção do estereótipo da mulher a partir de opressões, relações desiguais de poder, protagonismo feminino. Assim, aqui, nos respaldamos no pressuposto da relevância das plataformas de *streaming* como campo de reverberações/(trans) formações de discursos político-sociais, culturais e identitários.

Cartas para Eva é uma produção brasileira da plataforma Globoplay. Apresentada por Angélica Huck, a criação que apresenta para sua filha Eva (8 anos) situações com temas sensíveis ao universo feminino, foi lançada em 2020 e conta, até então, com 1 temporada de 5 episódios. Em cada episódio Angélica lê uma carta para Eva e agrega ao documentário entrevistas¹¹ com mulheres inspiradoras que dividem suas experiências referentes ao tema.

Violência

Querida Eva, tem uma coisa que eu quero que você aprenda desde já: quem ama cuida e respeita. Você tem crescido cercada de amor e carinho, mas lá fora o mundo ainda é um lugar perigoso para as mulheres, e eu não estarei sempre por perto para te proteger. (Carta para Eva)

Como convidadas, nesse episódio, a jornalista Míriam Leitão e a apresentadora Xuxa Meneghel discorrem sobre agressões físicas e psicológicas. Nascida nos anos 50, Míriam Leitão conta que enquanto os outros pais falavam sobre

10 RIBEIRO, D. *O que é: lugar de fala?. Letramento: Belo Horizonte*, 2017.

11 As entrevistas foram feitas à distancia devido a pandemia do COVID-19.

casamento, o seu a incentivava a estudar. Amante da leitura, foi através dela que conheceu Simone Beauvoir, autora que abriu uma janela para os pensamentos feministas. Por sua vez, a jornalista conta que sempre teve de brigar para ser respeitada e ouvida, e por isso as mulheres contemporâneas -e as próximas gerações- precisam continuar lutando por avanços.

Por muito tempo as mulheres aceitaram caladas e violência física e moral por medo de serem culpadas, de serem julgadas. Xuxa, por exemplo, em uma matéria para o Fantástico no ano de 2012, expôs sobre os abusos sofridos, inclusive os sexuais em sua infância; assuntos esses que também aparecem em seu recente livro Memórias. No Brasil, no ano de 2019, 55% das denúncias de violação dos direitos humanos envolviam crianças e adolescentes, e na distribuição por sexo, mais da metade nesse percentual eram meninas. Hoje a rainha dos baixinhos participa de campanhas contra a violência infantil, pois acredita que quando as pessoas recebem mais informações, mais conhecimento, dá possibilidade de dizer não e sim para as situações.

Torturada dentro do quartel do exército na Ditadura Militar, para Miriam, tocar nessas feridas ainda é difícil, mas trata o assunto como libertador e importante de ser contado. “Eles me obrigaram a tirar a roupa e colocaram dez soldados assim na frente (...) Ou seja, estavam me ameaçando de estupro coletivo”, conta em seu depoimento na Comissão Nacional da Verdade (2014)¹². Segundo os registros da CNV, a violência sexual foi “prática disseminada do período, com registros que coincidem com as primeiras prisões, logo após o golpe de Estado” (BRASIL, 2014, p. 418)

Durante muito tempo ignoramos a violência que acontecia dentro das casas. Graças as mulheres que conseguiram romper esse pacto de silêncio que existia na sociedade as coisas estão mudando. Graças a mulheres que quase foram mortas e conseguiram mudar as leis para que outras mulheres não passam pelo mesmo. (Carta para Eva)

12 A Comissão Nacional da Verdade foi criada em 11 de novembro de 2012 pela lei 12.528, aprovada no Congresso Nacional. Foi um colegiado instituído pelo governo do Brasil para investigar as graves violações de direitos humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988.

A pandemia do COVID-19, e conseqüentemente o isolamento social, obrigou o convívio entre as famílias. Apontada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2020) como preocupação, a pressão psicológica e inclusive econômica, fez com que aumentasse os casos de intolerância e violência doméstica, por exemplo. Este é um problema reconhecido recentemente na sociedade, já que as delegacias das mulheres só teve início no ano de 1985 na cidade de São Paulo: “A minha geração sofreu muito em silêncio. Hoje, felizmente, a sua geração sabe gritar, denunciar” diz a jornalista para Angélica.

Para combater a violência contra a mulher, destacamos a Lei Maria da Penha Lei n. 11.340 (2006), que é um dispositivo que marca a criminalização da violência doméstica.

A nossa cultura ensina esses mais fortes baterem dos mais fracos desde muito pequeno curtir os pais fazem isso com os filhos os filhos aprendem que podem fazer isso com os amiguinhos e podem fazer isso com suas mulheres (Xuxa)

No Brasil, a violência doméstica, no período em que a maioria dos estados decretaram isolamento social¹³, aumentaram cerca de 9% os registros pelo Ligue 180 (Agência Câmara de Notícias, 2020).

Eva meu amor, ainda há outros tipos de violência que às vezes nem percebemos. Somos interrompidas quando falamos porque nossa opinião ainda não é considerada importante. Somos tratadas como cidadãos de segunda categoria, nem sempre temos assegurados os mesmos direitos que os homens. E apesar disso tudo não deixar marcas físicas, essas pequenas agressões ferem os nossos direitos de igualdade, o nosso lugar na sociedade. (Carta para Eva)

Xuxa relata que nos anos 80 viu/sofreu abuso de poder na televisão. Aqui, o abuso de poder pode assumir a condição de assédio moral, segundo a autora Hirigoyen (2002), partindo de que determinadas práticas de abuso de poder identificadas nas relações de trabalho, tem provocado sofrimento psíquico e/ou sintomas de doenças orgânicas. Como um dos tipos de violência no trabalho, o assédio moral, é definido como

toda e qualquer conduta abusiva manifestando-se sobretudo por

13 Segunda quinzena de Março de 2020

comportamentos, palavras, atos, gestos, escritos que possam trazer dano à personalidade, à dignidade ou à integridade física ou psíquica de uma pessoa, pôr em perigo seu emprego ou degradar o ambiente de trabalho (Idem, 2011, p. 65).

Como geralmente é uma violência invisível, como pressões sucessivas e perseguições constantes, suas consequências também são mais introspectivas, agravando a saúde mental da vítima. Só no início da década de 1990, Hirigoyen (1999), o assédio moral foi reconhecido como um instrumento que destrói o ambiente no trabalho que minimiza a produtividade. Dentre as distintas violências nos locais de trabalho, o assédio sexual também merece atenção, pois é segundo a Organização Internacional de Trabalho (OIT), mais da metade das mulheres trabalhadoras já sofreram assédio sexual, entretanto somente 1% dos casos foram denunciados. Para compreendermos esses números, é importante considerar o contexto patriarcal, machista, sexista, de exploração e dominação.

Quando chegar a hora de você enfrentar a vida sozinha, eu quero que você tenha não só força, mas a sabedoria de todas as mulheres que vieram antes de você e que lutaram para que o mundo seja um lugar mais seguro para todas nós. (Carta para Eva)

SEXUALIDADE

Querida Eva, a primeira coisa que eu quero que você guarde dessa nossa conversa de hoje, é que o seu corpo é sagrado. Seu corpo é seu instrumento para viver, brincar, crescer, ter prazer, para virar mulher. E que ele seja apenas fonte de alegria em sua vida. Por isso que você precisa se conhecer, filha (Carta para Eva)

Apesar da sexualidade ter ganhado notoriedade no início do século XX com Freud, e com Michel Foucault na década de 80, ainda vemos sua abordagem voltada para a normatividade, que é marcada, principalmente por aspectos biológicos (COSTA; COELHO, 2011). Entretanto, é necessário desmitificar esses precedentes conceituais através da linguagem, concordando com Louro (2000 p. 66), que 'é componente central nos processos sociais de construção da sexualidade (e diria também, do gênero, do sexo etc.)'. O processo de entendimento e de construção da sexualidade ocorre, de maneira informal, através das relações sujeito x mundo e, conseqüentemente, das experiências sociais e culturais.

É importante que a criança tenha uma orientação adequada pra cada fase da sua vida, por isso é necessário desmitificar a educação sexual. Entender que educar é dar condições e meios para atingir o sujeito em sua totalidade, aprimorar senso crítico e potencialidades, valorizar processos de mudança, “substancialmente formar” (FREIRE, 1996, p. 32); já é um avanço no processo. A educação sexual deve dar destaque as individualidades e particularidades, não tendo o caráter de aconselhamentos ou terapias:

[...]a educação sexual tem a ver com o direito de toda pessoa de receber informações sobre o corpo, a sexualidade e o relacionamento sexual e, também, com o direito de ter várias oportunidades para expressar sentimentos, rever seus tabus, aprender, refletir e debater para formar sua própria opinião, seus próprios valores sobre tudo que é ligado ao sexo. [...] Educar sexualmente é, também, possibilitar ao indivíduo, o direito a vivenciar o prazer. (FIGUEIRÓ, 2009, p.163)

O sujeito necessita ter o entendimento de seus desejos, comportamentos, afetos e responsabilidades (Maia, 1993), e deve ser precaução dos pais, em especial, que seus filhos tenham uma educação sexual relacionada com valores e práticas sadias. Entretanto, encontramos uma barreira: o desconforto da família em abordar o tema. Os responsáveis ainda se sentem constrangidos e incomodados ao discutirem o assunto, entretanto a ausência também se dá por acreditarem ‘assexualidade’ dos filhos (TIBA, 1994) enquanto crianças e adolescentes, achando que eles são novos demais. É imprescindível reconhecer que, apesar da idade, a sexualidade é um aspecto inerente em todos os indivíduos, e para que seja vivenciada de forma responsável é necessário que dúvidas sejam esclarecidas e conhecimentos sejam transmitidos. A omissão de dialogar sobre o assunto pode ser relacionada aos adultos que não tiveram uma educação sexual emancipatória e acabam reproduzindo e perpetuando ansiedades, hesitações e objeções.

O nosso corpo é nosso instrumento para algo que ainda está distante da sua vida, que é o sexo. Todos os adultos fazem, é saudável e muito gostoso, filha, desde que seja feito com respeito, sabedoria e segurança. Mas desde cedo as meninas aprendem que não podem se olhar, se conhecer, se tocar. E mesmo com o passar do tempo, mesmo que a gente esteja fisicamente e emocionalmente prontas, o direito ao sexo e ao prazer nos é negado. (Carta para Eva)

Quem ajuda Angélica nesse tema tão tabu é a filósofa e mestre tântrica Carol Teixeira e a atriz Claudia Raia, que tratam sobre liberdade e relação corpórea de maneira leve e saudável. Pois desde muito cedo, as meninas, em especial, são alienadas a se afastarem do conhecimento do próprio corpo, “Acho que todas nós mulheres temos, na raiz da nossa criação, repressão que vem de toda nossa linhagem.”, completa a mestre tântrica Carol Teixeira, convidada do episódio. O patriarcado influenciou no processo de construção do corpo e da subjetividade da mulher, reduzindo-as a um objeto passivo e diminuindo suas vontades e decisões próprias.

Ensinamos as meninas a sentir vergonha. “Fecha as pernas, olha o decote”. Nós as fazemos sentir vergonha da condição feminina, elas já nascem culpadas. Elas crescem e se transformam em mulheres que não podem externar seus desejos. Elas se calam, não podem dizer o que realmente pensam, fazem do fingimento uma arte. (ADICHIE, 2015, p. 36).

Há quem acredite ser normal, até os dias de hoje, falas de controle e proibição na infância como ‘sente direito’, ‘não fale palavrão, você é uma princesa’, ‘isso não é coisa de menina’, onde a mulher é restrita a liberdade e estimulada a subordinação. Carol Teixeira acredita que precisamos ensinar as meninas a se autoconhecerem, pois é necessário orienta-las que o corpo deve ser cuidado e tratado com carinho. E ainda complementa que só falam o lado negativo do sexo como ‘cuida que vai ficar mal falada’, ‘cuida para não engravidar’, mas que ninguém diz que é uma delícia, é lindo, é uma comunhão com outra pessoa.

O autoconhecimento e a autoconfiança são passos iniciais para o empoderamento feminino. Não se preocupar com o que o parceiro vai pensar, aprender a dizer não, não (precisar) fingir orgasmo, são exemplos de atitudes que empoderam sexualmente mulheres contemporâneas. Para a mestre tântrica Carol, “uma mulher que aprende a honrar o próprio corpo[...] vai ser educada a querer que o mundo honre esse corpo. Primeiro você se respeita, primeiro você respeita seu tempo[...]”. A atriz Claudia Raia, reitera que as mulheres precisam respeitar suas histórias e vontades, que precisam entender o que o seu corpo gosta e como gosta, para que assim seja livre.

É um consenso entre as mulheres desse episódio que os homens devem ser incluídos nas questões feministas, mesmo que esse lugar de fala seja sempre da mulher.

A meu ver, feminista é o homem ou a mulher que diz: “Sim, existe um problema de gênero ainda hoje e temos que resolvê-lo, temos que melhorar”. Todos nós, mulheres e homens, temos que melhorar. (Adichie, 2012, p. 59)

Claudia acredita que essa nova geração está vindo revisitada, sentindo incômodos com maneiras retrogradadas de pensar, e no final deixa um recado para a filha Sofia: ‘Coragem! não é fácil, mas lute pela sua liberdade sempre, não deixe ninguém dizer o que você tem que fazer’.

Lembre-se sempre: o seu corpo é sagrado e quanto mais você conhecê-lo mais terá que trazer e cuidar de você mesmo e descobrir sempre os melhores caminhos trazer sempre saudável e feliz (Carta para Eva)

MEIO AMBIENTE

Querida Eva, a gente tem conversado muito sobre lutas por igualdade para fazer um mundo lugar mais justo no futuro, mas só teremos algum futuro se a gente cuidar do planeta. Então hoje eu queria falar com você sobre a importância de proteger o meio ambiente e entender que impacto as nossas escolhas têm nele (Carta para Eva)

No ano de 2020, encerrou-se o ciclo organizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) para defesa das espécies do planeta, chamado a Década da Biodiversidade. Entretanto, infelizmente, ainda há muitas espécies em extinção e nenhuma das metas propostas foi atingida (Santana, 2020). O Pantanal tem olhos de todo o mundo voltado para ele, pois fortes queimadas atingiram o bioma e fauna; ainda soma-se os desafios brasileiros como enchentes, desmatamentos, estiagem. É importante lembrarmos tudo isso porque, segundo Primavesi (1997), meio ambiente não é apenas o espaço em que se vive mas o espaço do qual vivemos.

Filha, muita gente se esquece disso, mas a natureza é um sistema e nós somos parte dele. Sabe aquela história de uma borboleta que é atirada no Japão pode gerar um furacão nos Estados Unidos? Pois é, se a gente trocar as asas da borboleta pelo motor dos carros, é mais ou menos

o que tá acontecendo. A grande maioria dos cientistas que estudam o sistema concordam que nós os seres humanos estamos afetando diretamente o clima e os ecossistemas da terra (Carta para Eva)

Para contar suas experiências sobre o assunto, as convidadas desta vez foram Marina Silva, líder política e ativista ambiental, e Sonia Bride, jornalista. Marina conta que até os 16 anos viveu com sua família na floresta, e que lá era um entretenimento ao mesmo passo que era o lugar de onde tiravam o sustento. Já Sônia brinca com a apresentadora Angélica que lutar pelo patrimônio ambiental é como um pagamento, já que seu pai era madeireiro: “A exploração, ela não constrói riquezas, ela não constrói desenvolvimento. Alguns poucos lucram e a maioria perde” e ainda conta que, por ironia do destino, antes de falecer, seu pai se tornara um plantador de árvores.

Foi com seu pai, por volta dos 10 anos, que Marina teve como experiência muito forte quando ele iria cortar uma árvore para fazer uma mesa pra sua mãe. Era um cedro, árvore que produz uma seiva vermelha que parece muito com sangue. Antes do corte, devido a quantidade de seiva, “ele teve que fazer o que eles chamavam de ‘dessarar’: cortar primeiro, pequenos cortes, deixar durante uma semana escorrendo aquela seiva para depois ele ir lá e tirar (a árvore) de machado”. A ativista ambiental conta que, durante uma ida ao igarapé, quando passou pela árvore, imaginou que ela estava sangrando, e ali percebeu a sua forte ligação com a floresta e o meio ambiente: “Eu sempre tive uma relação muito forte com a natureza ainda que não tivesse esses conceitos de ecologia meio ambiente. Era algo natural”. Desde que foi para cidade conhecer Chico Mendes, passou a se engajar na resistência contra a destruição da floresta, abatimento dos seringueiros, enfrentamento que, nos dias de hoje, é chamada de luta do socioambientalismo.

Algumas pesquisas¹⁴ mostram que muitos homens consideram atitudes sustentáveis como ‘coisa de mulher’ e acabam não se preocupando com meio

14 Um exemplo está na Revista Galileu no ano de 2019, disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Comportamento/noticia/2019/08/homens-reciclam-menos-por-considerarem-coisa-de-mulher-diz-estudo.html>

ambiente por fazerem essa conexão com o feminino. A Jornalista Sonia Bridi destaca:

Quando dizem que a relação de meio ambiente é coisa de mulher (..) eu sinto orgulho de ser mulher (...) não tem nenhuma atividade mais nobre que preservar a nossa espécie, Preservar a qualidade de vida das futuras gerações do homem sapiens da espécie humana.

O cuidado, há muito tempo, é atribuído ao gênero feminino. Biroli (2018) reflete que esta atribuição não é pelas mulheres terem disposição natural para cuidar dos outros, mas porque nas relações sociais elas foram posicionadas historicamente como cuidadoras. E esse é um dos motivos da relação mulher e meio ambiente, que teve seu marco no conceito de ecodesenvolvimento introduzido por Maurice Strong, Secretário da Conferência de Estocolmo (Raynaut e Zannoni, 1993). A representação social que, através da cultura, vincula a reprodução (prover, gerar, amamentar) com características da natureza (semear, gerar fruto) é um dos dois fatores. O segundo é que as mulheres tomaram a frente do trabalho nas zonas rurais, visto que os homens estavam em migração para as cidades em busca de emprego, logo o feminino ganhou visibilidade ambiental.

Por sua vez, o Ecofeminismo, movimento que relaciona ciência x mulher x natureza (Bianchi, 2012), identifica no patriarcado violências e dominações à reprodução da vida, da fecundidade do ser vivo. Ainda com origem no sistema patriarcal, em uma ideia de que a natureza é inferior a cultura, logo, a natureza está para a mulher ao passo que a cultura para o homem. Esse pensamento coloca as mulheres e o meio ambiente, hierarquicamente, inferiores aos homens.

Estão desmatando florestas e atrapalhando o ciclo natural da água, aumentando períodos de seca em certos lugares e tornando as tempestades mais violentas em outros. [...] Esses problemas podem parecer grandes demais para que uma pessoa como eu ou você faça a diferença, mas a gente precisa abraçar essa causa (Carta para Eva)

Para ajudar na melhora desse quadro, a jornalista Sônia Bridi diz que precisamos parar de pensar que o problema é grande demais e que sozinho

não vai resolver, pois somos quase 8 bilhões o mundo ¹⁵, e se cada um fizer a sua parte, mesmo que aos poucos, as coisas podem (e vão) ir mudando: “no fim das contas é nós que tomamos as decisões de como o planeta vai ficar”. Quanto antes o mundo acelerar os processos de educação ambiental e mudança de comportamento para com o ambiente, aumentam as chances de evitarmos que (outras) grandes catástrofes aconteçam. Já estamos atrasados!

Como eu já te disse uma vez: os problemas do mundo são mais fortes que qualquer um de nós, mas não são mais fortes que todas nós juntos. Precisamos continuar lutando com inteligência, foco e união, com um pouquinho de sorte ainda dá tempo de vencer (Carta para Eva)

PRECONCEITO

Querida Eva, nossas últimas conversas tem sido sobre dificuldades que todas as mulheres como eu você sofrem apenas por serem mulher. Hoje eu queria falar de problemas que talvez você nunca sinta, mas que fazem parte da sociedade em que a gente vive, e que afeta outras mulheres. Você talvez não tenha percebido que algumas pessoas são tratadas de formas diferentes apenas por causa de sua cor. O nome disso é preconceito filha, e hoje eu quero que você comece a entender porque esse também é um problema seu. Mas para isso eu também preciso ouvir e aprender com quem viveu preconceitos que não fizeram parte da minha história (carta para eva)

Pensar preconceitos como um paradoxo que procura ocultar outro: a historicidade e a contingência das relações sociais (PRADO;MACHADO,2008), nos possibilita pensar essas práticas como consentidas social/cultural/econômica. Camila Pitanga, atriz, e Luana Génot, fundadora do Instituto Identidades Brasileiras, nesse episódio, relatam suas vivências e aprendizados em seus lugares de fala.

O sexismo, que bifurca o masculino e o feminino e os situa como categorias excludentes, amplia-se para conceitos do que é ser homem e do que é ser mulher em nossa sociedade. Essa dicotomia estabelece padrões impostos pela sociedade desde a infância. Camila Pitanga ressalta:

Quando você tem ali o seu gênero apontado feminino/masculino, parece que já tem um certo script de como você deve ser, de como você deve se

15 <https://www.worldometers.info/br/>

vestir, de como você deve falar de como você deve se submeter a exercer sua voz ou não exercer sua voz pessoas

Em tese, as mulheres estão do lado submisso e subalterno, visto que a dominação do poder “é macho, branco e, de preferência, heterossexual”, adulta e sem deficiência (SAFFIOTI, 1987, p.31). O patriarcado, por sua vez, já é um marcador de poder, e permeado a ele estão os sujeitos que possuem o privilégio da fala (TIBURI, 2019). Afinal ‘quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?’ (Kilomba, 2019, p.33). E se pensarmos mais entranhado nessa trama de poder: O sujeito negro tem o lugar de fala? O que ele precisa falar? O que o sujeito branco teria que ouvir? A partir destas últimas questões ainda podemos pensar em como o racismo afeta a subjetividade de uma pessoa?

Por muito tempo, o racismo não era percebido/falado/refletido, entretanto aparece impregnado no dia-a-dia da sociedade, com expressões, ações, olhares: “O racismo cotidiano não é um ‘ataque único’ ou um ‘evento discreto’, mas sim (...) um ‘padrão contínuo de abuso’ ” (Kilomba, 2019, p. 80), que acontece desde uma festa até no próprio ambiente familiar. O racismo é definido por seu caráter sistêmico, é um processo estrutural e histórico; tudo que não pertence as características da branquitude deve ser repugnado e excluído. Somos criados em uma sociedade hierarquizada racialmente, e a partir dela construímos subjetividades. Essa influência começa a dar indícios de efeito ainda na primeira infância, assim, a alteração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 2003, é um progresso para os processos de formações indentitárias das crianças negras. A Lei 10639/03 inclui no currículo a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

É por valores sociais e familiares que as crianças compreendem e formam suas concepções, e, a partir disso, tomam para si juízos entranhados no imaginário da sociedade, conseqüentemente, distinguem características positivas e negativas atribuídas aos grupos sociais. Luana Genót, durante a sua infância, lembra de ser xingada pelos colegas de classe com ofensas como ‘ma-

caca!'. A fim de estabilizar a hegemonia branca, mecanismos de anulação das culturas não dominantes (não-negras) são elaborados, servindo como alavanca de controle comportamental individuais ou de grupos (IANNI, 1988). Assim, o propósito do xingamento macaco, “um dos xingamentos preferidos de brancos contra negros” (SANTOS, 1984, p. 53), ‘(...) é animalizar um ser humano, retirar sua humanidade’ (RIBEIRO, 2018, p. 24), e ao fazer essa associação, a grosso modo, é acordar que os negros são inferiores e estão abaixo na escala evolutiva. Mas pensar através de Bradley (2013) é assimilar essa correlação do negro para com o macaco como fim de facilitar a aceitação da escravidão, pois se são considerados não-humanos, os sujeitos negros tem sua escravização passível de admissão, da mesma forma que animais são domesticados.

Ao mesmo passo, crianças negras cresce sem a identificação em programas de tv ou em especial nas novelas, por exemplo, onde os negros tem, geralmente, papéis de subalternização (Araújo, 2000). Ilustrando, a fundadora do Instituto Identidades Brasileiras teve até os 23 anos alisava com química os cabelos, muito para poder parecer com a Angélica, com a Xuxa; porque eram elas, mulheres brancas e loiras, que faziam parte dos programas infantis na mídia, e ‘Isso faz parte de um racismo estrutural, onde o branco ele é referência em tudo’, completa Luana. Camila Pitanga conta que, por ser uma mulher negra de fenótipo um pouco mais claro, os discursos racistas já fluíam em outro lugar, por exemplo, comumente ouvia comentários ‘*Você é tão clarinha, porque fala que é negra?*’.

Foram mais de 300 anos de escravidão e a nossa sociedade sofre os efeitos até hoje. Além da gigantesca desigualdade social do nosso país, vivemos em um sistema que privilegia que as pessoas apenas pelo fato de serem brancas loiras terem olhos claros. [...] Eu não posso querer que você entenda a importância da luta pela igualdade sem falar de alguns privilégios que você vai ter só por ser quem você é: sua pele clara, seus olhos parecidos com os meus, que significa o que pessoas diferentes de nós já nasce em desvantagem, e isso precisa acabar. A gente precisa fazer com que a vida seja justa para todo mundo. (carta para eva)

Neste episódio ainda contamos com o debate de outro tipo de preconceito: o capacitismo. O vídeo apresentado é o de Mariana Torquato, palestrante e

ativista, que nasceu sem um dos braços devido a uma má formação ainda na gravidez. Ela conta que o preconceito contra as pessoas com deficiência ainda é velado, e que se promove justamente no distanciamento com o outro. Luana Génot completa “eu não preciso ser uma mulher com deficiência para abraçar essa luta como parte da minha própria luta. Posso combater no meu âmbito familiar todo tipo de piada capacitista (...), eu posso abraçar e fazer ecoar vozes de pessoas dentro do meu círculo de amigos(...)”. Camila ainda nos atenta sobre a hierarquia corporal que a gente tende a entender como natural, e o quão é importante olharmos para o nosso grupo de convivência e percebermos diversidades, assim, cria-se um eixo de argumentos\falas\atitudes que é enriquecedor para você e para quem te cerca.

A apresentadora Angélica cita sobre seus privilégios (mulher branca, magra, sem deficiência) e acredita que ainda são motivos para reforçar o preconceito. Luana atenta que além das percepções de privilégios que ela trouxe, Angélica também é uma comunicadora de massa, o que soma, consideravelmente, nestas vantagens. Assim, Camila Pitanga acredita que pensando nesse lugar de assumir responsabilidades sociais, poderia começar pensando na composição da equipe de trabalho: ‘Tem negros trabalhando comigo? Mas em quais papéis? Em que função? São funções de liderança ou também são subalternizados? Ou nem tem?’. Abrir os olhares para atividades enquanto comunicadora, é também, a partir do entendimento de Luana, ponderar, por exemplo, como falar mais da luta antirracista, motivar às denúncias de racismo, trazer à tona mulheres e homens cientistas e com deficiência, etc.

O meu conselho é que você tem que aprender ao máximo com quem tem experiências diferentes da sua converse leia veja filmes busque conteúdos feitos de pontos de vistas diferentes e lute para que esses pontos de vistas não sejam silenciadas. (Carta para eva)

A partir de Kilomba (2019, p.223), ‘a escravização e o colonialismo podem ser vistos como coisas do passado, mas estão intimamente ligados ao presente’, e isso faz parte de uma estrutura, a qual precisamos entender que, infelizmente,

fazemos parte. Luana Génot aponta que quando entendemos que participamos desse sistema e que ele reverbera em nossas ações, no linguajar, na maneira que percebemos nós mesmos e os outros, compreendemos, enfim, que também precisamos fazer parte da solução desse problema. Mãe de Alice, ainda criança, Luana já pensa como inseri-la na luta racial, mas também sabe que não irá conseguir blindar a filha: ‘eu não consigo deixar de fazer com que ela, ao ligar uma televisão e ver a maioria das apresentadoras brancas, queira alisar o seu cabelo para parecer com elas’, pois tem ciência de que essa ainda é uma estrutura que monopoliza suas referências positivas na branquitude. Ainda assim, Génot segue otimista e sonha em deixar para filha um mundo onde ela não precise passar pelas mesmas situações de opressões que ela precisou superar. Deseja, entre tantas coisas, que ela não seja a única menina negra se ela estiver em uma escola particular, por exemplo; que ela se veja representada ao entrar em um hotel, em uma empresa, e que assim, perceba que ela pode ser, enquanto mulher negra, o que ela quiser!

Se a nossa sociedade é o resultado das coisas boas e ruins que aconteceram no passado, isso também quer dizer que as gerações do futuro vão viver em um mundo formado pelas nossas ações de hoje. É claro que esse futuro não vai ser perfeito minha filha, mas pode ser um pouco melhor. É assim que eu, você e todas nós juntas vamos mudando o mundo um dia de cada vez. (carta para eva)

MERCADO DE TRABALHO

Querida Eva, você ainda é nova para responder o que quer ser quando crescer. Sendo bem honesta, nem eu sei direito ainda. A cada ano que passa descubro que quero fazer novas coisas, arriscar novas possibilidades. (carta para Eva)

Precisamos concordar com Tiburi (2019): realmente devemos entender o trabalho como um verdadeiro problema de gênero. O conceito de trabalho é ligado, quase que diretamente, com as relações de poder e desigualdade entre as classes, em uma sociedade capitalista como a nossa. Para ajudar nessa conversa, Renata Vasconcellos, jornalista, e Rachel Maia, empresária, relatam como derrubaram o sexismo em suas profissões.

A naturalização do cuidado com a mulher a vincula, de alguma forma, com o trabalho doméstico. Para que o homem saia de casa e trabalhe fora, é a mulher (seja ela esposa ou, provavelmente, outra mulher que ocupe este cargo) que fica incumbida deste suporte. É, segundo Oliveira-Cruz (2016), um trabalho reprodutivo que dá sustento a um trabalho produtivo para essa cadeia, que é desvalorizado de maneira proposital e se quer é considerado trabalho, uma vez que o trabalho que ela fica fazendo em casa não produz nenhum resultado econômico na reprodução social. De uma importância existencial e proporção econômica, o trabalho é uma das principais procedências de reconhecimento social, assim dá-se a importância das mulheres estarem ocupando, cada vez mais, os espaços públicos.

Mas qualquer que seja o caminho que você queira seguir sempre vai carregar uma característica que vai influenciar a sua jornada. Você é mulher minha filha e infelizmente as mulheres ainda são tratadas de maneira muito desigual No trabalho (carta)

Baseado em uma pesquisa da Catho em 2018¹⁶, cerca de 30% das mulheres relataram ter deixado o trabalho para se dedicar aos filhos, enquanto isso, apenas 7% fazem o mesmo. Isso acontece porque a inserção das mulheres no mercado de trabalho não dá indica que as atribuições e responsabilidades domésticas tenham reduzido (Oliveira-Cruz, 2016). Assim, em tese, entendemos que as poucas mulheres em cargos de liderança, normalmente são brancas, de situação financeira mediada, e não são mães. Ter a brasileira Rachel Maia, que dedica 30 dos seus 50 anos de idade para o mercado corporativo, uma das empresárias brasileiras mais influentes do mundo, é uma vitória. Mulher, negra, mãe, viu nos estudos uma mola propulsora para suas realizações profissionais. Quando capa da revista Forbes, colocou como slogan *Sim, é possível*, pois acredita que tudo se consegue quando buscamos conhecimentos. Sobre o corporativismo e o padrão nas presidências (homem-branco-heterossexual), afirma que ainda se faz necessário as ações afirmativas: “eu já estive sentada em cadeiras onde as

16 <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2019/05/10/pesquisa-mostra-que-30percent-das-mulheres-deixam-trabalho-por-caoa-dos-filhos-homens-sao-7percent.ghtml>

peessoas chegaram para mim e falaram: Rachel agora você não precisa se sentir nem mulher, nem mais negra, porque você já chegou na cadeira mais alta.”

Você vai descobrir que, muitas vezes, no ambiente de trabalho, são valorizados comportamentos associados a masculinidade como ser frio, firme, objetivo. Demonstrar emoções, praticar empatia ou ter incertezas, são considerados femininos, é visto como fraqueza. E não interessa se você assim ou não, o fato de ser mulher já carrega consigo o preconceito sobre o tal sexo frágil. Eva meu amor, se eu lhe disser que basta ser competente e ter um currículo bom estarei mentindo. Você será julgado pela sua aparência, pela forma como você é, seu corpo, o tom da sua pele; tudo isso, infelizmente, também é levado em conta. (carta para Eva)

A jornalista Renata Vasconcellos diz que já percebeu, em algum momento, que o caminho ia ser mais complicada pelo fato simples fato de ser mulher. Biroli (2018) aponta que as mulheres já entram em\com uma desvantagem no mercado de trabalho, e alimentado no cotidiano, essas diferenças continuam sendo reproduzidas. Entretanto, Renata conta que sempre buscou o caminho da construção e da oportunidade, e acredita que esse seja um traço desenvolvido em reação às portas fechadas e aos preconceitos. A jornalista também confia que tem característica de conseguir conciliar força e coragem ao mesmo passo que uma sensibilidade: ‘hoje em dia a mulher pode ser ela mesmo, com as suas peculiaridades(...) posso me vestir de uma forma feminina, sem precisar imitar nenhum homem’.

Ainda há as diferenças salariais. Por conta do machismo, ainda muitas mulheres ganham menos que os homens exercendo as mesmas funções. Isso quando elas conseguem emprego, pois em muitas entrevistas mulheres são preteridas porque podem querer ter filhos, ou porque são emocionais demais, ou porque simplesmente são mulheres. (Carta para Eva)

Angélica questiona Renata sobre a vivência dela, em um debate eleitoral, sobre a equidade salarial. No momento candidato à presidência da república, Bolsonaro insinua sobre a diferença de remuneração entre William Bonner, editor-chefe e apresentador do Jornal Nacional, e Renta Vasconcellos, jornalista e apresentada do mesmo Jornal: “o meu salário não diz respeito a ninguém e eu posso garantir um senhor com uma mulher que eu jamais aceitaria receber um

salário menor de um homem que exercesse as mesmas funções e atribuições que eu”, respondeu ela ao candidato. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), as mulheres recebem o equivalente a 77% dos salários dos homens, assim, continuando do mesmo modo, a igualdade salarial entre gêneros somente será alcançada em 2086¹⁷.

A divisão sexual do trabalho é enraizado de forma profunda e persistente na sociedade atual, e pode ser apontada como um dos principais obstáculos a ser enfrentado na contemporaneidade. Renata, como mensagem final, pede para que as meninas acreditem e tenham coragem, mesmo que as vezes não seja fácil ou justa. Já Rachel, começa e finaliza com a mesma frase ‘sonhe, planeje e não esqueça de amar!’.

Nenhuma de nós pode abrir mão da sua luta. E se continuarmos todas juntas, aprendendo, apoiando e valorizando umas às outras, eu tenho certeza que nós vamos conseguir. Esse talvez seja o trabalho mais difícil que a gente tem pela frente, mas vai valer a pena, eu prometo (carta para Eva)

POR FIM

Neste estudo buscamos analisar os cinco episódios do documentário *Cartas para Eva*, pois quebra o tabu sobre ‘o mito do sexo frágil’ e enaltece mulheres protagonistas de suas próprias histórias de uma forma leve e de fácil compreensão ao público. As relações de gênero, notoriamente, imprimem suas marcas em nossa sociedade. Segundo, Beauvoir (1970), não houve uma época em que a mulher tenha ocupado lugar prioritário na sociedade, nem mesmo na pré-história quando a maternidade era vista como principal objetivo da humanidade. O documentário é uma locução para um grande público dos modelos pré-estabelecidos e repetidos para com as mulheres; da luta (e das conquistas) por (dos) direitos igualitários; exposições que disseminem conhecimentos e que colaborem em ações anti-misógenas.

17 Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/mundo/2015/03/06/inter-na_mundo,474329/mulheres-so-receberao-mesmo-salario-que-homens-em-2086-oit.shtml

Cartas para Eva, através de um olhar contemporâneo, problematiza, (des)contrói, e ressignifica a mulher na sociedade, aprofundando temas que geram discussões que são primordiais nos dias de hoje. O estudo faz-se importante para que as próprias mulheres identifiquem os problemas (pessoais, sociais, políticos), saibam que podem contar com uma rede de apoio feminina, que sejam mulheres que colaborem com outras mulheres, e que entendam suas grandezas e potencialidades. Mas também para que os homens identifiquem as opressões, mudem os comportamentos (pode começar na roda com os amigos), sejam apoiadores das vontades e incentivadores do crescimento feminino, que ajudem a mudar, mesmo que a passos lentos, a sociedade em que vivemos.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **Sejamos todos feministas**. Tradução Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2012

Agência Câmara de Notícias. **Deputados apresentam propostas para conter violência doméstica durante pandemia da COVID-19**. 2020. Recuperado de <https://www.camara.leg.br/noticias/651077-deputados-apresentam-propostas-para-conter-violencia-domestica-durante-pandemia-da-covid-19> Acesso em 20 ab de 2021

ALVES, B. M. ; PITANGUY, J. **O que é feminismo**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970.

BIROLI, F. **Gênero e Desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRADLEY, J. **The ape insult: a short history of a racist idea**. Melbourne, 30 maio. 2013.

BRASIL. **Comissão Nacional da Verdade**. Relatório da Comissão Nacional da Verdade. v.1. Brasília: CNV, 2014.

COSTA, L. H. R.; COELHO, E. C. A. **Nursing and sexuality: Integrative review of papers published by the Latin-American Journal of Nursing and Brazilian Journal of Nursing.** Revista Latino-Americana de Enfermagem, v. 19, n. 3, p. 631-639, mai./jun. 2011

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual: como ensinar no espaço escolar.** In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. p.141-171.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

Hirigoyen, M.F. **Assédio, Coacção e Violência no Quotidiano.** Lisboa: Editora Pergaminho, 1999.

————— **Mal-estar no trabalho – redefinindo assédio moral.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

————— **Assédio moral: a violência perversa no cotidiano.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2011

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras.** 1 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018

IANNI, O. **Dialética e capitalismo: ensaio sobre o pensamento de Marx.** Petrópolis: Vozes, 1988.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Tradução Jess Oliveira -1.ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MAIA, M. B. et all. **A (in)formação sexual do adolescente: uma nova proposta.** São Paulo: Iglu, 1993, v. 4, n. 1, p. 31-6

ONU MULHERES. **Gênero e Covid-19 na América Latina e no Caribe: dimensões de gênero na resposta.** 2020. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wpcontent/uploads/2020/03/ONU-MULHERESCOVID19_LAC.pdf
Acesso em: 15 jan de 2021

- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. **Igualdade de gênero e raça no trabalho: avanços e desafios**. Brasília : OIT, 2010.
- PRADO, M. A.; MACHADO, F. V. **Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade**. Coleção Preconceitos, v. 5. São Paulo, 2008.
- PRIMAVESI, A. M. **Agroecologia: ecosfera, tecnosfera e agricultura**. SP: Nobel, 1997.
- RAYNAUT, C., Zanoni, M. **La Construction de l'interdisciplinarité en Formation intégrée de l'environnement et du Développement**. Paris:Unesco. Curitiba, 1993 – mimeo.
- RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** SP: Companhia das Letras, 2018.
- SAFFIOTI, H. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.
- SANTANA, Renato. **Breve retrospectiva 2020 e perspectiva ambiental 2021**. EcoDebate, 22, dez. 2020. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2020/12/22/breve-retrospectiva-2020-e-a-perspectiva-ambiental-2021/> . Acesso em 24, mai. 2021.
- SANTOS, J. R. **O que é racismo?** 18. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- TIBA, I. **Adolescência: o despertar da sexualidade**. São Paulo: Gente, 1994.
- TIBURI, M. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

CAPÍTULO 7

PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES E (CON)FORMAÇÃO DO NOVO *HOMO OECONOMICUS*: A EAD EM QUESTÃO

*Melissa Probst
Luis Fernando Lopes*

INTRODUÇÃO

Na medida em que a Educação a Distância, enquanto modalidade educacional vem se fortalecendo no âmbito das instituições e que tanto a oferta de cursos quanto de instituições vem crescendo com forte incentivo estatal, o presente texto busca discutir sobre os modos como estes cursos, principalmente ofertados por instituições privadas de ensino, atuam sobre os sujeitos/estudantes, (con)formando subjetividades e produzindo indivíduos que irão atuar intelectual ou profissionalmente na sociedade contemporânea, bem como refletir sobre a educação a distância a partir de conceitos como biopoder, biopolítica e governamentalidade; com o intuito de compreender como a educação a distância atua como instituição produtora de subjetividades.

Embora para muitas pessoas a Educação da Distância (EAD) pareça ser uma invenção recente no campo educacional, esse modelo já está consolidado mundialmente há muito tempo. No Brasil, inclusive, sua gênese remonta à primeira metade do século XX, quando contou com o desenvolvimento dos serviços postais e a massificação dos suportes impressos. No Brasil, antes de 1900 já existiam anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro que ofereciam cursos profissionalizantes por correspondência. Foram algumas iniciativas isoladas que ofereciam cursos de datilografia ministrados por professores particulares. No ano de 1904, com a instalação das Escolas Internacionais, tem-se um marco de referência oficial. Tratava-se de unidades de ensino estruturadas que eram filiais de uma organização norte-americana. Os cursos oferecidos eram voltados para pessoas que buscavam empregos principalmente nos setores de serviços e comércio. O ensino era por correspondência e os materiais didáticos enviados pelos correios (ALVES, 2009). O que nos interessa, entretanto, enquanto objeto de estudo, é a proposta atual de EAD, e, para tanto, tomamos como ponto de 1996, o ano de implantação da ainda atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que, pela primeira vez inclui e reconhece a EAD como modalidade educacional.

No que concerne aos aspectos metodológicos, o presente estudo encontra ancoragem nas proposições teórico-conceituais que entrecruzam conceitos de Foucault (2008a, 2008b, 2009, 2014) e Castells (1999, 2018), tomados aqui como analíticos para refletir acerca do campo educacional, à luz da filosofia, buscando observar, interpretar e descrever os fenômenos que envolvem a Educação a Distância como produto social imbricado nas relações de poder estabelecidas, e os modos como esse modelo educacional contribui para a produção de subjetividades dos indivíduos. Tomando por base a expansão da EAD, principalmente as instituições privadas, nos últimos anos, bem como a diversificação do seu público, objetivamos refletir, sobre as contribuições dessa modalidade educacional, que foi engendrada a partir de uma racionalidade do capitalismo neoliberal, na produção de subjetividades, ou seja, suas influências no processo de elaboração de identidades dos sujeitos na sociedade contemporânea. Essa análise pode ser desenvolvida a partir da compreensão da razão governamental e das questões econômicas, imbricadas na complexa trama das transformações das formas de organização do sistema educacional em consonância com o projeto (bio)político contemporâneo, que vem sendo engendrado desde o século XX.

MEANDROS SOCIAIS, ECONÔMICOS E POLÍTICOS DO ESTABELECIMENTO DA EAD COMO MODELO EDUCACIONAL

A inclusão da EAD como modalidade educacional na legislação brasileira não ocorreu de forma isolada, mas sim, em consonância com fatores de ordem social, política e econômica. Desde o início da década de 1990, a política brasileira foi, marcadamente, influenciada pelo desenvolvimento do neoliberalismo. Conforme destacam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), esse desenvolvimento está relacionado com a crise econômica mundial (final dos anos 1970 e início dos anos 1980), a partir tal qual tem-se a ascensão da hegemonia conservadora como força político-ideológica, com a valorização da vida que é marcada pelas forças do mercado. A partir do estabelecimento dessa perspectiva exige-se uma intervenção cada vez menor do Estado na economia, e,

com isso, são estabelecidos os processos de privatização das empresas estatais e a redução de investimentos na área dos serviços públicos, bem como o forte incentivo ao estabelecimento de empresas privadas que possam (em parceria com o Estado ou não), suprir as demandas sociais, principalmente nas áreas de energia, transporte, comunicação, educação, saúde, entre outras.

Temos, então, a inserção de ações estatais que atendem, ora às necessidades provenientes da sociedade civil, ora às demandas do mercado, que refletem no estabelecimento de leis e diretrizes, não apenas econômicas, mas também educacionais, afinal, as modificações que ocorrem em um sistema educacional não depende apenas das políticas educacionais propriamente ditas, mas que obedecem a forças sociais mais amplas e complexas que se manifestam a médio e longo prazo. A partir da inclusão da EAD na legislação (LDB) surge a promessa de ampliação e de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, ao mesmo tempo em que ocorre “um alinhamento das políticas educacionais de subordinação aos organismos internacionais, ao neoliberalismo e ao livre mercado”, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (MALLMANN, BALESTRIN, SILVA 2017, p. 210).

No que diz respeito às políticas educacionais voltadas ao ensino superior, “uma das críticas essenciais do governo FHC é a ineficiência da universidade pública e sua inadequação ao mercado de trabalho como resultado do modelo concebido pela Reforma Universitária de 1968” (CARVALHO, 2006, p. 2). Apesar disso, ao longo dos anos em que FHC permaneceu no poder (1995-2002) não ocorreram privatizações das instituições federais de ensino, uma vez que essas são “essenciais para a manutenção e elevação do nível de ensino e o desenvolvimento da pesquisa”, conforme destaca Durham (1999, p. 250). Ao mesmo tempo, também não houve intenção de massificá-las, ou seja, de expandir o acesso à grande demanda, mas gerou-se uma flexibilização do sistema, alterando a lógica organizativa dos sistemas público e privado. Tais proposições coadunavam com documentos produzidos, na época, pelo Banco Mundial que, de acordo com Cislighi (2011) tinha o objetivo declarado de promover apoio e

financiamento da educação nos países periféricos, influenciando diretamente as ações voltadas para o ensino superior.

Em linhas gerais, podemos afirmar que a LDB e as políticas públicas gestadas durante o governo FHC combinavam a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino superior, bem como garantia a manutenção da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. O que se viu, entretanto, foi um crescente “sucateamento do segmento público, devido à redução drástica do financiamento do governo federal e à perda de docentes e de funcionários técnico-administrativos, associados à compressão de salários e orçamentos” (CARVALHO, 2006, p. 4). Assim, com a promessa de democratizar o acesso da população ao ensino superior, e incentivadas pelo poder público, diversas instituições (públicas e privadas) passaram a oferecer opções de cursos na modalidade EAD, que é legitimada pela legislação e passa a ter os seus diplomas válidos em todo o território nacional. A EAD passou a ser uma via possível para a formação inicial e continuada, na forma de cursos de extensão, graduação e pós-graduação que permitiu o acesso à educação àqueles cuja localização geográfica inviabilizava a frequência em cursos presenciais. Essa também foi uma possibilidade viável para todos aqueles cujos horários de trabalho ou compromissos pessoais eram limitadores em relação à educação presencial, fato que aponta, inegavelmente, que há aspectos positivos em tal modificação do sistema de ensino e da legitimação da EAD enquanto modalidade educacional.

Ao assumir a presidência da república, Luís Inácio Lula da Silva (LULA), (2003-2010), precisou lidar com as particularidades do sistema educacional já implantado a partir da LDB (BRASIL, 1996), bem como com “as demandas econômicas e sociais oriundas de um represamento enfim desatado do crescimento da economia brasileira e do acirramento das disputas em torno da necessidade de mitigação das desigualdades raciais, econômicas, de gênero etc.” (AGUIAR, 1016, p. 113). Esse projeto de reforma educacional, visou a definição de novos parâmetros, estruturas curriculares e expansão acelerada do acesso ao ensino superior. No que diz respeito ao ensino superior, foi criado, durante o

governo Lula, o Programa Universidade para Todos (ProUni), assim como houve a ampliação da oferta de crédito educativo, por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), e a implantação da política afirmativa de cotas, destinada à estudantes negros oriundos da rede pública de ensino. Tais políticas, no entanto, apesar de inegavelmente ampliarem o acesso da população brasileira ao ensino superior, não pode ser vista como sendo desinteressada, uma vez que a lógica do capitalismo neoliberal perpassa por suas esferas, o que nos leva a questioná-las: à quem serve, de fato, a democratização do acesso ao ensino superior?

O ProUni teve como finalidade a concessão de bolsas de estudo para estudantes de baixa renda. O ensino superior público, entretanto, permaneceu gratuito, de modo que esses estudantes de baixa renda foram direcionados, por meio da concessão de bolsas de estudo ao sistema privado de educação. Ao mesmo tempo, “às instituições privadas aderentes ao programa foram oferecidas isenção de alguns tributos e, assim, houve um crescimento de instituições de ensino superior, possibilitando a oferta de um número maior de vagas” (MALLMANN, BALESTRIN; SILVA, 2017, p. 211). Da mesma forma, o FIES é um financiamento, a partir do qual o estudante encontra recursos financeiros pagar seu curso (ou parte dele) em uma instituição privada e passa devolver o valor do empréstimo ao banco depois de formado e, supostamente, inserido no mercado de trabalho. Assim, cada vez mais o Estado vai reduzindo suas responsabilidades constitucionais para com a educação, transferindo-as para os indivíduos. No que concerne à EAD, especificamente, podemos afirmar que desde a sua inserção na LDB (BRASIL, 2016), esta é a modalidade educacional que mais cresce no país. Nesse contexto, fica evidenciado que o ensino superior privado, principalmente a partir da oferta dos cursos na modalidade EAD se massificam, passando a ser um espaço de formação/especialização profissional, principalmente para a classe trabalhadora, que vê no ensino superior uma oportunidade para a ascensão social.

A EAD E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRODUÇÃO DESUBJETIVIDADES

Conforme já mencionado, a EAD enquanto modalidade educacional, que se legitimou no Brasil a partir da LDB (BRASIL, 1996), fazendo parte de um conjunto de políticas públicas voltadas para a expansão da educação superior no Brasil. Cabe lembrar que esse processo ocorreu concomitantemente com diversas transformações sociais, que tem base na reestruturação produtiva iniciada a partir da década de 1980 no Brasil e que se faz presente ainda atualmente. Destaca-se ainda que essas políticas públicas, desde o início da década de 1990 foram orquestradas a partir das orientações do Banco Mundial. Nesse contexto, as reformas ocorridas acabam não sendo caracterizadas apenas pela expansão do ensino superior, mas também por inaugurar uma ‘nova’ concepção de educação escolarizada, mesmo que a proposta de Educação a Distância já existisse muito antes disso.

Segundo Foucault (2014), a escola moderna, bem como a concepção de educação escolarizada, teve sua gênese ainda no século XVIII. Nessa época, a sociedade esteve fortemente marcada pelos processos de industrialização, da lógica de produção de saberes e condutas, e toda a produção, tanto industrial quando intelectual foi racionalizada a partir de uma perspectiva mecânica e disciplinar, coadunando com os preceitos vigentes na época. Considerando-se a escola como uma instituição social, ela manteve (e ainda mantém) estreita ligação com os saberes produzidos em cada época, e traz as marcas da cultura e das relações sociais que se estabelecem nesse contexto. E, sendo a universidade também um dos níveis escolares, ela não escapa a tal caracterização, ou seja, pode também ser compreendida como instituição de captura e subjetivação dos indivíduos.

Então, a educação superior, como instituição, não fugiu ao modelo escolar, reproduzindo, por muito tempo, as mesmas técnicas, estratégias e dispositivos que constituem o regime disciplinar de saber-poder vigentes na sociedade desde século XVIII.

Durante muito tempo foram os dispositivos de controle disciplinar que atuaram na produção de corpos-dóceis a partir do referenciado por Foucault (2014): no enclausuramento dos estudantes do ensino superior em salas de aulas, na divisão detalhada dos currículos, na fragmentação dos saberes em disciplinas, na divisão dos tempos de aprender, avaliações e vigilância das condutas. Trata-se, portanto, “de alguma maneira de uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças” (FOUCAULT, 2014, p. 30).

O sujeito pedagógico é fabricado, portanto, na correlação entre discursos pedagógicos e práticas que o capturam, e na experiência de si que constitui sua subjetividade. Já os mecanismos de subjetivação pedagógicos são inseparáveis das tecnologias do eu, essas práticas que permitem que o indivíduo efetue, sobre seu corpo e sua alma, certo número de operações, condutas e formas de ser, transformando-se [...] (KROETZ; FERRARO, 2019, p. 163).

Se o modelo educacional que foi gestado desde fins do século XVIII até o século XX, deixou profundas marcas, que, junto aos impactos das transformações ocorridas no tecido social no século XX, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, acabaram por influenciar fortemente todas as instituições sociais, entre elas, a instituição escolar. Tais modificações permitiram, inclusive o (res)surgimento do *homo oeconomicus*. Este, entretanto, não é o *homo oeconomicus* compreendido a partir da concepção clássica, mas sim, um deslocamento a partir do qual o homem possa ser concebido como aquele que tem o trabalho como conduta; no sentido de ser “empreendedor de si mesmo” (FOUCAULT, 2008a, p. 297). Nesses meandros, o (neo)liberalismo torna-se, como menciona Foucault (2008a, p. 301), “toda uma maneira de ser e pensar”.

Se inicialmente a disciplina atuava sobre o corpo do indivíduo, como instrumento de docilização e controle de seus movimentos/comportamentos, na contemporaneidade o dispositivo de biopoder, faz com que a disciplina passe a atuar em escala ampliada, como uma tecnologia que generaliza a disciplina como técnica de governar toda a população. Assim, se configurou também

um novo axioma (bio)político e, com ele, a concepção de governamentalidade biolítica neoliberal, na qual as técnicas de poder e governo das populações estão sobremaneira entrelaçadas aos modos de condução da vida. Esses dispositivos tendem a articular os tempos, os espaços e os saberes no sentido de avaliar, classificar, controlar com vistas à conformação da população à ‘norma’ vigente.

Nesse contexto, o trabalho é, num conjunto de elementos, aquele que configura a subjetividade desse *homo oeconomicus*, e o trabalhar já não é o “objeto de uma oferta e procura na forma de força de trabalho, mas um sujeito econômico ativo” (FOUCAULT, 2008a, p. 308). Esse homem é “aquele que obedece ao seu interesse, é aquele cujo interesse é tal que, espontaneamente, vai convergir com o interesse dos outros” (FOUCAULT, 2008a, p. 369).

Esse problema do *homo oeconomicus* e da sua aplicabilidade parece-me interessante, porque, nessa generalização da grade *homo oeconomicus* a áreas que não são imediata e diretamente econômicas, creio que estão em jogo questões importantes. A mais importante questão em jogo e sem dúvida o problema da identificação do objeto da análise econômica a toda conduta, qualquer que seja [...].

Em sintonia com tal conjuntura, a educação escolarizada se reorganizou, seja por intermédio de políticas públicas ou pelas demandas descentralizadas e flexíveis do modelo econômico vigente, passando a ser um *locus* no qual a racionalidade neoliberal (que pode ser compreendida como modo de vida) ganha cada vez mais espaço. Assim, no rol das reformas e implementação das novas políticas para a educação superior a EAD se apresenta como uma reconceptualização do modelo educacional, a partir de práticas e discursos pautados nos princípios da autonomia, flexibilidade e autogestão.

Os estudos de Foucault entre outros objetivos procuram explicar a genealogia do sujeito moderno, sujeito este que está imerso nas relações de saber/poder em um jogo de forças nas quais o poder produz seus desejos, relações, gostos, costumes, comportamentos, ideias e até a relação que esse sujeito tem consigo mesmo. Assim, o indivíduo é constituído nas/pelas teias de poder, cuja positividade também permite a manutenção e retroalimentação desse processo constitutivo

de subjetividades. Poder e saber estão diretamente implicados, “não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber” (FOUCAULT, 2014, p. 31) e produzem subjetividades, que por sua vez se manifestam nos diversos campos do conhecimento e na forma como os sujeitos organizam suas relações e modos de vida. O poder afeta os sujeitos e se exerce não apenas na consciência, mas também no corpo. Daí as proibições, limitações, obrigações que trazem consigo a necessidade de se conformar a um modelo ideal de sujeito demandado em cada momento histórico. O poder disciplinar, por exemplo, que é próprio dos ambientes escolares, segmenta, hierarquiza, espacializa, enfim, exerce-se não apenas sobre a consciência, mas sobre o corpo.

Nesta perspectiva, é importante ressaltar que a concepção de Foucault acerca do poder e o quadro geral dos seus estudos genealógicos é original e não pode ser confundido com as críticas marxistas ou identificada com o contratualismo liberal ou republicano. Não se trata de uma concepção que compreende o poder como dominação repressiva e/ou mentira ideológica. Para além da esfera da ação estatal, o poder designa para Foucault, “as técnicas consideradas para governar o comportamento dos homes, que supõe a produção de discursos de verdade e a invenção de máquinas – por exemplo, o panóptico de Bentham” (GROS, 2011, p. 494). Em *Microfísica do Poder*, ao tratar de soberania e disciplina e falar da relação do saber, poder e produção da verdade afirma que “somos obrigados ou condenados a confessar a verdade ou encontrá-la” (FOUCAULT, 2018, p. 279). E continua:

No fundo, temos que produzir a verdade como temos que produzir riquezas, ou melhor, temos que produzir a verdade para produzir riquezas. Por outro lado, estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder. Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desenvolver tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder. Portanto, regras de direito, mecanismo de poder, efeitos de verdade, ou regras de poder e poder dos discursos verdadeiros, constituem aproximadamente o campo muito geral que escolhi percorrer apesar de saber claramente que de maneira parcial e ziguezagueando muito (FOUCAULT, 2018, p. 279).

Nesta perspectiva, vale destacar que a subjetividade não está restrita à consciência, mas é produzida também no corpo. Basta pensar, por exemplo, nos comportamentos que são permitidos ou proibidos para determinados grupos, como: professores e alunos, homens e mulheres, anarquistas e liberais, conservadores e progressistas, entre outros, os quais mostram como o poder incide sobre o corpo e produz subjetividade. Acrescenta-se a isso o fato de que o poder é algo que circula, funciona em cadeia, se exerce em rede. O que se busca é produzir corpos economicamente produtivos, mas politicamente submissos. O sujeito do neoliberalismo é um sujeito de interesses, competitivo, que em sua subjetividade se compreende como sujeito empreendedor de si mesmo. Historicamente a instituição escolar/educacional tem contribuído ao mesmo tempo para a homogeneização e individualização dos sujeitos, e, por extensão a sua regulação individual social, o que a configura como instituição que produz eficazmente os sujeitos requeridos pela sociedade, ou seja, de acordo com as suas demandas.

De acordo com Castells (2018, p. 133), estamos vivendo em uma época de globalização e informacionalização, que, “determinadas pelas redes de riqueza, tecnologia e poder, estão transformando nosso mundo, possibilitando a melhoria de nossa capacidade produtiva, criatividade cultural e potencial de comunicação”. Nesse contexto,

Nosso mundo e nossa vida vêm sendo moldados pelas tendências conflitantes da globalização e da identidade. A revolução da tecnologia da informação e a reestruturação do capitalismo introduziram uma nova forma de sociedade [...]. Essa sociedade é caracterizada pela globalização das atividades econômicas do ponto de vista estratégico; por sua forma de organização em redes pela flexibilidade e instabilidade do emprego e a individualização da mão de obra [...]. Essa nova forma de organização social, dentro de sua globalidade que penetra em todos os níveis da sociedade, está sendo difundida em todo o mundo [...] (CASTELLS, 2018, p. 51).

Observando atentamente ao que ocorre em nosso entorno, é perceptível que, na atualidade, a sociedade tem requerido, cada vez mais, a existência de indivíduos úteis, produtivos e flexíveis, capazes de se adaptar à expansão

das formas de flexibilização e precarização do trabalho. Nesse contexto, os processos educacionais, entre eles a modalidade EAD (com suas estratégias de flexibilização de tempo e espaço), têm contribuído sobremaneira na formação de subjetividades, na identidade desses novos sujeitos, bem como para a produção de novas redes de saber/poder. De acordo com Lopes (2014, p. 100), “o governante dos sujeitos na EAD já não enclausura o corpo ou impõe horários fixos, como se faz nos modelos considerados tradicionais de educar”, entretanto, fazem circular discursos e materializam, nas suas práticas, dispositivos de saber-poder que atuam na produção de subjetividades, na produção da identidade do novo *homo oeconomicus*. Nesse âmbito, as identidades constituem fontes de significado e são construídas, conforme destaca Castells (2018), por um processo de subjetivação. Essas identidades podem ser formadas a partir de instituições socialmente dominantes, quando os atores sociais internalizam suas normas e regras, internalizando-as. Por mais que a identidade possa ser compreendida como algo individual, ela acaba por ser construída a partir de uma perspectiva que é coletiva, num contexto que é marcado pelas relações de poder socialmente estabelecidas.

Com base Foucault (2008a) é possível afirmar que os sujeitos/indivíduos são constituídos de elementos que são inatos, e de outros, que são adquiridos. E, no rol dos elementos de adquiridos, para formação dos sujeitos na perspectiva de capital humano, os investimentos educacionais tornam-se elementos essenciais do processo, nos quais a utilização das novas tecnologias para aperfeiçoar os processos educativos, dentre outros dispositivos, tornaram-se tão atrativos que acabaram por consolidar a modalidade EAD entre os estudantes, que entendem a continuidade dos estudos, para além da educação básica, como inevitavelmente necessária, dadas às exigências atuais da chamada sociedade do conhecimento, ou da informação. Temos, na EAD, uma combinação atraente entre *online* (à distância) e o *in loco* (sala de aula), de modo que o processo educativo ocorra em rede, entre as salas e aula e o local onde está cada aluno, de modo que tal modalidade permite às instituições atingir públicos que não poderiam estudar em um formato totalmente presencial. Esses sujeitos acabam sentindo-se atraídos

pela possibilidade de conciliar estudo e trabalho ou pela descentralização da instituição de ensino. Como afirma Castells (1999, p. 487),

O resultado de observações diversas é um quadro [...] de dispersão e concentração espacial simultâneas, via tecnologias da informação. Cada vez mais, as pessoas trabalham e administram serviços de suas casas [...]. Por conseguinte, a 'centralidade na casa' é uma tendência importante da nova sociedade.

Compreende-se que, na atualidade, essa centralidade da casa estende-se também à possibilidade de estudar, sem ter a obrigatoriedade de deslocar-se diariamente até as instituições de ensino superior. "A interação entre a nova tecnologia da informação e os processos atuais de transformação social realmente têm um grande impacto nas cidades e no espaço. [...], a ênfase na interatividade entre os lugares rompe os padrões espaciais de comportamento em uma rede fluida de intercâmbios" (CASTELLS, 1999, p. 487). Em contrapartida, por parte das instituições educativas (assim como nas empresariais, corporativas) espera-se cada vez maior autonomia de todos os sujeitos envolvidos no processo, sejam estes sujeitos os alunos, professores ou equipe administrativa. E isso exige dos envolvidos cada vez mais capacidade de organização, de gestão do tempo e de disciplina.

A disciplina, nesse âmbito, pode ser entendida como tecnologia específica do poder, pois, a disciplina não se identifica com uma instituição ou aparelho, ela comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma 'física' ou uma 'anatomia do poder', uma tecnologia", que fabrica corpos/indivíduos dóceis e úteis"(FOUCAULT, 2014, p. 208). Sobre isso, conforme Rosenfield (2009), a autonomia é fundamental ao funcionário, ao executar seu trabalho de modo que poder ser denominado como auto programável. Isso porque esse novo modelo econômico, de conformação das identidades do *homo oeconomicus* também supõe a disponibilidade de capacidades de comunicação, compreensão, cooperação e criação, entre outras qualidades.

No que concerne à autogestão do tempo e organização dos estudos na modalidade EAD, a disciplina é imprescindível, uma vez que produz, de acordo com Foucault (2014), indivíduos úteis e produtivos, que respondem rapidamente à comandos, que sejam ágeis e organizados, que adquiram conhecimentos que possam ser prontamente aplicáveis a quaisquer áreas da vida humana, mas que atendam, principalmente às demandas da sociedade na qual esses sujeitos estejam inseridos. E, se a disciplina atua sobre os corpos individuais, a biopolítica age sobre as populações, de modo em conjunto, tais tecnologias compõe um arsenal que funciona nas instituições escolares/educacionais (das quais a modalidade EAD faz parte), produzindo um modo específico de governamento dos corpos, produzindo subjetividades e sujeitos específicos, desejados pela sociedade atual, (neo)liberal. Em suma, o poder disciplinar fabrica indivíduos, uma vez que a disciplina atua sobre o seu corpo (como instrumento de docilização e controle de seus movimentos/comportamentos), que, aliada ao biopoder, passa a atuar em escala ampliada, como uma tecnologia, uma técnica de governar a toda a população (FOUCAULT, 2008b).

Giorgi e Rodriguez (2007) asseveram que as tecnologias biopolíticas produzem indivíduos ao mesmo tempo em que constituem as populações. A biopolítica atua nos limites, sempre instáveis, porém sempre políticos, entre o impessoal e o subjetivo, apontando para as sutis/frágeis fronteiras que separam o campo da vida humana da vida dos seus outros. E “essa própria ‘biopolítica’ deve ser compreendida a partir de um tema desenvolvido desde o século XVII: a gestão das forças estatais” (FOUCAULT, 2008b, p. 197). Essas forças estatais atuam sobre toda a população, que pode ser definida como “massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida” (FOUCAULT, 2008b, p. 514). Assim, a EAD, a partir da sua concepção enquanto modalidade educacional acaba por, supostamente, contribuir na formação de sujeitos mais livres e autônomos, que escolhem quando e onde vão estudar, com metodologias flexíveis que se adaptam às rotinas individuais, a partir de conteúdos e práticas voltados às exigências do mercado preparando os melhores profissionais, de modo que esses sujeitos queiram ser estudantes, queiram se tornar parte do

grupo social que busca nas instituições educacionais um modo de melhor se preparar para as demandas do mercado, e assim, voluntariamente, aderem à lógica da biopolítica neoliberal da qual fala Foucault (2008a).

Muitas das instituições de ensino superior que ofertam cursos na modalidade EAD são caracterizadas como pessoas jurídicas de direito privado – com fins lucrativos, o que automaticamente as insere na lógica econômica do neoliberalismo. Seus objetivos, portanto, não são dissociados um todo maior, que dissemina um modelo de mercado que, segundo Andrade (2018, p. 68) configura exhaustivamente, a partir de suas práticas, “os seres humanos como atores de mercado, convertendo-os exclusivamente e permanentemente em *homo oeconomicus*. [...] O essencial é que a norma do mercado se imponha além do mercado, e não que o mercado devore toda a realidade”. Nessa lógica, tanto o Estado quanto as instituições (empresariais, educacionais etc.) difundem a ideia de concorrência, a noção de educação permanente como forma de preparar-se para os novos desafios do mercado, de modo que estas acabam por se tornar instituições de subjetivação, às quais os indivíduos aderem voluntariamente, figurando como capital humano, com capacidade de serem (auto)governados. Trata-se, portanto, “de um modelo de subjetivação que, emulando a acumulação de capital, faz com que o indivíduo procure ir sempre além de si mesmo, superando seus próprios limites e buscando uma intensificação permanente de seu próprio desempenho” (ANDRADE, 2018, p. 69).

CONCLUSÃO

Se até a década de 1990 era conhecida, em grande medida, por seus cursos profissionalizantes ou complementares, com o seu reconhecimento enquanto modalidade educacional no ano de 1996, bem como com a disseminação em larga escala da internet e do computador, esse cenário se modificou. A EAD passa a ser reconhecida, pela sociedade, como possibilidade de acesso ao ensino superior, na mesma medida em que o Estado encontra meios para eximir-se da responsabilidade da ampliação do acesso e financiamento da educação

superior pública (gratuita). Tal processo, entretanto, não é desinteressado. Em Nascimento da Biopolítica, Foucault (200a) chama a atenção para as sutis formas de governamento que se materializam numa perspectiva de controle econômico da população. Conforme César (2010, p. 231), quando a população direciona sua conduta e comportamento “aos princípios do auto empreendedorismo da teoria do capital humano, elas se tornam presas voluntárias de processos de individuação e subjetivação controlados flexivelmente pelo mercado”.

Quando os discursos (neo)liberais veiculam a adequação do ensino à competitividade de mercado, as instituições de ensino superior acabam por estabelecer seus currículos, objetivos e metodologias às demandas de mercado. Assim, a educação passa a ter o status de mercadoria (deixando de ser vista como um direito social), algo que pode ser consumido individualmente, numa realidade pautada no poder econômico: quem tiver condições, compra uma educação de melhor qualidade, num processo em que a educação deve ser produzida de acordo com as normas de eficiência, produtividade e eficácia, exigidas pelo mercado.

Nesse contexto, Foucault (2008a) destaca que, embora as técnicas de aprendizagem e educação, regime jurídico, entre outros fatores, não sejam diretamente econômicos e não toquem nos mecanismos específicos do mercado, ainda assim são instituições que dão a condição necessária para o seu funcionamento, a tal ponto que o mercado possa se tornar um dispositivo de governamento da população. A “consequência desse liberalismo e dessa arte liberal de governar é a formidável extensão dos procedimentos de controle, de pressão, de coerção que vão constituir como que a contrapartida e o contrapeso das liberdades” (FOUCAULT, 2008a, p. 91), liberdades estas veiculadas como discurso-verdade na EAD como modalidade educacional, que objetiva a formação de sujeitos autônomos, flexíveis e preparados para o mundo do trabalho/mercado.

Destaca-se que a produção desse novo sujeito, empreendedor de si mesmo, o *homo oeconomicus* da contemporaneidade é, dentre outros fatores, resultado dos investimentos educacionais (desde a infância), bem como pelo estímulo das demandas de mercado, que atuam tanto sobre a população quanto sobre as

instituições educacionais. A educação, e mais especificamente o ensino superior, passa a ser compreendida como investimento em capital humano individual, fator que supostamente possibilita aos indivíduos tornar-se melhor “empregáveis”. Nesse contexto, embora a modalidade EAD seja uma, dentre várias, instituições de subjetivação e formação identitária desse novo *homo oeconomicus*, ela não se isenta de contradições.

Ao mesmo tempo que tal modalidade educacional se coloca como grade aliada nos processos de democratização do acesso ao ensino superior, ainda assim não se encontra descolada das demandas de seu tempo, sendo, portanto, corresponsável pela (re)produção dos discursos propalados e relações socioeconômicas estabelecidas no seu entorno. E assim, subjetivados a partir de todas as instituições que o circundam, o indivíduo torna-se empresário de si mesmo, transformando a si em capital humano. E para tanto, estuda, busca, a partir do ensino superior, o investimento para qualificar-se, aprimorar suas competências individuais e profissionais, tornando-se átomo do mundo econômico. Torna-se parte do que Foucault (2008a) chamaria de imperativo de que não há um soberano econômico que seja responsável pelo mercado, mas sim, da existência de indivíduos econômicos, empresas humanas, capitais biológicos que disputam, que concorrem, que alimentam esses processos de mercantilização da própria vida.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista Sociologia e Política**, v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016.

ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.

ANDRADE, Daniel Pereira. Economização, valores morais e democracia. In.: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar a educação**, São Paulo: Intermeios; Brasília: CAPES/CNPq, 2018.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: 29ª REUNIÃO ANUAL

DA ANPED, 2006, Caxambu. ANAIS, Caxambu-MG 2006. p. 1-15. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11-2337-int.pdf>. Acesso em 20 ago. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

_____. **O poder da identidade** [recurso eletrônico]. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. (Des)governos...: biopolítica, governamentalidade e educação contemporânea. **Educação Temática Digital**, Campinas, Número v. 12, n. 1, p. 224-241, jul-dez 2010.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 105, p. 241-266, abr./jun. 2011.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso. *Tempo Social*, São Paulo, vol. 11, n. 2, pp.231-254, out. 1999.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade: a vontade de saber. 19ed. São Paulo: Graal, 2009.

_____. **Nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Segurança, território e população**: curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. Microfísica do Poder. 8 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GIORGI, Gabriel; RODRÍGUEZ, Fermín. Prologo. In.: GIORGI, Gabriel; RODRÍGUEZ, Fermín (orgs.) **Ensayos sobre biopolítica. Excessos de vida:** Michel Foucault; Gilles Deleuze, Slavoj Žižek. Buenos Aires: Paidós, 2007.

GROS, Frédéric. **Michel Foucault.** In: PRADEAU, Jean-Francois (Org.). Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2011.

KROETZ, Ketlin; FERRARO José Luis Schifino. A constituição do sujeito em Michel Foucault a partir da história da sexualidade. **Revista Conhecimento Online**, Novo a. 11, v. 3, set-dez 2019.

LOPES, Luis Fernando. O governo dos sujeitos na educação superior a distância: reflexões a partir do pensamento de Michel Foucault. **InterSaberes**, Curitiba, Número do Volume, v. 9, n. 17, p. 98-107, jan-jun 2014.

ROSENFELD, Cinara Lerrer. A identidade no trabalho em *call centers*: a identidade provisória. In.: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (orgs.). **Infoproletários:** degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOBRE OS ORGANIZADORES

ANDRÉIA BULATY



Pós- Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2021); Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2019), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2014), Especialização em Educação Infantil na Universidade Estadual do Centro Oeste (2012) e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro Oeste (2010). Integrante dos grupos de pesquisa: Práxis educativa: estudos sobre a infância e práticas pedagógica (UNICENTRO), Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa - GEPPRAX (UNESPAR) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura/ GEPAVEC (UEPG). Atualmente professora colaboradora no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/UV). Coordenadora do estágio obrigatório e não-obrigatório no curso de Pedagogia da UNESPAR/UV. Pa-
recerista da Revista Ensino & Pesquisa. Atua principalmente nos seguintes temas: Pedagogia Freinetiana, Infância Faxinalense, Ensino de Matemática, Formação Docente, Educação a Distância, Políticas Educacionais, Currículo e Ensino de Arte.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7885294220537039>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9974-6221>

E-mail: andreiabulat@gmail.com

LEANDRO LEAL



Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFS-Car), na linha de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade. Mestre em Ciência Política pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência Política (PPGPol/UFSCar). Especialista em Ensino de Sociologia (USP). Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela Faculdade de Ciências e Letras - UNESP Campus Araraquara. Também é Pedagogo, estudante de Letras e Design Editorial. Embaixador Euclidiano e professor do Ciclo de Estudos Euclidianos - Casa de Cultura Euclides da Cunha, São José do Rio Pardo-SP. Atualmente é Diretor de Escola na Rede Municipal de Educação de São Carlos-SP. Como pesquisador, tem interesse por uma multiplicidade de campos/temas, a exemplo de: Educação e Sexualidade; Filosofias da Diferença; Estudos Culturais e Queer; A(r)tivismo; Dissidências Sexuais e de Gênero; Direitos Humanos; Antônio Conselheiro; Euclides da Cunha; História Política e Pensamento Social e Político Brasileiros; dentre outros.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1218033742524491>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3504-4754>

E-mail: leandroleal@live.c

MELISSA PROBST



Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2017), Mestra em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (2010); Especialista em Educação a distância: gestão e tutoria pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2011), em Orientação, gestão e supervisão escolar pelo Instituto Catarinense de Pós-graduação (2006) e em Metodologia do Ensino Superior pelo Instituto Nacional de Pós-graduação (2002); Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional de Blumenau (2000), Licenciada em História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2012), Bacharela em Filosofia pelo Centro Universitário Internacional Uninter (2021). Pesquisadora vinculada aos Grupos de Pesquisa “Saberes de Si” e “Vozes Livres - núcleo interdisciplinar de estudos de gênero e sexualidade”, da Universidade Regional de Blumenau. Atua como Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Educação de Blumenau-SC.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5080613528260323>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2326-3597>

E-mail: mel.probst@gmail.com

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

Andréia Bulaty

Pós-doutora e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, professora do Colegiado de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná- campus União da Vitória-PR, membro dos grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPrax/UNESPAR) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura (GEPAVEC/UEPG).
E-mail: andreiabulat@gmail.com

Acácio Lino do Carmo

Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/URCA - 2021), especialista em Psicopedagogia (FIP - 2009), especialista em Gestão Educacional (FIP - 2010), graduado em Letras (URCA - 2009). Professor efetivo nível G do grupo MAG - SEDUC-CE, com experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Redação e Literaturas. Pesquisador do Núcleo de Estudos de Teoria Linguística e Literária - NETLLI.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3595-785X>

E-mail: acacio.carmo@urca.br

Adriana Sacramento de Oliveira

Possui graduação em Letras/Português Licenciatura, pela Universidade Federal de Sergipe, mestrado em Literatura Brasileira e doutorado em Literatura e Outras Práticas Sociais, pela Universidade de Brasília. Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Letras-UFS (Itabaiana), colaboradora da Universidade Federal de Sergipe no Grupo de Pesquisa liderado pela Dra. Maria Lúcia Dal Farra: “Figurações do feminino: Florbela Espanca et alii” e coordenadora do Núcleo de Letras/Itabaiana do Programa Residência Pedagógica. Atuou em ações relacionadas à Cultura e Educação pelo Ministério da Cultura. Participou, enquanto pesquisadora, em pesquisa que propunha articular e mobilizar Programa Extensionista de Cultura, Artes e Educação Infantil, desenvolvido em parceria entre a Universidade Federal de Santa Catarina e o Ministério da Cultura. Realizou trabalho de pesquisa pós doutoral (2019) com a Universidad Autónoma de Tamaulipas/México. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria Literária, Literatura Brasileira, Literatura Comparada e Outras Práticas Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: Artes e Cultura na Educação Infantil, Memória e Experiência, Narrativa e Representação, Literatura e Culinária, Leitura Literária.

Ana Luiza Ruschel Nunes

Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV/CE-ART/UDESC-SC e Doutora em Educação pela Universidade de Campinas.. Professora Associada no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atualmente membro do Conselho da Diretoria da FAEB e representante da FAEB no Consejo Latino Americano Del Educación por el Arte (CLEA). Líder do Grupo de Pesquisa GEPAVEC. E-mail: analuiza@uepg.br

Bruna de Bragas Freitas

Autora, Licenciada em Dança (UFSM); Especialista em Estudos de Gênero (UFSM). E-mail: bubabf@hotmail.com

Fernando Freitas dos Santos

Licenciado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Grande Dourados em período de intercâmbio pela Universidad de Guanajuato, México. Especialista em Arte e Educação pelo Instituto São Francisco de Assis. Mestre em Teatro pelo Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente trabalha como coordenador pedagógico de professores de Arte de uma escola de tempo integral da rede municipal de Campo Grande – MS. E-mail: nandofreitascg@gmail.com

Gabriela Dias

Cientista social, Bacharel em Sociologia e Política pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, e especialista em Estudos Latino-americanos pela Universidade Federal de Juiz de Fora/ MG. Desde 2005, atuo com pesquisa social, diagnóstico da realidade social para subsidiar Políticas Públicas. Atuação, por oito anos, junto aos movimentos sociais do campo, em projetos de cooperação internacional entre organizações da sociedade civil de vários países, temas relacionados à reforma agrária e direitos humanos. Atuação no setor público em políticas públicas na interface cultura e educação, experiências com inovação social, mobilização social, articulação intersetorial, avaliação, monitoramento, planejamento estratégico, desde 2015, em diferentes projetos do Ministério da Cultura em parceria com o Ministério da Educação e Universidades Federais. E assessoria técnica especializada para inovação educativa da rede de ensino do Governo do Distrito Federal.

Luis Fernando Lopes

Doutor em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Professor do Centro Universitário Internacional UNINTER. E-mail: bluis.l@uninter.com

Leonardo Gonçalves de Menezes

Professor de Língua Portuguesa e mestre em Literatura Brasileira, este brasileiro teve importante parte de sua atuação profissional vinculada ao jornalismo, principalmente voltado à temática cultural. A partir de 2009, passou a contribuir em projetos de comunicação e mobilização social para área governamental e também na sociedade civil. Nos últimos anos, vem se dedicando à pesquisa e mobilização nas interfaces entre Cultura, Educação e Assistência Social, em especial políticas que contemplem a infância e a juventude.

Melissa Probst

Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Coordenadora Pedagógica na rede municipal de educação de Blumenau-SC.

E-mail: mel.probst@gmail.com

Mônica Hogetop

Doutora em Linguística pela UFSC.

E-mail: bubabf@hotmail.com

Maria Regina de Silos Nakamura

Graduada em Fisioterapia e Filosofia pela Universidade de São Paulo; mestre e doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Servidora pública federal da carreira de Analista Técnica de Políticas Sociais.

E-mail: tutiregina@hotmail.com

Risla Lopes Miranda

Pedagoga formada pela Universidade de Brasília, especialista em História pelo UniCEUB e em Acessibilidade em Ambientes Culturais pela UFRJ. É mestre em Direitos Humanos pela Universidade de Brasília. É pesquisadora e redatora do coletivo Arte Aberta. É servidora pública desde 2013, atuando na pasta relativa às políticas culturais do governo federal. Pesquisa na área de economia, cultura e gênero.

SINOPSE

A obra digital “EDUCAÇÃO E CULTURA: encontros e diálogos com o processo de aprendizagem” apresenta alguns elementos para contribuir nas discussões sobre intersecções entre Educação e Cultura, debate cada vez mais relevante e presente nas práticas e pesquisas acadêmicas. Embasando-se na ideia de que a cultura é um elemento que nutre todo o processo educacional, sendo de suma importância na formação de um sujeito crítico, a presente obra reúne trabalhos que discutem as complexas relações entre Educação e Cultura na sociedade atual. Sociedade que é marcada por fenômenos como a globalização, pós-modernidade, multiculturalismo, exclusão social, bem como por influências das novas tecnologias da informação.

Esta obra pretende ser um instrumento de debate à comunidade no âmbito nacional e internacional, fornecendo subsídios para pensar que a Educação produz Cultura, gera posicionamentos sociais e políticos, conduz a sociedade a agir em seus territórios.

Ao longo dos capítulos, relatos de pesquisas e ensaios teóricos que vêm sendo desenvolvidos junto à Educação Superior e Educação Básica explicitam debates atuais sobre os campos da Educação e da Cultura. Foram aceitas propostas que versam sobre as relações de poder e cultura escolar; formação, currículo e o processo de ensino e aprendizagem; violências, cultura e educação; diferenças e estudos culturais; linguagem, cultura e educação; os impactos sociais, culturais e educacionais.



www.arcoeditores.com



contato@arcoeditores.com



[@arcoeditores](https://www.facebook.com/arcoeditores)



[/arcoeditores](https://www.instagram.com/arcoeditores)

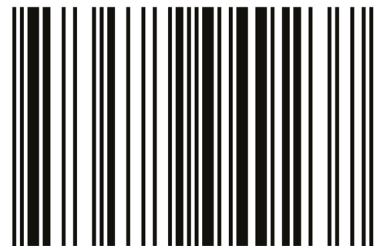


(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●

ISBN: 978-65-89949-23-7

CDL



9 786589 949237