ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizador)

CURRÍCULO

Discussões Teórico-Normativas

EDITORA
2022

CURRÍCULO

Discussões Teórico-Normativas

CURRÍCULO

Discussões Teórico-Normativas

ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizador)

BOA VISTA/RR
2022

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se30 SENHORAS, Elói Martins (organizador).

Currículo: Discussões Teórico-Normativas. Boa Vista: Editora IOLE, 2022, 247 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-998357-4-2
https://doi.org/10.5281/zenodo.7181110

1 - BNCC. 1 - Brasil. 2 - Currículo. 3 - Educação.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2022

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 09

CAPÍTULO 1 |
Educação e Prática Pedagógica: Das Relações Conceituais às Reflexões sobre Didática, Currículo e Atuação Docente 13

CAPÍTULO 2 |
Currículo e Cultura: Entre a Identidade e a Diferença 35

CAPÍTULO 3 |
A Genealogia, o Currículo da Internet e a Subjetividade Contemporânea: Conversas com Nietzsche e Foucault 77

CAPÍTULO 4 |
Revisitando o Currículo de Transição: Enfrentamentos Ainda Necessários 101

SUMÁRIO

CAPÍTULO 5 |
A Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos Anos Iniciais: Implicações no Ensino de Ciências 127

CAPÍTULO 6 |
Luta Huka-Huka: Aportes à BNCC (Base Nacional Comum Curricular) 151

CAPÍTULO 7 |
BNCC e Reforma do Ensino Médio: Implicações no Ensino de Ciências e na Formação do Professor 177

CAPÍTULO 8 |
A Abordagem da Categoria Paisagem Proposta pela Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Geografia no 6º Ano do Ensino Fundamental 207

SOBRE OS AUTORES | 235

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O campo temático de estudos sobre o currículo trata-se de um relevante ramo do pensamento educacional contemporâneo, a despeito da sua importância empírica já ser manifesta à época de grandes civilizações da Antiguidade, como por exemplo no Egito, razão pela qual o presente livro vem a apresentar um panorama das discussões teórico-normativas sobre o currículo e a Base Nacional Comum Curricular (BCCC), implementada no Brasil.

Contando com o trabalho colaborativo de 23 pesquisadoras e pesquisadores brasileiros de diferentes instituições públicas e privadas de ensino superior, oriundos de todas as cinco macrorregiões brasileiras, o presente livro se caracteriza por uma coletânea de estudos educacionais que versam sobre a temática curricular com base em marcos de abstração legal e teórica.

A estruturação desta obra em oito capítulos tem o objetivo de apresentar uma visão panorâmica sobre a temática de Currículo, por meio do compartilhamento de diferentes leituras alicerçadas em recortes teóricos e de procedimentos metodológicos específicos, tanto no levantamento, quanto na análise de dados primários e secundários.

A agenda de discussões curriculares presente nesta obra foi construída a partir de uma leitura crítica amalgamada pelo convergente uso de um método dedutivo nos distintos capítulos, embora se utilizando de distintos recortes teóricos, bem como diferentes procedimentos metodológicos de levantamento e análise de dados.

Caracterizado por uma abordagem exploratória, descritiva e explicativa quanto aos fins e qualitativa quanto aos meios, este livro aborda a temática curricular por meio de uma rica triangulação

teórico-metodológica com base no uso de dados primários e secundários e de um paradigma eclético, fundamentado na pluralidade epistêmica.

A indicação deste livro é recomendada para um extenso número de leitores, uma vez que foi escrito por meio de uma linguagem fluída e de uma abordagem didática que valoriza o poder de comunicação e da transmissão de informações e conhecimentos, tanto para um público leigo não afeito a tecnicismos, quanto para um público especializado de acadêmicos interessados pelos estudos curriculares.

As análises, debates e resultados apresentados nesta obra estão alicerçadas em uma concepção de pensamento crítico que findam demonstrar a riqueza existente no anarquismo teórico e metodológico em resposta à complexa realidade curricular, razão pela qual convidamos você leitor(a) a nos acompanhar à luz do ecletismo registrado nos estimulantes estudos de cada um dos capítulos.

Excelente leitura!

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(organizador)

CAPÍTULO 1

Educação e Prática Pedagógica:
Das Relações Conceituais às Reflexões
Sobre Didática, Currículo e Atuação Docente

EDUCAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: DAS RELAÇÕES CONCEITUAIS ÀS REFLEXÕES SOBRE DIDÁTICA, CURRÍCULO E ATUAÇÃO DOCENTE

Vanessa de Souza Rezende

Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte

A educação é um fenômeno cultural. Um processo contínuo de desenvolvimento humano. Esse processo acontece de maneiras diferentes em todos os espaços sociais. Geralmente, a educação pode servir à classe dominante, mas também é considerada uma força motriz para o crescimento, integração efetiva na sociedade e libertação humana.

As definições de educação são tão variadas quanto são as correntes e os autores que se dedicaram ao seu estudo. A educação constitui-se de uma prática social, que atua sobre a formação e o desenvolvimento do ser humano. Constitui um processo de aprendizagem associado às formações escolar, familiar e social. Pode, portanto, ser formal ou informal. É válido destacar que a educação não se limita à instrução ou à transmissão de conhecimento; compreende o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, aprimorando habilidades e competências. É uma prática que visa mudanças qualitativas na aprendizagem escolar e na personalidade do indivíduo.

Libâneo (2002, p. 26) define a educação como "[...] fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades". O autor identifica a prática pedagógica em seus variados meios de ocorrência.

Seja como for, as definições se movem em torno de uma perspectiva ampla e comtemplam modalidades diferenciadas. A caracterização dessas modalidades de práticas educativas leva em consideração algumas observações: elementos, objetivos, grau de institucionalidade, estruturação e sistematicidade, além das expectativas.

O lugar por excelência da educação é a escola. Foi criada histórica e socialmente para a transmissão e conhecimentos, valores e princípios, objetivando o desenvolvimento de habilidades necessárias ao processo de integração social e cultural.

Segundo Libâneo (2007), são três os objetivos da escola:

1. a preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional;
2. formação para a cidadania crítica e participativa;
3. formação ética.

Em relação ao primeiro objetivo, a escola deverá preparar o indivíduo para o mundo do trabalho, inseri-lo no meio tecnológico, capacitá-lo para a compreensão e uso das novas tecnologias, bem como promover a sua formação sociocultural. O segundo objetivo aponta para a formação de um aluno capaz de exercer a cidadania, compreender e aplicar os direitos de cada indivíduo, ser crítico e participar dos processos de transformação da sociedade, opinando, interferindo positivamente. Por último, o terceiro objetivo aponta para uma formação ética, que compreenda os valores morais, a ideia de limites, certo e errado.

A educação pode ser objeto de estudo de várias ciências, o fenômeno educativo é um processo pluridimensional que pode ser explicado e compreendido sob vários olhares: antropológico,

sociológico, econômico, psicológico, biológico, histórico e pedagógico.

Levando-se em conta que a sociedade coloca a exigência do domínio de determinado tipo de conhecimento, o conhecimento sistematizado, a tarefa da educação será a de viabilizar o acesso a esse bem cultural que "integra o conjunto dos meios de produção" (SAVIANI, 2003, p. 143). Suscintamente, Saviani, em diversos momentos de sua obra, enfatiza a importância da educação escolar na sociedade contemporânea, embora reconheça o papel que outras instituições, além da escola, desempenham no processo de formação humana. Segundo o pensamento de Saviani, a escola é a instituição socializadora do conhecimento por excelência, apesar de os espaços não escolares sediarem também processos educativos. A escola representa o espaço de socialização dos conhecimentos elaborados pelo homem ao longo dos séculos (SAVIANI, 2003).

Seguindo Saviani, à educação caberia desempenhar, então, "o papel de reforçamento dos laços sociais, na medida em que for capaz de sistematizar a tendência à inovação", o que só seria possível "voltando-se para as formas de convivência que se desenvolvem no seio dos diversos grupos sociais estimulando-os na sua originalidade e promovendo o intercâmbio entre eles" (SAVIANI, 1986, p. 131). Desse modo, considerando o pensamento de Saviani, a escola deve se ocupar dos conteúdos científicos (episteme), ou seja, do saber metódico, elaborado, sistematizado. Assim, o autor delimita muito claramente o papel e o sentido da existência de uma instituição como a escola: ela existe para transmitir, não o senso comum ou opiniões, e sim, o conhecimento científico.

Na concepção de Saviani, a educação escolar é entendida enquanto instrumento de luta, a fim de estabelecer uma nova relação hegemônica que contribua na transformação de um novo bloco histórico, mas sob a direção da classe proletária e não da classe

capitalista. E os elementos que indicam a função social da educação escolar são:

> (I) elevar o nível cultural das classes populares. E aqui se encontra a importância fundamental da educação escolar;
>
> (II) fazer a crítica da concepção dominante, isto é, as ideologias da classe burguesa;
>
> (III) trabalhar o senso comum de modo que se extraia o seu núcleo válido, o bom senso, e lhe dê a expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (SAVIANI, [1980] 2013, p. 3-4).

Esses três elementos que indicam a função social da educação escolar se relacionam de forma orgânica. E essa relação que se explica do seguinte modo: a função social da educação escolar é propiciar condições para elevar o nível cultural das classes populares, mas para isso, antes, é necessário possibilitar nas classes populares à consciência de classe. E a consciência de classe começa por meio do indivíduo singular. É a partir desse indivíduo que a educação escolar passa a exercer a sua função social de maneira legítima, isto é, quando o seu trabalho, que se faz por meio do conhecimento sistematizado e, em consequência, requer determinado conteúdo científico, cultural, econômico, lúdico etc. possibilita que o aluno se torne consciente dos seus atos.

A história da pedagogia traz consigo experiências, análise, práticas e resultados positivos entre outras tantas dificuldades, incertezas e embaraços. Boa parte das políticas educacionais vem fracassando porque não partem da realidade da escola, das demandas da escola, do ensino, da aprendizagem. Estabeleceu-se uma ideia de

que os problemas da educação podem ser resolvidos de fora para dentro das instituições.

Nos campos das ciências humanas e sociais, as tomadas de decisão permeiam definições arbitrárias. Há um descaso com a pedagogia e não há o protagonismo do modo de ver pedagógico. Este olhar pedagógico foi substituído por métodos burocráticos, políticos e econômicos. Na estratégia de ação política, a análise externa se sobrepõe à análise interna. As visões de sociólogos e políticos e a omissão de pedagogos.

A pedagogia é o campo científico da educação. Desse modo, Libâneo defende um modelo de pesquisa descrito por Saviani no qual a educação é o ponto de partida e o ponto de chegada da investigação, passando pelas práticas educativas. O que permitirá colocar em destaque o verdadeiro papel da escola elementar: "a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado" (SAVIANI, 2005, p. 14). Assim, a escola deve se ocupar com o saber ordenado, metódico. A esse respeito, Saviani (2005), remetendo-se aos gregos, afirma que:

> Não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, é exatamente o saber metódico, sistematizado. A esse respeito, é ilustrativo o modo como os gregos consideravam essa questão. Em grego temos três palavras referentes ao fenômeno do conhecimento: doxa, sofia e episteme. Doxa significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. Sofia é a sabedoria fundada numa longa experiência da vida. É nesse

> sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, episteme significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Consequentemente, se do ponto de vista da sofia um velho é sempre mais sábio que um jovem, do ponto de vista da episteme um jovem pode ser mais sábio do que um velho (SAVIANI, 2005, p. 14-15).

Idealizador da Pedagogia por ele denominada Histórico-Crítica, Dermeval Saviani defende que uma das funções da escola é possibilitar o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados. O problema é o caráter mecânico dessa transmissão, isto é, o fato dela ser feita desligada das razões que a justificam e sem que os professores disponham de critérios para discernir entre aqueles conhecimentos que precisam ser transmitidos e aqueles que não precisam. Segundo Saviani, isso abre espaço para sobrecarregar os currículos com conteúdo irrelevantes ou cuja relevância não é alcançada pelos professores, o que os impede de motivar os alunos a se empenhar na sua aprendizagem.

E quando mencionamos que, na pedagogia histórico-crítica a função social da educação escolar é contribuir na transformação de um novo bloco histórico a favor das classes populares, o sentido atribuído à palavra transformação é preciso. A noção de transformação, na concepção de Saviani, procura articular a educação escolar com a mudança de determinada estrutura social, ou seja,

> [...] com a mudança do próprio modo de produção da existência humana. Isso significa, na atual etapa histórica, a superação do modo de produção capitalista e a instauração do modo de produção socialista (SAVIANI, 2013, p. 114).

Precisamente, na pedagogia histórico-crítica a função social da educação escolar é de hegemonia-política, mas a favor das classes populares. Essa afirmação justifica-se por meio da "Introdução" do livro Educação: do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, [1980] 2013, p. 1-9). E o caráter atribuído à função social da educação escolar pode ser compreendido, de modo preciso, quando Saviani argumenta:

> Considerando-se que "toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica" (idem, p.31), cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita construir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletário. Mas o proletário não pode erigir-se em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo que se extraia o seu núcleo válido (o bom senso) e lhe dê a expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (SAVIANI, [1980] 2013, p. 3-4).

Segundo Libâneo, a pedagogia é um campo científico que tem como objeto de estudo as práticas educativas. Todas as pesquisas visam a compreensão e o aprimoramento das ações educativas, dos processos formativos do ser humano. Nesse sentido, a aprendizagem é uma mudança na capacidade de agir do ser humano

e a educação é uma atividade histórica de transformação e desenvolvimento do ser humano.

A prática educativa é uma ação coletiva destinada a cumprir os fins específicos da educação, os quais variam segundo as concepções pedagógicas vigentes em cada época e, principalmente, as opções políticas que com elas se afinam. Logo, os fins da educação dependem do papel que lhe é atribuído pela sociedade organizada e seus problemas, ambos pertencentes a contextos históricos específicos, nos quais a educação assume uma função política.

Sobre a intencionalidade educativa, podemos avaliar as principais características do ato educativo intencional, segundo Libâneo (2002):

> Há, pois, duas características fundamentais do ato educativo intencional: primeiro, a de ser uma atividade humana intencional; segundo, a de ser uma prática social. No primeiro caso, sendo a educação uma relação de influências entre pessoas, há sempre uma intervenção voltada para fins desejáveis do processo de formação, conforme opções do educador quanto à concepção de homem e sociedade, ou seja, há sempre uma intencionalidade educativa, implicando escolhas, valores, compromissos éticos. No segundo caso, a educação é um fenômeno social, ou melhor, uma prática social que só pode ser compreendida no quadro do funcionamento geral da sociedade da qual faz parte. Isso quer dizer que as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinadas a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais (LIBÂNEO, 2002).

Saviani defende que é exatamente na medida em que os professores conseguem lidar criticamente com os conhecimentos disponíveis, distinguindo entre o que é pedagogicamente relevante e o que não o é, que eles ganham condições de produzir seus próprios conhecimentos e, assim, o seu ensino deixa de ser mera transmissão incorporando também uma contribuição original.

Aos educadores não basta dedicar-se apenas aos aspectos internos da escola e do ensino, é preciso que saibam fazer ligações entre esses aspectos internos do funcionamento da escola com a realidade social mais que caracteriza uma sociedade, compreendendo o sentido das finalidades escolares numa perspectiva sócio-histórica. Os dirigentes escolares e os professores precisam compreender que, se por um lado, a escola está inserida num sistema social e político, por outro, as diretrizes curriculares e normativas não podem retirar deles a autonomia e a liberdade no seu trabalho.

O CARÁTER SUBJETIVO DA EDUCAÇÃO

O estudo da educação está diretamente relacionado ao seu caráter subjetivo, do qual muitos são os fatores que influenciam efetivamente em seu resultado final. O debate sobre as políticas educacionais e curriculares é inseparável da questão das finalidades e objetivos da educação escolar.

No cenário educacional brasileiro, constitucionalmente, existe a possibilidade de atuarem diferentes concepções pedagógicas. Sendo assim, coexistem concepções liberais e progressistas de educação, que por sua vez influenciam na administração, organização e gestão escolar. Entretanto, as concepções liberais estão superadas pelas concepções progressistas

e socio críticas. Estas, por sua vez requerem uma postura renovada do gestor escolar, caracterizada pelo abandono da centralização do poder, da burocracia, do conservadorismo e, abraçando uma postura mais dialógica, de divisão das responsabilidades, do estabelecimento de uma administração que envolva todas as pessoas que compõem a estrutura, que direta ou indiretamente estão ligadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Nos dias atuais, existe a necessidade de adaptações e mudanças no contexto educacional, onde há a necessidade de interação entre alunos e professores. Vale ressaltar que, é fundamental a atualização de conteúdos elaborados em sala de aula e o modo em que a didática é aplicada.

A valorização da experiência subjetiva e da pluralidade de linguagens realça a importância das relações comunicativas, do diálogo, do entendimento linguístico e da busca de consenso nos processos de tomada de decisão. Pelo menos seis elementos do processo educativo devem ser observados :a intencionalidade, os conteúdos, as intervenções educativas, o ensino e as formas de organização. O ato educativo tem um caráter mediador, as práticas educativas podem contribuir para a internalização da cultura histórico-social, os saberes e os modos de ação; construindo uma relação com o meio social, para uma formação intelectual e ativa.

Pensar dessa forma abre espaço para refletir sobre a subjetividade de cada um. Portanto, é necessário que se valorize práticas educacionais que estimulem novos conhecimentos com significado, dispondo de novos contextos para os profissionais na docência construírem identidades e novos saberes.

As subjetividades estabelecem como base nas representações e construções do modo como se apresentam, assim, criam expectativas, motivações e desejos. Transformar, transmutar o que se passa na mente das pessoas, pela participação da educação.

A subjetividade é constituída pela relação do sujeito com sua própria história e com a história dos outros, permeada por sonhos, desejos, desafios e frustrações. O sujeito social é produzido na relação com a sociedade e é o receptor das informações de que necessita. O sujeito da subjetividade vem de uma sociedade competitiva e cheia de inquietudes. E é por esse tipo de relações que, o ser humano cresce e surge a sua identidade pessoal, o seu eu, no qual se reconhece como ser, pessoa, indivíduo e constrói sua autoimagem. O âmbito escolar, está relacionado com a construção da subjetividade e tem que haver coerência e lógica em seus recursos.

Em nome dessa subjetividade, é necessário ressignificar o papel do professor, enquanto transmissor de conhecimentos e saberes, criando oportunidades que levem em consideração as diversidades. A subjetividade está nessas diferenças, para promover identidades coletivas e individuais, como gancho para novas linhas pedagógicas e sociais, que são necessárias na formação do cidadão.

Assim, nessa perspectiva, o sujeito que aprende expressa a subjetividade nos diferentes espaços sociais em que vive no processo de aprender. Nenhuma atividade humana resulta uma atividade isolada do conjunto de sentidos que caracterizam o sujeito, portanto, a educação constitui a subjetividade do indivíduo e é ao mesmo temo constituída por ele, conduzindo a uma representação histórico-social.

A compreensão do lugar da subjetividade na educação nos conduz a uma negação, por um lado, da naturalização dos processos associados com à educação, e por outro, nos faz compreender os diferentes momentos do processo educativo através processo de significação e sentido gerados em diferentes campos da estrutura social. Esta compreensão leva a superação de um conjunto de dicotomias que historicamente tem estado na compreensão da

educação, como a dicotomia entre o social e o individual, o afetivo e o cognitivo, a teoria e a prática, a didática e o currículo.

A educação reflete subjetivamente o modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam em sua sociedade. As diferentes formas de educação reproduzem, por sua vez, o saber que atravessa esses mesmos grupos sociais, seus códigos sociais de conduta, suas regras, suas tradições, sua arte, religião, artesanato ou tecnologia, tudo o que um povo necessita para reinventar constantemente a vida do grupo e que ajuda a explicar às futuras gerações a necessidade da existência de sua ordem. Nesta perspectiva, cabe refletir sobre o papel da educação no contexto brasileiro, na conjuntura socioeconômica da presente era da informação. Como sabemos, o conceito de ensino dá ênfase à transmissão de conteúdos curriculares e de conhecimentos, e isso coloca em evidência tanto as vertentes do processo de ensino-aprendizagem quanto seus pontos fortes e pontos fracos. Analisando os fatores que contribuem para o sucesso escolar, é aceitável considerar o planejamento curricular cuidadoso como um dos principais responsáveis por esse sucesso, elemento fundamental da sistematização dos saberes, como explica Saviani,

> A educação escolar está ligada ao desenvolvimento e ao acesso da população a um saber sistematizado, de base científica. Para ter acesso a um saber não elaborado, a população não precisa de escola, parte de suas próprias vivências. A cultura letrada não se aprende de forma espontânea, tem que haver processos sistematizados, formais, é esse o papel fundamental da escola. Os currículos têm de ser organizados levando em conta esse dado e buscando selecionar, no conjunto dos conhecimentos elaborados da cultura letrada, os elementos fundamentais que permitam às crianças e aos jovens, adquirindo-os, ingressar nesse universo e ganhar autonomia para serem capazes de pôr si próprios

> aprender e conhecer outros aspectos (SAVIANI, 2007).

DIDÁTICA, CURRÍCULO E ATUAÇÃO DOCENTE

Antes de fazer uma retórica sobre o assunto, precisamos entender como se constituiu a história da educação e as relações entre currículo e didática no que se refere à concretização de finalidades educativas escolares e políticas educacionais nas escolas:

> A ideia mais elementar a esse respeito é de que durante longo tempo na história da educação, pelo menos até o início do século XX, a didática englobava o currículo. Ou seja, na clássica figura dos elementos do triângulo didático – o que ensinar, quem ensina, quem aprende – o currículo ficava com a parte "o que ensinar". O aprofundamento de questões teóricas específicas do currículo no início do século XX levou a que, por volta dos anos 1950, fosse constituído nos Estados Unidos um campo teórico específico denominado "currículo", separado da didática, adquirindo status de constituir-se numa visão mais moderna do que o campo da didática, tida como visão antiquada (LIBÂNEO, 2019).

O campo do Currículo, a partir do diálogo com as teorias sociais críticas das décadas de 1970 e 1980 e da emergência do pensamento pós-crítico dos anos 1990 e seus desdobramentos no século XXI vem produzindo inúmeras abordagens que extrapolam em muito as questões clássicas colocadas pelas teorias tradicionais ou mesmo por outras perspectivas que associam de modo imediato currículo com ação pedagógica. Nos dias de hoje, o campo se

caracteriza mais pelas novas epistemologias e discursos teóricos do que por qualquer vínculo imediatista com o fazer pedagógico concreto.

O currículo seria o campo de estudos que se dedica a pensar o que ensinar, selecionar e organizar conteúdos de ensino. A associação automática entre as escolhas sobre o que ensinar e o como fazê-lo criam uma zona de conforto para pensar e falar sobre as relações entre um e outro campo. Por outro lado, o desconforto e a dificuldade surgem quando percebermos que este mundo paradisíaco em que a indissociabilidade entre didática e currículo se coloca como zona de conforto ideal é ameaçado pelo aprofundamento e complexificação das reflexões em um e outro campo.

Julgo importante para a compreensão do tema em pauta, refletir acerca das confluências e divergências do campo de estudo de cada uma das áreas, suas características, como também as subjetividades da experiência pessoal e cultural que envolve o Currículo, a Didática, e o princípio da distinção estabelecida entre eles, nas palavras de Libâneo:

> Embora sejam conhecidas as disputas de campo entre currículo e didática, foi um especialista em currículo, Michael Young, quem formulou de um modo muito claro a distinção e, ao mesmo tempo, a complementaridade entre currículo e didática. Ele escreveu que se trata de dois conceitos crucialmente distintos. O currículo refere-se a conhecimentos que um país considera importantes de serem dominados por todos os estudantes, sua função é estipular os conceitos importantes aos quais os alunos precisam ter acesso. A didática compõe as atividades dos professores para motivar os alunos e ajudá-los a se engajarem no currículo e torná-lo significativo (LIBÂNEO, 2019).

Libâneo defende, enfim, que currículo e didática são áreas de conhecimento autônomas, porém, complementares. O currículo expressa concretamente finalidades sociais e culturais estabelecidos para a educação escolar de um país, num dado contexto histórico e social, que indica os conhecimentos necessários para que os alunos aprendam.

Quanto à Didática, para José Carlos Libâneo (2012), o autor esclarece ainda que, embora próximas, a Pedagogia e a didática não são sinônimos. Defende a ideia de que a Pedagogia "é uma reflexão sobre a atividade educativa, uma orientação para a prática educativa, uma direção de sentido das práticas de formação humana". Depois define o que entende como sendo o próprio da Didática.

> A didática, assim, realiza objetivos e modos de intervenção pedagógicos em situações específicas de ensino e aprendizagem. Tem como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem em sua globalidade, isto é, suas finalidades sociais e pedagógicas, os princípios, as condições e os meios da direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, formas de gestão do ensino, tendo em vista a apropriação das experiências humanas social e historicamente desenvolvidas (LIBÂNEO, 2012).

O campo da didática há tempos não pode ser identificado apenas com a busca de bons métodos do ensino. Assumiu um perfil mais crítico, voltado para a compreensão ampliada e aprofundada das escolhas e dos seus significados políticos, sociais e epistemológicos, saindo do campo da mera técnica de ensino.

Essas relações didáticas básicas expressam, historicamente, o duplo caráter da didática: um conteúdo que se ensina e um aluno que aprende com suas condições individuais e sociais de desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, um aspecto lógico e outro psicológico e ético. Entretanto, o centro do didático é o conhecimento, pois o ensino tem por função ajudar o aluno a desenvolver seu próprio processo de conhecimento. O ensino, portanto, diz respeito ao aspecto docente do processo de conhecimento.

Em relação às divergências entre Didática e Currículo, Libâneo (2002) destaca a descrença dos teóricos críticos do Currículo quanto à importância dos conteúdos escolares. Desse modo, é necessário esclarecer que, a argumentação de Libâneo em defesa dos conteúdos, está centrada na abordagem crítico-social, na qual o autor considera "as implicações de seus determinantes históricos e sociais", reconhecendo a importância de analisar os elementos explicitados pelos teóricos críticos do Currículo como também a ideologia que permeia as disciplinas e as práticas escolares. Na realidade, Libâneo reconhece a importância do "saber sistematizado e a aquisição de conhecimentos", mas também a habilidade de os alunos lidarem "criticamente com eles, inclusive ligando-os ao seu mundo vivido".

> Na escola, trata-se, portanto, de introduzir os alunos no mundo do conhecimento e do aprimoramento de sua capacidade de pensar e, ao mesmo tempo, à medida que a escola lida com sujeitos diferentes, considerar no ensino a coexistência das diferenças, a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas. Eis, então, três elementos absolutamente imprescindíveis para que o ensino esteja à altura dessa missão da escola:

a) promoção do desenvolvimento das capacidades intelectuais por meio dos conteúdos;

b) consideração das características individuais e sociais do aluno;

c) consideração dos fatores socioculturais e institucionais da aprendizagem (LIBÂNEO, 2002).

No Brasil, as políticas educacionais e o currículo incorporados estão (e desde muito tempo estiveram) sob influência de organismos internacionais desde 1990, e isso vêm afetando negativamente o funcionamento interno das escolas e o trabalho pedagógico-didático dos professores. Na medida em que a educação escolar fica restrita a objetivos de solução de problemas sociais e econômicos com os critérios do mercado, fica comprometido o seu papel em relação a seus objetivos prioritários de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos.

Estas considerações mostram que a atividade dos professores na escola é inteiramente vinculada a decisões que se sobrepõem ao seu trabalho, o que não significa necessariamente reprodução instantânea dessas decisões. Por um lado, as escolas, enquanto integrantes do todo social, são influenciadas pelas políticas educacionais, legislações, diretrizes curriculares, orientações sobre desempenho profissional, trazendo consigo significados sociais e políticos que incidem nas ideias, atitudes, modos de agir de dirigentes escolares, professores e alunos. Por outro lado, a existência formal das políticas não impede a ocorrência de resistências e interpretações a essas políticas por parte de dirigentes escolares, professores e pais. Assim, a escola e seus agentes educativos podem avaliar a pertinência de determinações oficiais, ou

seja, o grau em que atendem a critérios de justiça, inclusão social, direitos de escolarização, sabendo que sempre haverá tensões em torno das decisões do sistema educacional e as decisões tomadas no âmbito da escola, trazendo ainda muitas divergências sobre esse assunto e no que tange à autonomia dentro da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação tem como princípio formar pessoas, constituir indivíduos e identidades, sendo que a prática educativa deva se ocupar em promover o desenvolvimento cognitivo e a formação humana na subjetividade e identidade pessoal, o acolhimento à diversidade social e cultural preparando os para a cidadania, com autonomia e responsabilidade, primordial que a educação contemporânea consiga trabalhar num contexto social mais amplo. No contexto de diversidades, é necessário ampliar a pesquisa e a discussão sobre a finalidade da educação escolar, a fim de estabelecer padrões nacionais claros de qualidade dos projetos de ensino e formação a serem implementados, para fazer frente às influências indesejáveis que fazem parte dos organismos internacionais.

No campo da Educação, propostas interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares são objetivos perseguidos para superar a fragmentação curricular e atender às necessidades básicas curriculares. Diante de uma proposta de atuação mais eficaz dos docentes, a nova escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informações e transformar num lugar de análise críticas e produção de informações, com atribuição de significados, como diria o próprio Libâneo.

Nesse sentido é possível explorar o poder que o docente tem em cooperar e produzir uma pedagogia para a reconstrução social e individual, de tecer olhar crítico e impessoal, revendo valores, buscando novos paradigmas diante da necessidade da educação para a inclusão social e das multidiversidades encontradas na escola e na sociedade contemporânea em processos de exclusão e inclusão.

Sabe-se que há uma tensa discussão nas teorias do currículo sobre os conteúdos que realmente importam para serem desenvolvidos em sala de aula com os estudantes. Pensar um currículo escolar que atenda as distintas realidades é permitir aos alunos o acesso às múltiplas experiências, valores, costumes e saberes culturais.

Ressignificar o currículo escolar, na perspectiva de sistematização do trabalho docente, é permitir que os saberes diversos que compõem os grupos sociais e culturais diversificados que estejam presentes no currículo vivenciado pelos estudantes e professores. É gerar novos significados e sentidos aos saberes, é repensar e construir um currículo que não silencie as distintas realidades.

Tão importante quanto a concepção de ser humano que se quer formar, é apresentar uma concepção do conhecimento relacional em que as áreas do conhecimento – e seus conteúdos, métodos e visões de mundo – possam ser apreendidos com maior integração.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, J. C. “Didática e epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas”. *In*: VEIGA, I. P. A.;

D´ÁVILA, C. (orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Editora Papirus, 2008.

LIBÂNEO, J. C. "Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática". *In*: LIBÂNEO, J. C. *et al.* (orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019.

LIBÂNEO, J. C. "O campo teórico-investigativo da Pedagogia, a Pós-Graduação em educação e a pesquisa pedagógica". **Revista Educativa**, vol. 11, n. 1, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo:. Editora Cortez, 2002.

SAVIANI, D. "Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12, n. 34, 2007.

SAVIANI, D. **Educação em diálogo**. Campinas: Editora Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Editora Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Editora Autores Associados, 2003.

CAPÍTULO 2

Currículo e Cultura: Entre a Identidade e a Diferença

CURRÍCULO E CULTURA: ENTRE A IDENTIDADE E A DIFERENÇA

Lou Guimarães Leão Caffagni

Talvez o tema mais importante dos estudos sobre o currículo seja a cultura. O tema é central na análise de diversos pesquisadores da área como Michael Young, Michael Apple, Willian Pinar, Henry Giroux, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, entre outros. Neste artigo, nos dedicaremos à discussão de uma série de textos que abordam a questão a partir da referência à obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Mas por que esses autores, que nunca escreveram especificamente sobre educação, interessam aos estudos curriculares sobre a cultura? Deleuze e Guattari desenvolveram uma crítica bastante inovadora ao conceito de identidade e um conceito revolucionário de diferença. Segundo esse conceito, a diferença não se encontra entre duas semelhanças, ela está em toda parte. Segundo o autor, são os princípios da representação, semelhança, identidade, analogia e oposição, que colonizam a diferença, ao submetê-la à unidade do sujeito. Neste sentido, Deleuze propõe uma ontologia da diferença, a partir da qual o conhecimento e o sujeito seriam efeitos de um jogo de diferenças pelo qual, a partir da repetição, produzem-se os fenômenos da semelhança e da identidade. As semelhanças são secundárias, são propriedades atribuídas a relações entre elementos diferenciais.

Os estudos culturais influenciam o campo dos estudos sobre o currículo desde a década de 1970. Recentemente, observa-se uma influência cada vez mais acentuada dos filósofos ditos pós-estruturalistas nesse nicho de estudos. A filosofia de Deleuze e Guattari tem exercido uma influência considerável nesse campo.

Discutiremos, a seguir, algumas abordagens em torno do tema cultura observadas nos artigos estudados. A análise dessas pesquisas mostra-se oportuna, na medida em que exprimem de forma mais concreta às questões da representação, da diferença, da identidade, da normalização e do controle que discutimos em outro texto (CAFFAGNI, 2021).

Este capítulo deriva-se de nossa tese de doutorado (CAFFAGNI, 2017). Nessa pesquisa, realizamos o levantamento de todos os artigos que citavam ao menos uma vez algum trabalho de Deleuze e (ou) Guattari em 20 dentre as mais bem avaliadas revistas de educação brasileiras. Após o levantamento, selecionamos todos os trabalhos que discutiam a questão do currículo. Este artigo investiga os artigos que discutiam a cultura no campo dos estudos curriculares. Adotamos uma metodologia de análise inspirada no conceito de cartografia criado por Deleuze e Guattari e desenvolvido por Marlucy Paraíso (2004; 2005), Laura Pozzana Barros e Virgínia Kastrup (2012). Para esses autores, cartografar é conectar uma multiplicidade de singularidades, ligando o diferente ao diferente, em um processo analítico que resiste às tradicionais formas de representação. Nesse sentido, propomos uma série de problematizações transversais que relacionam os artigos a partir de suas diferenças. A partir dessa análise discutimos as contribuições e limites da filosofia da diferença no campo dos estudos que relacionam cultura e currículo no Brasil.

Essa linha de pesquisa abarca uma grande diversidade de posições, muitas delas contrárias. Na primeira parte, Cultura e identidade, analisamos o texto de Ada Kroef (2001), que faz uma crítica ao dispositivo de produção em massa de identidades culturais, propondo o conceito de zonas catalisadoras do saber. Na segunda parte, Cultura e minoridade, discutimos o texto de Marco Antonio Barzano (2010), que problematiza a cristalização de um currículo em um projeto de resgate da cultura africana, no qual se realiza uma

crítica do conceito de identidade cultural, e o texto de Dulce Camargo e Judite Gonçalves Albuquerque (2003), no qual se estuda a luta pela constituição de um currículo Xavante no Mato Grosso do Sul. Ao contrário dos textos anteriores, as autoras se apropriam do termo de identidade de modo positivo. Na sequência, na terceira parte, Currículo e crueldade, apresentam-se as reflexões de Marlucy Paraíso e Thiago de Oliveira (2013) acerca da crueldade no currículo. Por fim, na quarta parte, Currículo, rede e comunidade, analisaremos dois textos que relacionam cultura, currículo e comunidade a partir do conceito de rede de sociabilidade: um artigo de Janete de Carvalho (2013) que relaciona a produção cultural e as redes de sociabilidade a partir do conceito de multiplicidade e um artigo de Angela Francisca Caliman Fiorio, Kelen Antunes Lyrio e Carlos Eduardo Ferraço (2012) que relaciona o conceito de rede ao conceito de transversalidade e rizoma.

CULTURA E IDENTIDADE

A importância do conceito de cultura na recepção de Deleuze e Guattari se deve à articulação conceitual improvável entre identidade, unidade, multiplicidade e diferença que problematizam as categorias do semelhante e do universal. Em contraposição, a influência dos estudos culturais sobre os estudos curriculares foi um dos fatores que favoreceram a influência de Deleuze e Guattari no campo dos estudos pedagógicos brasileiros. A influência dessa linha de pesquisa sobre a pesquisa deleuziana na educação é evidente.

Deleuze e Guattari, assim como Foucault, Derrida e outros filósofos contemporâneos, influenciaram decisivamente as discussões contemporâneas sobre a cultura. Muitos autores, reconhecidos nesse campo, como Stephen Ball, Stuart Hall, Donna Haraway, Homi Bhabha, Henry Giroux, Judith Butler, Tomaz Tadeu

e Antonio Carlos Amorim foram influenciados por, ao menos, um desses filósofos. Nosso país é caracterizado por uma grande diversidade regional, étnica, cultural, histórica e social, ele é formado por inúmeras diásporas, essas características favoreceram a entrada de autores que trabalham com categorias mais flexíveis de identidade e com dispositivos culturais híbridos. Tal afinidade propiciou a entrada da filosofia deleuze-guattariana na educação, nos estudos culturais e na teoria do currículo.

Os artigos analisados abordam o tema de forma bastante diversificada. O conceito de cultura é polifônico e podemos distinguir ao menos oito abordagens e concepções diferentes sobre a questão nos estudos que tratam sobre currículo na esteira da filosofia da diferença:

1. a crítica do conceito de cultura eurocêntrica, branca, masculina e científica (CAMARGO, 2013; NASCIMENTO; URQUIZA, 2010);
2. a crítica ao conceito de cultura capitalística (KROEF, 2001);
3. a defesa da concepção da cultura enquanto diversidade, multiplicidade (CARVALHO, 2013);
4. a cultura como composição, hibridização e interculturalidade (FLEURI, 2001; GARCIA, 2002);
5. a cultura produtora de subjetividades (SILVA; FABRI, 2010; FISCHER, 2002);
6. a abordagem pós-estruturalista da cultura (GANDIN; PARASKEVA; HYPOLITO, 2002; PARAÍSO, 2005);
7. a problematização do currículo colonial e da multiculturalidade (GALVÃO; SCHALLER, 2010; ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014);

8. a cultura enquanto objeto de análise estética (AMORIM, 2004; 2007; FREITAS; COUTINHO, 2013).

Essas concepções de cultura constituem diferentes territórios que, em seu conjunto, formam mapas e constelações que se encontram em contínuo movimento e que respondem a diferentes problematizações. No texto que se segue, selecionamos somente algumas dessas abordagens.

Segundo Ada Kroef (2001), a cultura é um conceito reacionário – a autora retoma essa tese de um texto de Guattari e de Suely Rolnik (2005) –, pois é um sistema de dominação simbólico análogo ao capitalismo – sistema de dominação econômico. A cultura busca um equivalente geral para todas as culturas. A classe dominante extrai uma segunda mais-valia, simbólica e cultural, por meio desse processo. Assim, existem três acepções de cultura complementares que qualificam a estrutura de saber-poder (KROEF, 2001, p. 95): a cultura valor, própria ao pensamento moderno, distingue quem tem e quem não tem acesso à cultura em uma hierarquia que escande a sociedade em graus de civilização; a cultura enquanto alma coletiva que relativiza o conceito moderno. Não existe mais uma única cultura, existem várias, "todo mundo tem cultura", pois a cultura aqui está ligada aos processos de identificação que ocorrem em todo agrupamento humano; a cultura de massa:

> Esta cultura agrega todos os bens, equipamentos, pessoas, referências teóricas e ideológicas, enfim tudo o que contribui para a produção de objetos semióticos difundidos num mercado determinado de circulação monetária e estatal (KROEF, 2001, p. 102).

A essas concepções de cultura, Kroef opõe uma outra, dita foucaultiana, segundo a qual a cultura compõe um jogo de saber e poder. Assim, as forças sociais estariam disseminadas e capilarizadas no tecido social, organizando as formas de produção de identidade. Para ilustrar a relação entre saber e poder, Kroef cita Deleuze (1992, p. 122-125) quando afirma que:

> [...] o poder é precisamente o elemento informal que passa entre as formas de saber, ou por baixo delas. Por isso ele é dito microfísico. Ele é força, e relação de forças, não forma. E a concepção das relações de forças em Foucault, prolongamento de Nietzsche, é um dos pontos mais importantes de seu pensamento. É uma outra dimensão que não a do saber, ainda que o poder e o saber constituam mistos concretamente inseparáveis (DELEUZE, 1992, p. 122-125 *apud* KROEF, 2001, p. 96).

A cultura, nessa perspectiva, compõe o jogo de saber e poder. Nas sociedades capitalistas, são impostos territórios de subjetivação a partir do agenciamento de componentes heterogêneos espalhados nos tecidos sociais. Esse dispositivo não segue as fronteiras político-geográficas (KROEF, 2001, p. 96), eles atravessam os muros e produzem as mesmas identidades homogêneas em espaços absolutamente heterogêneos, assegurando a "reprodução da ordem dominante":

> Esta subjetividade, a capitalística, investe na sujeição pelo controle do signo através da produção de sentidos (modelos). Estereótipos são produzidos de forma semelhante às linhas de montagens e incorporados nas existências particulares, modelando comportamentos, distribuindo as pessoas em

> identidades já reconhecidas, padronizando ações pelas representações. Este é um processo de homogeneização onde as diferenças são absorvidas e distribuídas em identidades, idades, sexos, etnias com comportamentos preestabelecidos e previsíveis. Tal processo consiste em um movimento de captura, de pasteurização, de banalização da subjetividade produzida, caracterizando um determinado território que constitui a formação de quadros identitários, ou seja, as identidades (KROEF, 2001, p. 97).

Os processos criativos rompem com a lógica capitalística, pois organizam uma multiplicidade de elementos que extrapolam os princípios da identidade e da semelhança. A criação não pertence somente à ordem artística, ela ocorre em qualquer ordem do pensamento ou do desejo. Na arte, criam-se afectos e perceptos, na filosofia, conceitos, na ciência, funções. A solução da autora para o governo capitalista das subjetividades são os processos de singularização – conceito guattariano –, os movimentos de desterritorialização e as linhas de fuga que afirmam a diferença em si mesma, sem mediação (KROEF, 2001, p. 98). Segundo a autora, os processos criativos rompem com a lógica capitalística, pois organizam uma multiplicidade de elementos sem lhes subtrair a diferença através da identidade ou da semelhança.

O ponto alto do artigo é a proposição do conceito de zona catalisadora de saberes. O conceito remete às "[...] substâncias que possuem a propriedade de aumentar a velocidade de uma reação, sem sofreram modificações químicas" (LEMBO; SARDELLA, 1981, p. l41 *apud* KROEF, 2001, p. 106-108). Nesse sentido, a proposta da autora é a constituição de um agenciamento educativo que modifique as velocidades "naturais" dos acontecimentos educacionais, favorecendo um desequilíbrio. Esse agenciamento viria a desterritorializar a máquina burocrática e disciplinar da escola

e instaurar um espaço liso. A proposta se assemelha bastante com aquela das microfissuras proposta por Kastruv Roy (2002), segundo a qual a geometria euclidiana é tomada como imagem do currículo, ocultando uma geografia háptica, na qual as diferenças pululam e transformam os mapas curriculares. Entretanto o seu viés político é bem mais acentuado.

> Uma zona catalisadora engendra uma polivocidade que prioriza os saberes em detrimento da cultura, por considerá-la um território da subjetividade capitalística. Ela se torna uma produtora de trocas porque ativa saberes que interceptam e desordenam a noção de cultura. Desta forma, não há mais cultura(s) e conhecimento(s), há somente diferentes saberes. Isto implica numa ruptura com a ação pedagógica e com o compromisso de aprendizagem (KROEF, 2001, p. 107-108).

A autora parece dividir o currículo em duas categorias opostas: os agenciamentos burocráticos, disciplinares, capitalísticos e os agenciamentos livres de fluxos desejantes. De um lado um currículo hierarquizado e dividido em disciplinas, do outro um currículo que rompe, resiste e foge aos processos de subjetivação. A zona catalisadora seria o acontecimento que faz a passagem entre esses dois momentos do currículo. A análise articula de maneira muito interessante e consistente os conceitos de cultura e de capitalismo, pensando um agenciamento rizomático de sobrecodificação e de controle das identidades produzidas nas margens do sistema. Entretanto, em sua conclusão, a autora tende a reduzir a análise a um binarismo muito simples: de um lado temos as forças inovadoras e, do outro, as forças capitalísticas de controle, representação e normalização.

Em *O Anti-édipo*, Deleuze e Guattari mostram que o capitalismo difere das demais formas de poder, pois ele absorve os movimentos de inovação e de desterritorialização. O capitalismo, segundo esses autores, constitui um sistema econômico rizomático, que captura, desterritorializa, conecta e codifica diversos fluxos de naturezas diferentes, nutrindo-se da inovação e da constante desterritorialização dos fluxos sociais. Como dizem Deleuze e Guattari, no sistema capitalista os movimentos de desterritorialização e reterritorialização estão indissociavelmente articulados:

> A famosa personalização do poder é como que uma territorialidade que vem duplicar a desterritorialização da máquina. Se é verdade que a função do Estado moderno é a regulação de fluxos descodificados, desterritorializados, um dos principais aspectos desta função consiste em reterritorializar, de modo a impedir que fluxos descodificados fujam por todos os cantos da axiomática social. Às vezes, tem-se a impressão de que os fluxos de capitais voltar-se-iam de bom grado à lua, se o Estado capitalista não estivesse lá para reconduzi-los à terra. Por exemplo: desterritorialização dos fluxos de financiamento, mas reterritorialização pelo poder de compra e meios de pagamento (papel dos bancos centrais). Ou, então, o movimento de desterritorialização que vai do centro para a periferia, mas acompanhado por uma reterritorialização periférica, por um tipo de autocentramento econômico e político da periferia, seja sob formas modernistas de um socialismo ou capitalismo de Estado, seja sob a forma arcaica de déspotas locais. No limite, é impossível distinguir a desterritorialização e a reterritorialização, que estão presas uma na outra ou são como o avesso e o direito de um mesmo processo (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 342-343).

A estratégia argumentativa de Kroef nos ajuda a pensar um currículo baseado na diferença e na multiplicidade, entretanto ela é limitada. Seu argumento é consistente e suas posições políticas poderosas. O artigo é inovador e discute uma série de questões que serão retomadas em diversos outros trabalhos posteriores. A crítica à cultura e ao multiculturalismo enquanto produção capitalística era, em 2001, radical e é, ainda hoje, uma tese bastante polêmica. Além disso, o artigo não tem por objetivo definir duas categorias para se pensar a política. A estratégia argumentativa volta-se à articulação original de diversos conceitos: capitalismo, cultura, singularidades, processos criativos e Zona catalisadora do Saber e, nesse sentido, cumpre com o prometido. Não obstante, Kroef parece seguir uma tendência, observada no Anti-Édipo de Deleuze e Guattari, que instaura uma divisão binária na filosofia política. Todavia, a autora realiza uma bela composição conceitual rizomática, que conecta o problema do saber-poder de Foucault, a questão da produção capitalista, problema de origem marxista, a teoria cultural, o conceito de diferença e singularidade, tomados de Deleuze e Guattari, e a noção química de catálise. Esse mapa conceitual tende a resistir à interpretação simplificadora e coloca em xeque uma grande diversidade de discursos tomados como certos e verdadeiros.

CULTURA E MINORIDADE

No artigo “Escolas em Lençóis/BA: um currículo produzido para ser negro”, realiza-se uma crítica à reterritorialização cultural bem próxima a de Kroef, porém o autor mantém uma atitude mais crítica e menos conceitual. O autor do artigo, Marco Barzano (2010), estuda o currículo de uma ONG na cidade de Lençóis na Bahia. A proposta, apoiada pela secretaria de educação da cidade e pelo governo federal, tem início em 1997 e seu foco está na transmissão

das tradições e da cultura africana, mais especificamente a cultura griô que representa a figura do ancião africano.

São analisados dois momentos do projeto: no primeiro, o currículo consiste nas caminhadas dos velhos griôs pelas comunidades da Chapada Diamantina, seus encontros com personalidades regionais, as conversas, as histórias, o baião, as cantigas, enfim, esse "mapa-griô" traçado na trajetória dessas personagens; no segundo momento, o "currículo" analisado é constituído de atividades e oficinas desenvolvidas no espaço da ONG e em escola, em parceria com órgãos governamentais.

Inspirado em Foucault e Roberto Machado, o texto analisa a produção de conhecimento e de verdade enquanto produto de forças políticas, enquanto resultado de um processo histórico arbitrário. "Não há saber neutro. Todo saber é político. (...) Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber (MACHADO, 2007 *apud* BARZANO, 2010, p. 125).

No início de suas atividades, a pedagogia griô se resumia a uma série de atividades pedagógicas no centro da ONG e aos "passeios" dos membros mais velhos da organização pelas diferentes comunidades da região. O pesquisador acompanha um dos membros do projeto em um dia de caminhada. O mestre ativista faz uma série de visitas à casa de conhecidos, troca histórias, canções, experiências, prova o café de um, o feijão de outro, passando de comunidade em comunidade. Nessa trajetória, Barzano traça uma cartografia girô:

> Os deslocamentos que exponho neste texto não se referem apenas aos diferentes percursos da caminhada do velho griô, mas também, o deslocamento como palavra polissêmica e da multiplicidade-Márcio que se assume, ora educador, branco e negro, novo e velho, africano e brasileiro.

> Griô-mapa , que rasga sua pele de Márcio e é velho griô. Que rasga suas roupas e não é mais o velho. Diferença que escapa e inventa devires (BARZANO, 2010, p. 122).

A transição entre o primeiro e o segundo momento, da oficialização e da cristalização do projeto, começa em 2002, quando a ONG amplia o projeto e o estende a 15 cidades vizinhas à Chapada Diamantina. Nessa época, a organização passou a realizar parcerias com as escolas, administrando cursos de formação continuada para professores, visando incluir nas escolas um currículo relacionado à cultura africana (BARZANO, 2010, p. 120-121). O projeto começa a ganhar visibilidade na mídia e, em 2003, ganha o prêmio oferecido por um banco em parceria com a UNICEF. A virada pedagógica da ONG ocorre, segundo o autor, quando essa tradição oral, enraizada na cultura africana, assume-se enquanto pedagogia oficial e formal, enquanto imperativo cultural. O griô, então, deixa de ser uma adjetivação para tornar-se substância pedagógica (BARZANO, 2010, p. 123). A influência da ONG leva o governo municipal a considerar essas questões pedagógicas trazidas pelo projeto nos concursos de seleção de professores, na organização da sala de aula e até nos livros didáticos. Essa passagem de um agenciamento singular para uma forma pedagógica é formulada com apoio na teoria de Paulo Freire, na Lei 9.394/1996 (Diretrizes e Bases da Educação) e no decreto 10.639/2003 que inclui o estudo da cultura africana em diversas disciplinas 110.

A pedagogia griô:

> [...] produz um discurso de verdade pautando-se em uma crítica à tendência pedagógica tradicional. (…) A Pedagogia Griô, na tentativa de praticar um discurso crítico à escola tradicional, acaba por cair em

> uma armadilha, ou seja, passa a exercer o papel de uma instituição – intelectual – que faz parte de um sistema de poder que produz verdades (BARZANO, 2010, p. 124).

Poderíamos dizer, recuperando Kroef que, ao se afirmar enquanto centro de poder, a ONG deixa-se reterritorializar sobre a identidade negra. Recuperando a apropriação de Sílvio Gallo (2002) do conceito de literatura menor, poderíamos dizer que a primeira versão do projeto agenciava um uso menor da pedagogia, enquanto o segundo momento articulou uma pedagogia maior. Na análise, esses dois modelos encontram-se conjugados, sendo articulados de modos distintos nos diferentes momentos do projeto. Há um devir do projeto que não se dá no sentido da menorização, mas ao contrário, no sentido da reterritorialização. Não obstante, Barzano não nega alguns dos avanços concretos do projeto após a oficialização, ele se limita a apontar os limites dessa política.

A partir da referência aos estudos culturais de Stuart Hall e Homi Bhabha, o autor irá problematizar a fixidez das identidades, defendendo o caráter processual, histórico e político dos sujeitos e dos processos de identificação. Nesse sentido, o projeto fabrica uma identidade idealizada do negro e das raízes africanas (BARZANO, 2010, p. 126). Esse processo de reconhecimento de si enquanto membro de um grupo identitário resulta em uma cristalização, uma estereotipificação:

> A noção de estereótipo como uma estratégia discursiva e que por força da ambivalência possibilita sua validade, uma forma limitada de alteridade, como nos lembra Homi Bhabha (2003). Outro teórico – Stuart Hall – diz que o estereótipo acaba por reduzir, essencializar, naturalizar e estabelecer a diferença, separando o normal e o aceitável, excluindo e

> expulsando tudo o que seja diferente (HALL, 1997 *apud* BARZANO, 2010, p. 127).

Para o autor, a fixação de identidades acaba reforçando os estereótipos. Entretanto, sua postura não é somente crítica. Barzano reconhece alguns investimentos afetivos, diversos graus de problematização das identidades nos discursos dos professores e alunos. O projeto griô é visto como produtor de novidade, de encenação e interpolação de dados de uma memória ancestral. Entretanto, por outro lado, o projeto está envolvido num processo de subjetivação e fixação identitária e cultural.

Dulce Camargo e Judite Albuquerque (2003) desenvolvem um conceito de cultura completamente diferente daquele adotado por Kroef (2001) e Barzano (2010). Em vez de criticar a formação de identidades, as autoras irão analisar de modo positivo a constituição de uma identidade em devir produzida no processo de construção do currículo nas escolas Xavantes. Camargo e Albuquerque (2003) defendem que se construa um projeto pedagógico particular para cada nação indígena, elaborado a partir de negociações entre, por um lado, as experiências, histórias e culturas de cada agrupamento e, por outro lado, os trabalhos de especialistas em educação, antropologia, sociologia e áreas afins junto às aldeias. A participação dos pesquisadores vindos das universidades está tanto em registrar o processo em um meio formal e científico quanto no diálogo com os membros de cada nação. A construção do currículo Xavante é problemática desde sua concepção, pois não existe uma tradição escolar indígena. O currículo xavante só é concebível a partir da diferença entre as tradições culturais de cada povo, a necessidade histórica e o desejo atual de se apropriar de mecanismos pedagógicos de tipo escolar. O currículo Xavante é fruto de um encontro violento que leva a nação indígena a buscar um outro devir.

A questão lembra o conceito de suplementaridade criado por Jacques Derrida (2009) e utilizado por Amorim (2004) na análise do conhecimento científico e do saber escolar. Segundo tal conceito, essencial na construção do conceito de diferença de Deleuze, não se pode diferenciar o sentido próprio e o sentido figurado de um termo, pois todo sentido é, desde sempre, secundário e suplementar. Em outras palavras, não existem significados originais, somente derivados. Essa conceptualização pode soar muito abstrata e radical, mas se pensarmos no modo como as línguas se transformam, modificam e se diferenciam, perceberemos logo o que quer dizer Derrida. As palavras não têm um sentido original em si mesmas, elas têm um sentido derivado. Como toda língua existente hoje deriva de outros conjuntos linguísticos, todo sentido e todo significante remetem a contextos diferentes dos atuais, tendo sido transformados ao longo das modificações e transformações das línguas na história da humanidade. O léxico de uma língua nunca é um conjunto de oposições fechadas, há sempre necessidade de um suplemento pelo qual o sentido de cada significante é produzido.

Tal problematização evidencia o caráter sempre derivado e desnaturalizado do currículo. O caso do currículo Xavante nos interessa, pois expõe o ultrapassamento inerente a qualquer proposta pedagógica. O sentido do currículo Xavante opera por suplementaridade, não somente porque lhe falta um sentido original que se deve suplementar, mas também porque ele ultrapassa as condições originais da tradição cultural indígena para criar novos sentidos e significados. Suplementar remete tanto à atividade de acrescentar algo que não estava ali, quanto à atividade de ultrapassar as condições anteriores. O procedimento suplementar desconstrói o pensamento representacional ao problematizar a distinção linguística entre modelo e cópia. Assim, o problema da pedagogia Xavante, tal como colocado pelas autoras, desconstrói a tradição representacional.

Se tomarmos a história de nosso país, observaremos que a educação sempre foi uma imposição e uma violência contra as Nações indígenas[1] . Desde os primórdios, as iniciativas pedagógicas do Estado português e, depois, do brasileiro, sempre se deram no sentido da catequese, da cooptação, do engodo, da integração cultural, da dissolução identitária e, sobretudo, do extermínio e epistemicídio dos povos indígenas. A constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 propuseram uma educação diferenciada para os indígenas, estabelecendo uma escola autônoma e independente. Essa proposta tem como princípio o respeito à diversidade sociocultural das etnias e a afirmação universal do direito à educação de qualidade.

Os conceitos de diferença e de identidade desempenham uma importante função analítica nesse texto. A tese da autora é contrária à apresentada por Kroef (2001), Guattari e Rolnik (2005). Isso não impede o texto de fazer uma apropriação notável e bem articulada da filosofia da diferença e do problema específico colocado pelas autoras. O artigo não cita passagens de texto de Deleuze, nem faz referência direta ao autor, entretanto o livro Conversações (1992) aparece na bibliografia. Nesse livro, no capítulo sobre política, Deleuze define cartografia e micropolítica como uma espécie de mapa das linhas menores, desviantes, e das linhas molares, normativas. Ao analisar como as noções de identidade e diferença são articuladas por dois discursos, a autora mapeia uma linha molar que pretende enquadrar a cultura indígena nos moldes da ciência do homem branco e outra, de resistência e luta, que busca construir uma educação indígena em movimento. Uma educação que permita aos povos modificarem os seus costumes e a sua cultura, ao mesmo

[1] Segundo Bourdieu e Passeron, toda educação envolve necessariamente uma violência simbólica. No caso dos povos indígenas essa violência envolve uma dimensão mais cruel, na medida em que está articulada a um dispositivo de colonização, aculturação e extermínio.

tempo que promove a elaboração de um modelo pedagógico singular que pode, por sua vez, modificar as noções mais gerais do currículo.

As autoras analisam e comparam dois discursos, o discurso do governador do Mato Grosso, Dante de Oliveira, acerca do projeto Tucum, publicado na Folha de São Paulo em 19/01/2000, e o discurso do Documento Final da Conferência dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil, realizada em Porto Seguro. Em seu discurso, o governador Dante de Oliveira defende a educação indígena diferenciada, baseada no tripé do Projeto Tucum: "terra, língua e cultura". Acrescenta que, depois de aberta, a universidade:

> [...] se transformará num espaço de perenização e fortalecimento do imenso acervo cultural das dezenas de etnias espalhadas pelo país. (...) um espaço dos próprios índios, democrático, onde poderão, eles próprios, definir o destino de suas futuras gerações […] (CAMARGO; ALBUQUERQUE, 2003, p. 345).

O discurso do governador pressupõe uma noção de cultura ancorada nas instituições não-indígenas. Somente por meio da universidade, do acervo e da categorização será possível aos indígenas alcançar sua voz na democracia brasileira:

> sem o curso superior que o Mato Grosso está preocupado em oferecer aos índios, eles estão excluídos, condenados à estagnação cultural, a viver num gueto cultural. Ou seja, a solução para os problemas dos índios virá via conhecimento universitário (CAMARGO; ALBUQUERQUE, 2003, p. 347).

Além disso, o que esse discurso omite é a relação pregressa de violência entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, assim como a contínua luta desses povos pela sobrevivência e pelo direito de transmissão de sua cultura. O discurso do governador é um discurso pacificador e integracionista. A Carta dos povos indígenas, por outro lado, ressalta o processo de resistência e luta indígena e incorpora esse processo dinâmico e vivo na concepção de sua identidade.

> Apesar do peso da velha história, inscrita nas classes dominantes deste país, na sua cultura, nas suas práticas políticas e econômicas e nas instituições de Estado, já lançamos o nosso grito de guerra e fundamos o início de uma nova história, a grande história dos Outros 500 (…) "Nós, povos indígenas, percorremos já um longo caminho de reconstrução dos nossos territórios e das nossas comunidades. Com essa história firmemente agarrada por nossas mãos coletivas, temos a certeza de que rompemos com o triste passado e nos lançamos com confiança em direção ao futuro" (CARTA DOS POVOS INDÍGENAS, Coroa Vermelha-BA, 21 de abril de 2000 *apud* CAMARGO; ALBUQUERQUE, 2003).

Os indígenas assumem uma identidade geral, que reúne toda diversidade dos povos em um significante comum, "povos indígenas", tirado da língua dos colonizadores, para construir uma identidade forjada no contexto de uma luta comum pela sobrevivência e afirmação cultural. Eles se apropriam do discurso colonizador e assumem essa identidade imposta pelo homem branco, não para apagar as diferenças entre os povos, mas para articular um coletivo que luta contra o poder político instituído. "É na qualidade de 'índios' que eles conseguem se articular e enfrentar o poder político tão fortemente manifestado nas celebrações dos 500 Anos

do Descobrimento" (CAMARGO; ALBUQUERQUE, 2003, p. 348). Essa mimetização do discurso colonizador na identidade "indígenas" é, segundo as autoras, uma resistência criativa. Os diferentes povos se valem dos conceitos de "diferença" e "identidade", roubados da filosofia ocidental, para lutar pela construção da própria autonomia, lutar contra uma violência histórica em favor de um novo porvir. Já no discurso do governador – e também no discurso do MEC –, tais categorias são utilizadas para se apagar a distinção entre Estado e povos indígenas. Projeto integracionista que visa incorporar toda a diversidade em um único corpo político. A luta pela educação indígena se engaja em um "grito de guerra" contra o projeto integracionista. Recuperando análises de Ada Kroef (2001) sobre o capitalismo, podemos dizer que o Estado brasileiro se apropria do discurso multicultural e da identidade indígena para desfazer as diferenças entre "índio" e Governo, desconsiderando toda resistência e luta histórica que corroborou com a formação dessa "identidade" indígena. Em sentido inverso, as nações indígenas se apropriam do termo identidade, para inventar um coletivo de povos contra a violência e crueldade do Estado. O texto mostra de forma muito consistente a complementaridade entre os movimentos de desterritorialização e reterritorialização em um exemplo concreto, em uma luta minoritária real. É essa fundamentação política e pedagógica que dá consistência ao problema das autoras, elas não repetem os conceitos de Deleuze e Guattari, mas os utilizam pontualmente para pensar um problema verdadeiro (DELEUZE, 1997a, p. 8-9).

Esse artigo, no qual a influência de Deleuze e de Guattari é somente secundária, aborda de maneira muito precisa o conceito de Estado capitalista desenvolvido em *Anti-Édipo* (2010). O Capitalismo mimetiza e captura os discursos que lhe escapam, fazendo-os remeter às identidades e categorias normativas pelas quais esse sistema econômico se reproduz e se expande. Um rizoma repressivo que multiplica e classifica todas as identidades.

As autoras nos mostram a potência invertida do conceito de desterritorialização. O rizoma e a criação não são privilégios da esquerda nem dos poetas. As multinacionais, o capitalismo financeiro e o currículo tecnocrático também inventam os seus rizomas. Uma peculiaridade desse trabalho é o uso positivo do conceito de "identidade", tão criticado por Deleuze, Guattari, Tomaz Tadeu da Silva, Sandra Corazza e Antonio Carlos Amorim. Dulce Camargo e Judite Albuquerque anunciam um mau uso da identidade. Um uso homogeneizante, que classifica e hierarquiza as diversas culturas. Contudo, as autoras mostram como os diferentes povos indígenas se valem do conceito de "identidade" para marcar uma posição, para fortalecer uma luta. Nesse sentido, a identidade não diz respeito à univocidade da categoria "índio". Os indígenas entram no jogo da identidade para defender uma posição estratégica: a diversidade e a autonomia de seu processo de escolarização.

Outra questão interessante a se destacar é a concepção do currículo enquanto jogo de forças opostas. Nessa perspectiva, a escola não é só um instrumento de controle, são também direitos e demandas sociais conquistadas a partir de uma luta histórica articulada por diversas minorias. Uma qualidade não apaga a outra nem a neutraliza. A educação formal é uma forma de controle da população indígena, mas também uma possibilidade de reconhecimento social, de transformação da própria cultura e uma forma de luta pela sobrevivência. Os dispositivos pedagógicos envolvem sempre questões de controle, de devir e de resistência. A história do extermínio, aculturação e catequização dos povos indígenas ocupa um lugar central na formulação do currículo indígena, entretanto algumas nações acreditam e lutam pelo acesso ao conhecimento dito ocidental. Essas nações acreditam que o conhecimento do "homem branco" pode servir como arma em sua luta. Não há dúvidas que a identidade indígena não permanecerá a mesma nesse encontro, porém, não é essa a natureza mesma da

identidade segundo vimos na análise de Barzano (2010), Stuart Hall e Homi Bhabha?

CURRÍCULO E CRUELDADE

Em "Currículo, cultura e crueldade: para compor uma ética com Antonin Artaud e o teatro", escrito por Thiago Ranniery Oliveira e Marlucy Paraíso (2013), também se desenvolve uma crítica ao currículo a partir da afirmação de forças opostas e complementares. O ensaio conecta filosofia, teatro, cultura e política em um movimento conceitual inovador e coerente, explorando um ponto normalmente ocultado na discussão curricular: a crueldade. Os autores observam que a crueldade ocupa um lugar central na teoria – histórica e filosófica – e nos acontecimentos dos últimos séculos, sendo objeto de problematizações e de investimento libidinal e político intenso. A crueldade faz parte de nossa cultura, entretanto, olvidamos dela na teoria curricular. Qual é o motivo dessa obliteração? Para discutir esse problema, Oliveira e Paraíso combinam o teatro da crueldade de Antonin Artaud, a filosofia da diferença e o princípio da crueldade de Clément Rosset. Por um lado, a crueldade no currículo se expressa enquanto imposição de formas de vida e degradação do corpo físico, por outro lado, a crueldade dá acesso a uma indagação ética do currículo.

Tal abordagem da crueldade funda-se na concepção de Antonin Artaud segundo a qual a crueldade remete tanto ao sadismo, ao sangue e à atrocidade, quanto ao "turbilhão de vida que devora as trevas, no sentido da dor fora de cuja necessidade inelutável a vida, na medida em que, toda força, a cada instante, distende a vida até o limite construindo formas – "disse crueldade como teria dito vida" (ARTAUD, 1978, p. 137 *apud* OLIVEIRA; PARAÍSO, 2013, p. 618). O sadismo, a violência e a imposição de sofrimento ou castigo

físico não têm, no teatro de Artaud, o papel de expor e evidenciar o lado vil e baixo da humanidade, a crueldade instaura um espaço cênico que dá testemunho dessa dimensão visceral da existência na qual se dá a criação: "A crueldade é expressão dessa tensão entre as forças do mundo e as formas de uma vida" (p. 620). Sendo assim, a crueldade resulta do conflito inelutável entre os vetores impessoais da vida, da natureza e o processo de individuação do corpo. Por um lado, essa violência impõe o Ser como princípio da existência, condicionando os modos de vida, por outro, a crueldade transmite um movimento capaz de arrancar a vida de sua forma individual. O teatro da crueldade de Artaud propõe uma reconstrução da existência humana e uma conexão mais imediata entre o pensamento e a carne do mundo (MERLEAU-PONTY, 1964). Nesse sentido, o projeto de Artaud ensina à teoria do currículo a inerência das duas dimensões da crueldade que perpassam todo território pedagógico. Ela deve dar conta "(...) dos autoengendramentos das formas de vida em um currículo, bem como dos movimentos fecundos e virtuais que possibilitam a permanente invenção de formas de viver" (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2013, p. 621).

Oliveira e Paraíso (2013) combinam clássicos dos estudos culturais, como Williams, Johnson e Pinar, a filosofia da diferença – representados por Deleuze e Corazza –, o conceito de crueldade de Antonin Artaud e o conceito de vontade de potência de Nietzsche para pensar o currículo e a cultura enquanto embate entre diversas forças do pensamento. A cultura, segundo diz a teoria, consiste em expressões de formas de vida, de modelos de subjetivação e significação que variam em cada sociedade. O currículo, enquanto território cultural, desenha-se no emaranhado de forças formais – que impõem modos de pensamento e existência – e de forças intensivas e criativas, em um mesmo e único sentido, desde sempre múltiplo: a crueldade da existência, a luta pela qual cada força se esforça em apropriar e submeter as demais. Logo,

> Um currículo está sempre em relação com as forças da vida das quais ele se apropria, territorializando-as em formas de existência. Faz da vida dos seres uma forma ou mesmo muitas formas de vida quando lhes oferecem aparelhos de saberes, narrativas, histórias, arquiteturas, conceitos, a partir das quais podemos nos proclamar como sujeitos de nós mesmos (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2013, p. 622).

Ora, um currículo não passa de uma atualização singular e parcial das formas e forças que ocupam o território da cultura, ele expressa um modo particular de exercer a vida. Atualmente, entretanto, observa-se uma tendência de expulsar as forças indeterminadas e vitais, estranhas ao pensamento representacional projetado no currículo. A teoria do currículo atual instaura um circuito que separa "as formas de vida e as forças de uma vida", instaurando um espaço de crueldade que "cristaliza o jogo das forças em formas de vida na cultura" (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2013, p. 623). A sagacidade da análise está em articular a multiplicidade do gesto pedagógico a partir de um único conceito-movimento: a crueldade, que ora se exerce enquanto dominação, ora se exerce como resistência e ação positiva do desejo.

Nesse sentido, podemos compreender a invenção do currículo Xavante a partir dessa dupla dimensão da crueldade. Por um lado, os indígenas são vítimas de uma crueldade colonizadora, centrada no genocídio e no epistemicídio (SANTOS, 2007); por outro lado, os povos indígenas criam uma nova identidade-diferença para afirmar e transformar suas múltiplas formas de vida. A escola indígena se reapropria da crueldade para projetar um novo devir, por meio do qual esses povos podem afirmar sua vontade de potência e suas singularidades.

CURRÍCULO, COMUNIDADE E MULTIPLICIDADE

Outra linha de investigação observada no campo dos estudos culturais do currículo são os estudos do cotidiano. Janete Magalhães Carvalho (2013) analisa a possibilidade do currículo constituído como espaço liso de expressão coletiva de uma multiplicidade. A análise do artigo mantém-se estritamente teórica, combinando diversos autores nacionais e internacionais. O principal problema desenvolvido no texto é o da constituição de um espaço de expressão coletiva, para tanto a autora se vale do estudo do cotidiano de Certeau, da teoria cultural de Raymond Williams e do conceito multidão, de Antonio Negri e Michael Hardt. De Deleuze e Guattari a autora toma os conceitos de espaço liso e estriado, micropolítica, bricolage, linhas, fluxos e transversalidade.

Segundo Carvalho (2013), a cultura agrega uma multiplicidade de significações organizadas segundo uma espécie de economia social. Nessa economia, as significações, conhecimentos e informações circulam e se conectam transversalmente:

> Assim, buscando uma definição operacional, partimos da pressuposição da cultura como o conjunto de processos plurais de produção, circulação, uso e consumo da significação da vida social e, com Michel de Certeau (1995), consideramos sempre a "cultura no plural" (CARVALHO, 2013, p. 400).
>
> O mapa cartográfico apresenta o coletivo tecido em rede – decorrência não somente do código de reciprocidade, mas também da troca de informação e cooperação, deslocando-se nas várias dimensões das atividades de uso, consumo e produção de conhecimentos, linguagens e afetos (CARVALHO, 2013, p. 405).

> Janete Magalhães de Carvalho propõe pensar a cultura enquanto conjunto de significados em disputa, um campo de negociação múltiplo – que não se deixa deter por ninguém. A cultura contemporânea global distingue-se:
>
> a) pela adoção de políticas afirmativas em torno de interesses identitários;
> b) pela comunicação de massa;
> c) pelo consumismo (CARVALHO, 2013, p. 400).

Observa-se aqui a adoção de um referencial teórico muito próximo ao dos artigos analisados até então. Segundo tal referencial, a cultura expressa uma diversidade de relações políticas, de forças em disputa, que não se anulam, mas que se afirmam em suas respectivas diferenças.

Na atualidade, o capitalismo acaba prevalecendo na educação por meio de um currículo tecnocrático. Carvalho se insere numa linha de interpretação deleuze-guattariana que tem alta afinidade com a teoria crítica de inspiração marxista. No início deste capítulo, analisou-se o artigo de Ada Kroef (2001) que seguia no mesmo sentido. Janete Magalhães de Carvalho faz uma análise da obra Multidão de Antônio Negri e Michael Hardt (2005) que nos interessa particularmente. Negri e Hardt são reconhecidos estudiosos de Deleuze que, desde os anos 2000, têm se dedicado a uma parceria muito bem-sucedida. A obra dos autores desenvolve temas e conceitos retirados de Deleuze e Guattari, porém é notória a tendência crítica e marxista dos autores, em especial em sua análise do capitalismo contemporâneo. Carvalho foca no conceito de multidão que se opõe ao de massa. As massas são conjuntos amorfos de indivíduos, enquanto a multidão é uma rede de singularidades comunicantes, um conjunto de relações heterogêneas. O conceito é

claramente inspirado no plano de imanência de Deleuze e Guattari e na filosofia de Spinoza. A multidão, no texto de Janete de Carvalho, articula o conceito de multiplicidade e rizoma com a teoria do desenvolvimento afetivo da cognição desenvolvido na Ética de Spinoza em um contexto tecnológico:

> Ao considerarmos que o mundo está feito de singularidades que consistem em relações e que, portanto, existem na medida em que estão em relações, aumentamos nossa capacidade de ação em redes que se convertam em reais e produtivas, nas quais a relação entre singularidade e cooperação se torna fundamental. Por exemplo, na maneira informática de conhecer, como resultado da união da paixão, da imaginação e do intelecto; maneira que cria uma nova forma de razão que não é mais a razão abstrata, mas é razão que conecta imediatamente o saber, a prática, a imaginação, o social e a cooperação. Não se trata simplesmente, nesse caso, de aprender a usar máquinas; trata-se apenas, sobretudo, de fazer passar através dessas máquinas aquela construção social que é horizontal e sempre criativa. Portanto, singularidade e cooperação se tornam fundamentais na construção de qualquer bem, mercadoria e produto (CARVALHO, 2013, p. 402).

O capitalismo, segue Janete, se apropria das redes de singularidades, incorporando todas as máquinas sociais e todos os modos de produção. Entretanto, existe um território que ainda escapa à tendência de privatização e mercantilização do espaço. É o espaço comum, constituído de uma teia de relações entre singularidades não determinadas por nenhuma transcendência. Segundo a autora, esse espaço seria autodeterminado. O artigo investiga o cotidiano escolar enquanto uma rede comunicante que teria o poder de escapar às determinações do socius dominante. Carvalho cartografa essa rede

de relações, de práticas e discursos, pelas quais a escola produz os diversos sentidos que atravessam a educação. A escola é um espaço aberto a uma série de redes exteriores, redes comerciais, políticas, familiares, religiosas, midiáticas, amorosas, socioeconômicas e institucionais que ressoam umas nas outras. Segundo a figura tomada de Certeau, a escola constitui um labirinto de imagens, uma bricolagem de culturas e de redes de sociabilidade. Esse processo múltiplo diz a autora, caracteriza-se pela criação transformação das tradições e da cultura:

> Assim, as ordens que a cidade transmite, na forma de significações, das simultaneidades e dos encontros, também atravessam a escola em suas redes de sociabilidade, obrigando os seus habitantes a reinventar suas tradições e a desvelar a realidade edificada, mantendo-a como espaço de troca e de materialização da vida humana. Nesse processo de reconstrução em outras bases sociais, culturais, afetivas etc., os habitantes dos espaços e tempos escolares esquadrinharam, na experiência da economia do saber, a refundação de sua trajetória (CARVALHO, 2013, p. 405).

Janete propõe o mapeamento de um currículo compreendido enquanto comunidade cooperativa que ressignifica os diversos fluxos que atravessam a escola. Um espaço tecido por uma multiplicidade de singularidades que, conectadas, estabelecem uma rede de informação com diversas camadas, um emaranhado de conexões multidimensionais, acessadas simultaneamente ou, em uma palavra, um rizoma. Uma escola que se conecta com diversas esferas culturais, regionais, nacionais, linguísticas, étnicas e sociais. Sendo assim, é necessário se perguntar: a escola tem o potencial de se apresentar como esse lugar da criação e da transformação da cultura e dos fluxos de sentido? A resposta da autora é positiva.

Mesmo nos regimes pedagógicos mais duros, nos quais o currículo e a didática são preestabelecidos, impostos de cima, no qual o professor encontra pouco ou nenhum espaço para o desenvolvimento autônomo de suas atividades, a criação de uma rede comunicante é possível, pois "Professores e alunos fazem das ações rituais, representações ou leis, que lhes são impostas, outras coisas que não aquelas que o doutrinador julgava obter" (CARVALHO, 2013, p. 406). A diferença é um acontecimento necessário e inexorável à educação e mais especificamente à escola. Retomando Foucault, a autora argumenta que a análise dos aparelhos de controle e disciplina não exclui a análise das pequenas resistências, dos desvios e das transgressões. Antes, controle e resistência são complementares, o poder se alimenta da resistência, enquanto a resistência se esgueira sob as suas brechas.

É notável a consistência conceitual do texto. A autora não opera a partir de conceitos binários, mantendo-se sempre em uma análise dinâmica e relacional. Retomemos brevemente o percurso: a cultura é concebida enquanto multiplicidade de redes de singularidades comunicantes. Existem dispositivos de controle que atravessam todas as redes e produzem efeitos de homogeneização e pasteurização dos significados culturais. Entretanto, esses dispositivos de controle não bloqueiam as resistências ou fugas, antes os dispositivos de controle se apropriam das resistências para promover o próprio crescimento e desenvolvimento. Em sentido inverso, os indivíduos se valem das leis e das normas para subvertê-las, fazendo-as trabalhar para fins alheios aos mecanismos de normalização. A diferença está em toda a parte, assim como as forças reacionárias. Não há no texto uma oposição entre tipos de forças, nem uma classificação rígida, existem somente movimentos conceituais ao mesmo tempo dissonantes e complementares.

O cotidiano escolar é percebido como lugar de criação coletiva de novas determinações culturais, como locus de resistência

às significações dominantes. Os conceitos de espaço estriado e espaço liso, criados por Deleuze e Guattari, intervêm nessa questão, misturados aos conceitos de tática e estratégia de Certeau. Janete Carvalho (2013) diz que:

> [...] o espaço estriado é revelador da ordem e do controle, e os seus trajetos estão confinados às características do espaço que os determina. Em contraposição, o espaço liso abre-se ao caos, ao nomadismo, ao devir, ao performativo, ou seja, como um espaço de um patchwork (colcha de retalhos, de misturas) e, portanto, de abertura para novas sensibilidades e realidades (CARVALHO, 2013, p. 409).

Para Certeau, de modo análogo, a estratégica diz respeito aos dispositivos de controle e dominação, enquanto a tática diz respeito aos movimentos de resistência. Em contrapartida, as resistências são incorporadas pelo Estado, os fluxos desterritorializados de mão-de-obra livre, de trabalhadores expulsos do campo, são literalmente postos a trabalhar para no capital:

> Uma das tarefas fundamentais do Estado é esfriar o espaço sobre o qual reina, ou utilizar os espaços lisos como um meio de comunicação a serviço de um espaço esfriado. Para qualquer Estado, não só é vital vencer o nomadismo, mas controlar as migrações e, mais geralmente, fazer valer uma zona de direitos sobre todo um "exterior", sobre o conjunto dos fluxos que atravessam o ecúmeno. Com efeito, sempre que possível o Estado empreende um processo de captura sobre fluxos de toda sorte, de populações, de mercadorias ou de comércio, de dinheiro ou de

> capitais etc (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 59-60).

Se, por um lado, o espaço liso não está sempre do lado da resistência, da fuga e da criação, o espaço estriado, por outro lado, também produz as suas próprias inovações, suas diferenças e suas próprias formas de conectividade. Esses conceitos não são categorias fixas de análise, são ferramentas conceituais, modos de percepção que devem ser pensados em cada objeto como complementares. A questão não é saber qual currículo ou qual prática produz um espaço liso e qual produz um espaço estriado, mas sim saber como, em cada caso específico, os espaços lisos e estriados se comunicam, se retomam, se contradizem e se afirmam.

Em outro artigo que relaciona cultura e cotidiano, Angela Francisca Caliman Fiorio, Kelen Antunes Lyrio e Carlos Eduardo Ferraço (2012) discutem a produção de sentido em redes de sociabilidade numa escola pública do Espírito Santo. As principais influências do texto são Certeau e Nilda Alves. Os pesquisadores entrevistaram diversas crianças, lhes incitando a falar a partir de palavras e temas disparadores. Por exemplo, os pesquisadores disparavam a palavra "Professor" e com as respostas curtas das crianças os pesquisadores montam blocos de respostas em citações: "aprender, ensinar, chato, importante para o futuro" etc.... Os autores não buscam interpretar a fala das crianças, mas organizá-la em blocos de sentidos. Os conceitos de captura, hibridização e rizoma são utilizados para articular a noção de rede cultural de significações no cotidiano escolar. Assim, o espaço do currículo e do cotidiano escolar é concebido a partir de sua multiplicidade e transversalidade:

> Não estamos interessados em pesquisar sobre os cotidianos, como se fosse possível controlar os acontecimentos, como se objeto e sujeito fossem

> separados. Para nós não existe essa separação, porque apostamos em processos híbridos, nômades, rizomáticos e plurais (FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p. 571).
>
> Trabalhar com o cotidiano e se preocupar como aí se tecem em redes ou pipocam como rizomas os conhecimentos, significa, ao contrário, escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, rompendo as fronteiras e transversalizando as teorias que no momento se mostram mais pertinentes, bem como entendê-las não como apoio e verdade, mas sobretudo como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não havia sido atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade no cotidiano. Isso exige um processo de negação das próprias teorias e dos próprios limites anunciados, assumindo-os, no início mesmo do processo e não ao final, quando outra verdade as/os substituir. Ou seja, essas teorias precisam ser percebidas, desde o começo do trabalho, como meras hipóteses a serem possivelmente negadas, senão por nós, por outros ou outras que depois de nós virão, para nosso desespero, com a bagagem sobre teorias e as práticas de pesquisa que fomos/forem pela vida acumulado (ALVES; GARCIA, 2002, p. 265 *apud* FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p. 571).

A pesquisa parte do pressuposto ético de que o cotidiano escolar produz seus próprios sentidos, que o cotidiano é um espaço/tempo "de criação e conhecimento" e que, portanto, não precisa ser interpretado. O objetivo da pesquisa é dar voz a essa produção de conhecimento tão diversa: "Esta pesquisa é uma tentativa de dar visibilidade aos saberes/fazeres dos/ os alunos/as, de suas criações e invenções que se dão a cada dia na escola e na sala de aula" (FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p. 572).

Os resultados da pesquisa mostram que nem tudo é ruim na escola pública. Ao serem questionados sobre porque gostam de ir à escola, os alunos respondem coisas do tipo: "estudar, apreender, preparar-se para o futuro, fazer amigos, se divertir, passar cinco horas sem fazer nada, porque sou obrigado, pra jogar bola, porque a merenda é boa, porque meu futuro está aqui, prefiro dormir e etc..." (FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p. 577). Ao lhes perguntarem o que gostam mais na escola, eles respondem: "Os professores – são gente boa; Educação Física, a quadra, o jogo; Amigos – amo eles, estudar geografia, conhecer o mundo, o ensino porque é necessário trabalhar, o diretor que é legal, mesmo quando dá bronca; Informática – melhor aula, quando tinha passeio – muito bom. A coordenação – nos põe no caminho certo" (FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p. 578).

Os autores salientam a multiplicidade discursiva dos relatos, as diversas redes de sentido e contextos vividos. Ressaltam o transbordamento de vida expresso nessa diversidade de enunciados e na potência de cada expressão em particular: "Essa força vital que existe nas crianças/adolescentes reafirma o lugar da escola pública como espaço da luta política por relações mais democráticas e por vidas mais dignas. Mas não é só isso. Para alguns alunos/as, é perda de tempo. Quanta força há nesse pensamento!" (FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p. 578).

Sobre os aspectos negativos da escola os alunos dizem: "Alguns professores são chatos e brigam muito com a gente. Os uniformes são muito grandes". Alguns alunos culpam os próprios alunos pela bagunça, "os otários que fumam maconha" (FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p. 579). Outros apontam as limitações materiais da escola como a pior coisa do ambiente educativo. Essa arquitetura do saber, imposta pela escola ao aluno, separa o educando do conhecimento, pois demarca as fronteiras entre aluno e

professor, leigo e especialista, entre o não saber e o saber de forma demasiadamente rígida.

O artigo partiu do pressuposto de que, apesar das formas de controle de nossa sociedade capitalista, existem possibilidades de uma educação libertadora "em que os sujeitos ampliam o cuidado de si na relação com o outro" (FOUCAULT, 2006 *apud* FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p. 582). Apesar da sociedade disciplinar ter se instaurado na escola, as autoras defendem que ainda existem brechas para a constituição de redes de conhecimento rizomáticas. A questão mais interessante discutida no artigo é o uso da tecnologia pelos alunos. Segundo a pesquisa, na maior parte das vezes os alunos acessam essas redes sociais virtuais a partir dos computadores da escola e das lan houses do bairro. O celular também é usado de forma interessante. Devido à falta de dinheiro, as crianças valem-se pouco dos telefones para a sua finalidade específica, utilizando esses aparelhos para tirar fotos, ouvir música, postar em redes sociais a partir de redes wifi disponíveis em alguns espaços públicos, em suas comunidades e em suas escolas. Ao utilizar de forma criativa as redes sociais os alunos conseguem escapar aos mecanismos disciplinares impostos pela escola. A tecnologia não tem um significado por si, seu sentido se transforma conforme o uso que se faz dela:

> Não há sentido em opor as relações comerciais de um lado e a dinâmica comunitária, humanista, que comanda o crescimento da internet, do outro. Como nos diz Deleuze (1992), por si mesmas, as máquinas não explicam nada e seus sentidos são produzidos a partir dos usos e das relações que são travados com elas. Neste caso, é preciso analisar os agenciamentos coletivos nos quais as tecnologias midiáticas são apenas uma parte. Tais processos só valem na medida em que, quando acontecem, escapam aos mecanismos disciplinares da sociedade de controle, como

> descritos por Deleuze (1992 *apud* FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p. 583-584).

A adesão às redes sociais, continuam os autores, expressa um profundo desejo por comunicação, um ávido impulso por criar e estabelecer diversas redes de relacionamento fora dos diagramas escolares. Entretanto, o desejo dos alunos é barrado pela dinâmica escolar que, em geral, negligência o valor pedagógico das redes sociais virtuais em sala de aula, em razão da crença na inutilidade e perniciosidade dos aparelhos tecnológicos. Segundo os pesquisadores, as redes sociais são importantes investimentos curriculares. A tecnologia não tem um sentido preestabelecido, pois o seu significado não se separa de seus usos reais. Agenciando elementos humanos, culturais, tecnológicos e digitais, as máquinas sociais se definem pela forma como a vivenciamos, a transformamos e nos reapropriarmos delas em nossos próprios agenciamentos coletivos. Não há uma relação causal entre currículo, cotidiano e tecnologia e sim uma relação de imanência a partir da qual uma parte modifica a outra em um movimento de contínuo devir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia de Deleuze e Guattari oferece uma série de elementos para pensar a relação entre currículo e cultura. Nesta análise, apresentamos uma multiplicidade de perspectivas que se cruzam, atravessam e conectam, formando um todo fragmentado, um caleidoscópio rizomático. Discutimos as influências do capitalismo na imagem do currículo, os conceitos de identidade, diferença, multiplicidade, crueldade e comunidade. Não é possível projetar um modelo curricular a partir dessas discussões, mas é possível desconstruir os modelos que nos foram legados pelo

passado. Talvez, o mais importante nessas considerações seja a necessidade de se analisar cada agenciamento curricular a partir de suas determinações e resistências singulares.

O currículo é uma multiplicidade, é um conjunto de singularidades livres. Isso não significa que ele seja absolutamente desconexo. É necessário ligar as singularidades através de agenciamentos transversais não totalizadores. Se é verdade que toda educação envolve uma violência simbólica, uma crueldade, é preciso acrescentar que envolve também a possibilidade de afirmação de diferentes formas de vida, de diferentes desejos. A tarefa do teórico deleuziano no currículo é mapear o conjunto de linhas molares de controle/repressão e as linhas moleculares de resistência/fuga. Isso não quer dizer que o currículo deve ser dividido entre aquilo que é revolucionário e o que é reacionário. A analítica cartográfica de Deleuze permite ao estudioso do currículo compreender como as diversas linhas se compõem em blocos nos quais a crueldade e a vida encontram-se emaranhados.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C. "Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos". **Educação e Sociedade**, vol. 35, n. 127, 2014.

AMORIM, A. C. "Imagens e narrativas entrecortando a produção de conhecimentos escolares". **Educação e Sociedade**, vol. 25, n. 86, 2004.

AQUINO, J. G. "A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais". **Educação e Pesquisa**, vol. 37, n. 3, 2011.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. "Cartografar é acompanhar processos". *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012.

BARZANO, M. A. L. "Escolas em lençóis/BA: um currículo produzido para ser negro". **Currículo Sem Fronteiras**, vol. 10, n. 2, 2010.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/03/2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

CAFFAGNI, L. G. L. "A crítica ao currículo: entre Deleuze, Guattari e Foucault". **Revista Pro-Posições**, vol. 32, 2021.

CAFFAGNI, L. G. L. **Entre Deleuze, Guattari e o currículo: uma cartografia conceitual (2000-2015)** (Tese de Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 2017.

CAMARGO, D. M. P. "Projeto pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular". **Caderno CEDES**, vol. 23, n. 61, 2013.

CAMARGO, D. M. P.; ALBUQUERQUE, J. G. "Projeto pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular". **Caderno CEDES**, vol. 23, n. 61, 2003.

CARVALHO, J. M. "Produção cultural e redes de sociabilidade no currículo e no cotidiano escolar". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 18, n. 53, 2013.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997b.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo**: Capitalismo e Esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1997a.

DERRIDA, J. **A escritura da diferença**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

FIORIO, A. F. C.; LYRIO, K. A; FERRAÇO, C. E. "Pesquisar com os cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as". **Educação e Realidade**, vol. 37, n. 2, 2012.

FISCHER, R. M. B. "Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação". **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, 2002.

FLEURI, R. M. "Entre o oficial e o alternativo em propostas curriculares: para além do hibridismo". **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, 2001.

FREITAS, A.; COUTINHO, K. D. "Cinema e educação: o que pode o cinema?" **Educação e Filosofia**, vol. 27, n. 54, 2013.

GALLO, S. "Em torno de uma educação menor". **Educação e Realidade**, vol. 27, n. 2, 2002.

GALVÃO, I.; SCHALLER, J. J. "A questão da diversidade na experiência escolar de jovens na Guiana Francesa". **Educação e Pesquisa**, vol. 33, n. 1, 2007.

GANDIN, L. A.; PARASKEVA, J. M.; HYPOLITO, A. M. "Mapeando a (complexa) produção teórica educacional- Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva". **Currículo Sem Fronteiras**, vol. 2, n. 1, 2002.

GARCIA, W. "Territórios virtuais e educação". **Educação e Realidade**, vol. 27, n. 2, 2002.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica, cartografias do desejo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Multidão**: guerra e democracia na era do Império. Rio de Janeiro: Record, 2005.

KASTRUP, V. "Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre". **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 93, 2005.

KROEF, A. B. G. "Interceptando currículos: produzindo novas subjetividades". **Educação e Realidade**, vol. 26, n. 1, 2001.

MERLEAU-PONTY, M. **Le Visible et l'Invisible**. Paris: Gallimard, 1964.

NASCIMENTO, A. C.; URQUIZA, A. H. A. "Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá". **Currículo Sem Fronteiras**, vol. 10, n. 1, 2010.

OLIVEIRA, T. R. M.; PARAÍSO, M. "Currículo, cultura e crueldade: para compor uma ética com Antonin Artaud e o teatro". **Revista Perspectiva**, vol. 31, n. 2, 2013.

PARAÍSO, M. A. "Currículo-mapa: linhas e traçados da pesquisa pós-crítica sobre currículo no Brasil". **Educação e Realidade**, vol. 30, n. 1, 2005.

PARAÍSO, M. A. "Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa". **Cadernos de Pesquisa**, vol. 34, n. 122, 2004.

ROY, K. "Gradientes de Intensidade: o espaço háptico Deleuziano e os três erres do currículo". **Educação e Realidade**, vol. 27, n. 2, 2002.

SANTOS, B. S. "Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes". **Novos estudos CEBRAP**, n. 79, 2007.

SILVA, R. R. D.; FABRIS, E. T. H. "O jogo produtivo da educabilidade/governamentalidade na constituição de sujeitos universitários". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 15, n. 44, 2010.

SPINOZA. B. **Ética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

CAPÍTULO 3

A Genealogia, o Currículo da Internet e a Subjetividade Contemporânea: Conversas com Nietzsche e Foucault

A GENEALOGIA, O CURRÍCULO DA INTERNET E A SUBJETIVIDADE CONTEMPORÂNEA: CONVERSAS COM NIETZSCHE E FOUCAULT

Felipe Sampaio de Freitas
Flávia Cristina Silveira Lemos
John Lennon Lima e Silva
Leticia Lages Assunção
Geise do Socorro Lima Gomes
Daiane Gasparetto da Silva

O presente capítulo emerge como um ensaio inicial e passa a ser mais bem desenvolvido enquanto escritura estratégia, nos entremeios da análise genealógica como percurso metodológico para um fazer pesquisa em ciências humanas e educação. É possível afirmar que se torna um operador de problematização para a análise de acontecimentos tecnológicos recentes, tais como: a internet; principalmente, se levarmos em conta o potencial constituidor dos processos de subjetivação em correlação com as práticas sociais, políticas, econômicas e históricas no plano de composição do que passou a ser denominado sociedade da informação global.

Para tanto, iniciaremos elucidando o modo de funcionamento deste método em termos de contracondutas, ou melhor, de um contra método. Com efeito, a genealogia, perpassando os principais pensadores que a desenvolveram e a utilizaram, especialmente, de Nietzsche e Foucault. O alemão conferiu importância à presença do "Si" nos estudos genealógicos. O francês fez questão de utilizar o método para aproximar seus efeitos à análise política. Ambos

delineiam que a genealogia não é busca por essências imutáveis, mas sim um perscrutar de sentidos e valores, entre outras palavras, da produção política de uma história da verdade.

CONVERSAÇÕES COM NIETZSCHE E A EDUCAÇÃO

Hoje, a genealogia é um método em ciências humanas, ao mesmo tempo em que figura (de certa forma) de maneira polêmica entre os pesquisadores. Em grande parte, isto se dá em razão da forma como seus principais percursores, quais sejam: F. Nietzsche no século XIX, e, pouco tempo depois, M. Foucault, no século XX, terem-na desenvolvido, ao longo de suas trajetórias intelectuais. O filósofo alemão estabeleceu seus pontos de partida, ou, o que chamaremos (com toda acuidade) de características iniciais, no final da penúltima década do século XIX; a partir de então, apresentando e definindo o termo "genealogia" como seu modo de investigação (WOTLING, 2011, p. 43).

Logo, no "Prólogo" da *Genealogia da Moral* (Zur Genealogie der Moral. Eine Streitschrift, 1887), Nietzsche expressa seu pensamento a respeito do patamar no qual estariam os sujeitos contemporâneos – sob o registro da modernidade tardia na qual vivera –, os chamados "homens do conhecimento", pondo em questão algo muito curioso, diz ele: "Quanto ao mais da vida, as chamadas 'vivências', qual de nós pode levá-las a sério? Ou ter tempo para elas? Nas experiências presentes, receio, estamos 'sempre ausentes': nelas não temos nosso coração – para elas não temos ouvidos" (GM/GM, "Prólogo" 1).

Aqui, gostaríamos de chamar atenção para uma palavra, a vivência (do alemão, *Erlebnis*), precavendo nosso leitor para uma breve – mas necessária – digressão elucidativa a respeito do fazer

genealógico. A *Erlebnis* (vivência) emerge no léxico alemão em meados do século XIX, sob o molde de três chaves ou aspectos decisivos que, segundo Viesenteiner (2013), definem-na, são eles:

> 1- o caráter do imediato (*Unmittelbarkeit*), presente e necessário ao liame entre a vida e a vivência, no que tange a expressar a intensidade do "Si" nos acontecimentos mundanos, de modo a indicar que experiências não são adquiridas por meio do "ouvir falar" e, tampouco, advindas de legados e tradições, mas vividas e sentidas de modo imediato, sem que a construção de seu sentido seja advinda de algo que não o próprio evento em questão;
>
> 2- além disso, ao passo da ocorrência desta vivência imediata, a mesma deve ainda reportar uma "significabilidade" (*Bedeutsamkeit*) ao sujeito, e isto, entre outras palavras, quer dizer que seu sentido deve ser recoberto de intensidade, conferindo "uma importância que transforma por completo o contexto geral da existência"; deste modo, a vivência de algo deve ter, como aporte para a vida, não somente o imediato da experiência, mas algo tal como uma significância;
>
> 3- e, devendo-se tomar como prioritária a análise da *Erlebnis*, segundo o ponto de vista estético, as vivencias seriam, assim, impossíveis de serem analisadas racionalmente; tal intempérie nos apresenta historicamente a contraposição entre a filosofia que Nietzsche propunha, em relação as de cume metafísico, frias e racionais, "da *Aufklärung*" alemã; todas elas recobertas pela excessiva racionalidade moderna (VIESENTEINER, 2013, p. 142-143),

Finalmente, Viesenteiner (2013), pontua:

> O anseio por uma relação imediata entre o homem e o mundo, cuja linguagem fosse capaz de exprimir a abundância de sentimento dessa *Erlebnis* não permite o uso de meios racionais que expliquem tal conteúdo (VIESENTEINER 2013, p. 143).

Grosso modo, o significado contido no início da GM de Nietzsche é o do retorno à vida, em detrimento à longa passagem pela qual a filosofia ocidental transitara, ganhando diversas formas – cada vez mais racionais –, que expressaram, em nossa interpretação de sua filosofia, a não-vivência, ou, em simples termos, o solapamento dos sentimentos humanos perante a intensa conceitualização e universalização dos assuntos referentes à vivência: "... a nós se aplicará para sempre a frase: 'Cada qual é o mais distante de si mesmo' – para nós mesmos somos 'homens do desconhecimento'..." (GM/GM, "Prólogo" 1). Ou, se nos remetermos à tradição da pesquisa Nietzsche, chegamos ao afluente indicativo de que a genealogia desconsidera quaisquer ideias de dados sem origens, substituindo a problemática da verdade (muito comum entre a tradição metafísica) em função da questão do valor (WOTLING, 2011, p. 43).

Aqui, verdade, está intimamente ligada à ideia de fixidez, isto é, de estaticidade moral dos sujeitos, fator que os entrega certa segurança: "Seu 'sentido de verdade' é no fundo um 'sentido de segurança'" (MÜLLER-LAUTER, 2009, p. 163); o qual Nietzsche procura entender indo à sua "raiz" genealógica, procurando as razões para uma, cada vez mais latente, "exigência de veracidade" (MÜLLER-LAUTER, 2009, p. 163) Este é o momento em que Nietzsche trata da inversão da problemática da verdade, pela do valor, como proposta argumentativa. Vejamos o que o próprio filósofo menciona ainda no "Prólogo" de sua GM:

> Enunciemo-la, esta nova exigência: necessitamos de uma crítica dos valores morais, o próprio valor desses valores deverá ser colocado em questão – para isto é necessário um conhecimento das circunstâncias nas quais nasceram, sob as quais se desenvolveram e se modificaram [...] um conhecimento tal como até hoje nunca existiu nem foi desejado (GM/GM, "PRÓLOGO" 6).

É deste modo que o genealogista busca efetivar seus métodos, recusando a tradicionalidade da busca pela essência teleológica, ou, como veremos mais adiante, da teleologia da "origem". A genealogia figura, então, como uma "investigação regressiva que visa a identificar as fontes produtoras de um valor ou de uma interpretação" (WOTLING, 2011, p. 43). Destarte, devemos reiterar que a GM trata, então, de uma história da moralidade ocidental (SOMMER, 2019).

Como muito bem pontua Sommer (2019, p. 23), em seu *Comentários sobre a Genealogia da Moral* de Nietzsche, quando colocados lado a lado, os prefácios de GM e de ABM (*Além do bem e do mal*) revelam a proposta filosófica nietzschiana de pôr o "eu" em sua "própria abordagem moral-histórica, identificando a origem do problema no horizonte de sua própria vida", isto é, Nietzsche é, ele mesmo, personagem de sua genealogia; fator que expressa ainda mais sua contraposição às filosofias, diríamos, com nossa própria pena, do esquecimento do eu.

No caso da GM, como também sabemos, Nietzsche nos mostra a passagem e mudança "no tecido moral da humanidade, particularmente no mundo ocidental e Médio Oriente" (SOMMER, 2019, p. 23). Ora, entender que a moral se modifica, de lugar para lugar, e de momento histórico para momento histórico, é entender que a cultura de cada sociedade modifica as bases de seus arcabouços morais; é entender que há uma dinâmica nas verdades constituídas

na sociedade e na cultura. Assim, a vivência seria algo diferente em cada momento da passagem dos sujeitos pelo tempo histórico.

Uma educação a partir da crítica de Nietzsche pressupõe agir pela transvaloração dos valores, pela crítica ao moralismo e à lógica do castigo nas práticas educativas. Busca-se pensar em uma materialidade de uma formação baseada na história efetiva dos acontecimentos e na desnaturalização das ações cotidianas. As experiências singulares e a raridade dos acontecimentos ganham expressão em um primeiro plano no campo das vivências, interrogando a má fé e a vingança presentes no sujeito da consciência.

CONVERSAS COM FOUCAULT E A EDUCAÇÃO

Foucault, manuseando os espólios de Nietzsche, deu continuidade a eles e entregou suas próprias nuances a este método, o reconfigurando. É vultosa a sua produção intelectual; repleta de momentos em que se atribui à genealogia a condição de motor das suas investigações. A título de exemplo, podemos citar, principalmente, a importante genealogia da prisão e dos métodos de punição das sociedades modernas, presentes no famoso *Surveiller et Punir*: naissance de la prison (1975). Afora este exemplo, em tantas outras obras e cursos, do decorrer da década de 1970, até o ano de seu falecimento, em 1984, Foucault mobilizou a genealogia de maneira profícua e assídua, para expressar e fundamentar seu pensamento a respeito do que seriam os sujeitos, bem como, as subjetividades modernas; isto é, o *como* e os *efeitos* de suas constituições.

Poderíamos dizer que o método genealógico se constitui tendo por base o empréstimo e o emprego de outras áreas das

ciências humanas, dentre as quais, podemos destacar a história como uma das principais: "A genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos" (FOUCAULT, 2015, p. 55). Isto formaliza a maleabilidade de Foucault em se envolver com rigor e articulação em outros campos de pesquisa, sem se encerrar em quaisquer deles, tendo como prioridade sua exacerbação, muito mais do que seu resfriamento e definição. Sobre isso, coadunamos inteiramente com as belas palavras de Muchail (2004, p. 24), quando diz que: "Podemos dizer que Foucault escreve com toda segurança sobre suas próprias incertezas e toda vez que aborda o trajeto de sua produção é para questioná-lo".

É claro que Foucault não utiliza literalmente as mesmas nuances de Nietzsche em seu roteiro filosófico-genealógico. Entretanto, a seta crítica que o filósofo alemão utiliza em sua "genealogia da moral", de certo, é voltada às noções históricas universalizantes, principalmente se (observando os escritos de Foucault) a pensarmos em paralelo à filosofia de Hegel; veremos então que, deste modo, sob a mesma regra segue o filósofo francês. Lembremos rapidamente, quando de sua genealogia das governamentalidades liberal e neoliberal, Foucault, no polêmico curso de 1979, *Naissance de la biopolitique*, menciona o seguinte (sobre sua metodologia, frisando-a):

> O historicismo parte do universal e a passa de qualquer modo pelo ralador da história. Meu problema é totalmente o inverso. Eu parto da decisão, simultaneamente teórica e metodológica, a qual consiste em dizer: supomos que os universais não existem, e aqui, eu coloco neste momento a questão à história e aos historiadores: como vocês podem escrever a história, se vocês não admitem a priori que

> algo como o Estado, a sociedade, o soberano e os sujeitos, existe? (FOUCAULT, 2004, p. 5).

Dando prosseguimento à nossa discussão, à revelia do "retorno à origem" (*Ursprung*); Nietzsche desenvolve a ideia de "emergência" (*Entestehung*), como nos fala Foucault (2015). A "origem", segundo o filósofo francês, objetiva o retorno ao início dos primórdios da noção de homem, até o limite em que não haveria mais artifícios práticos para pensá-lo; assim, restando somente o conceito "homem" que, cada vez mais abstrato, tornar-se-ia algo sem sentido Muchail (2004, p. 28) elabora uma precisa explicação para esta passagem, ilustrando em poucas palavras o que seria o trabalho do historiador tradicional, cuja história "teria por função recolher em uma totalidade bem fechada sobre si mesma a diversidade". Em linha contrária, seguiria o genealogista, o qual admite a pluralidade, negando uma identidade pura de "sentido ou essência", abrindo portas à entrada da "multiplicidade de fisionomias" (MUCHAIL, 2004, p. 29).

A "emergência", então, nem de longe perpassa o caminho da "origem": trata de pequenos eventos que ocorrem no decorrer da história, estando intrínseca, principalmente, às noções de poder, luta, governo etc. (FOUCAULT, 2015). Isto sustenta várias das teses de Foucault, na década de setenta, onde ele mostra as relações de poder enquanto estando imbricadas ao saber, e vice-versa; constituindo regimes de verdade, em tríplice ocorrência entre poder/saber/verdade. Sobre isso, muito oportunamente comenta Araújo (2008, p. 100): "Há na história a necessidade, o ocorrido, visto em sua exterioridade e acidentalidade".

Enxergar a acidentalidade de um caso ou fato é aceitar as complexidades, particularidades e características de um dado limite histórico-social; e a pesquisadora continua: "O genealogista ouve a história e não a metafísica, recusa a essência, pois o que há é um jogo

de forças e dentre elas está a própria verdade" (ARAÚJO, 2008, p. 100); esta última que figuraria, diríamos (de maneira livre), *como verdade do momento*. Tais heterotopias constituiriam a verdade (de um determinado momento), ou, tão bem quanto, segundo comentam Lemos e Cardoso Jr. (2009, p. 353), a subjetividade. Deste modo, pode-se entender que em Foucault (e mesmo em Nietzsche) há a presença da reflexão da verdade enquanto parte de uma configuração histórica.

A perspectiva genealógica, segundo Lemos e Cardoso Jr. (2009), frisa uma não-continuidade histórica. Ora, por exemplo, é muito comum entendermos a história política, das ciências naturais, ou da medicina, através da ideia de que as mesmas só e somente progrediram e se "expandiram" de maneira constante e linear, através do tempo. O que Foucault constata é que, na história genealógica, os momentos são muito mais multifacetados; reticulados; ou esquadrinhados. Pensar assim permitiu a Foucault traçar a genealogia de diversos âmbitos de nossas vidas: da alma humana, como no já citado *Vigiar e Punir*; da sexualidade, na série *História da sexualidade* (que se apresenta em quatro tomos); das cidades e suas redes de segurança, como no curso *Segurança, território, população* (1978), do racismo no curso *É preciso defender a sociedade* (1976) etc.

Assim, retrocedendo um pouco, percebemos que até 1969, ano da publicação de *A Arqueologia do Saber*, Foucault seguiu com o direcionamento arqueológico em suas pesquisas, averiguando os discursos e sua validade; as formações discursivas, e tantas outras questões desta seara. No período em que lecionara no prestigiado *Collège de France* (em Paris), notou-se certa mudança no foco central de seu escopo teórico, a qual (dizem os intelectuais que se incubem de seus textos) não fora um movimento supressor da arqueologia, mas uma *mudança de tensão*, onde o pensador francês se mobilizou à investigação e ao elenco de novas prioridades; assim,

complementando sua análise, sem excluir de vez o que trabalhara na década de sessenta (e, sobre isso, alguns nomearam de arqueogenealogia) (RABINOW; DREYFUS, 1995; GUTTING, 2005; MACHADO, 2007; ARAÚJO, 2008; CASTRO, 2009; GROS, 2017; CANDIOTTO, 2020).

Na década procedente aos seus quatro trabalhos iniciais, Foucault realçava a questão do discurso na fronteira entre o poder e o saber. Ele abordava o poder como uma rede que perpassava toda a sociedade e era da ordem dos jogos das relações de força – sob uma correlação do campo político no exercício cotidiano do poder –, acoplando-o ao que já havia sido dito no nível discursivo da arqueologia do saber, na década precedente. Tal percurso genealógico é, logicamente, inundado por forte diálogo com as apropriações nietzschianas.

Roberto Machado (2007, p. 215), o amigo brasileiro de Foucault, explica que o francês não "invalida o passado". Na verdade, a questão sobre os saberes agora paira sob outro viés (não exclusivo e obliterante), que não o de "compatibilidades e incompatibilidades" via "positividades", mas de "possibilidades externas aos próprios saberes"; (consecutivamente, aludindo às décadas de 60, 70 e 80, do pensamento de Foucault). Dito de outro modo, a inserção dos chamados "dispositivos" inaugurará uma série outra de debates na década de setenta, que se deve ao "termo nietzschiano", chamado *genealogia* (MACHADO, 2007, p. 215).

As questões principais do texto "Nietzsche, a Genealogia, a História" têm muito a nos dizer, principalmente se levarmos em conta que este é o único texto no qual Foucault dedica inteiramente suas palavras ao filósofo alemão. Nele, segundo Castro (2008), o francês coloca três questões:

1. Como diferenciar a genealogia da busca da origem?

2. Qual relação existe entre a genealogia e a história?
3. É possível uma genealogia da história? (CASTRO, 2008, p. 306).

É sob tais nuances que se segue a exposição de Foucault no texto, pairando sobre as questões de Nietzsche na GM.

Doravante, a *Ursprung* (ou origem) histórica silencia-nos, desliga-nos, nos faz sacrificar as próprias vidas pela preocupação com a verdade: ela é a procura por algo recolhido em si mesmo, em "sua pura possibilidade" (FOUCAULT, 2015, p. 58). Assim, Foucault não busca a verdade una, universal e absoluta (como já vimos), e que é carregada de sólida e fria forma conceitual. Se trata de aceitar a formatação de "verdades" e suas condições de existência, que desta vez estarão sob arremate da genealogia, esta que figura enquanto procedimento permeado de *descontinuidade*.

Este último termo possui diversas nuances na filosofia do francês. Suas distinções são, segundo Revel (2011): a que se dá em torno de seus trabalhos sobre literatura, devido sua aproximação com a obra de Roussel e Verne, que a ele emprestam toda a riqueza e a enigmática descoberta daquilo que é "inacabado"; acompanhado de uma "insatisfação" pelo que é unitário. A segunda gira em torno do eixo propriamente dito da história: Foucault tratava de sua descontinuidade – da mesma maneira como Georges Canguilhem fazia no entorno da história das ciências –, assim, aspirando a um método: os recortes epistêmicos, cujo objeto seria a concepção da história como uma "genealogia das descontinuidades".

A terceira análise: a de sua proximidade com os historiadores da chamada Escola dos Anais, esta que modificou proficuamente a forma de se fazer história, sendo chamada de "nova história", ou historiografia. A quarta, já aprofundada aqui, que versa sobre a influência do pensamento de Nietzsche sobre o seu: ao filósofo

alemão, Foucault deve seu apego à importância das digressões, bifurcações, reviravoltas, acasos, dispersões, e sobretudo, àquilo que era esquecido pela história, como os sentimentos e a alma. É um aspecto, sob certo ponto de vista, "efetivo" nos liames da história, pois, de fato, é difícil buscar descontinuidades apenas estando sob moldes discursivos. Precisa-se, para isto, dos rastros "não-discursivos". Lembremos que esta noção é escolhida a dedo por Foucault devido a própria filosofia de Nietzsche também ser, assim como a do *passador de fronteiras*, marcada por periodizações e mudanças de prioridades.

Isso auxilia no entendimento da afirmação célebre de Foucault, à qual a figura do homem passou a existir num dado recorte histórico, onde, com os saberes firmados a partir do século XVIII – do esclarecimento e filosofia crítica de Kant, bem como, da emergência de saberes como os das ciências humanas –, por exemplo, passou-se a lhe dar mais importância. Ora, não é que o homem tenha "vindo à luz" neste instante, mas sim, por ter recebido explicitamente o holofote dos saberes, conjugados às mais diversas relações de poder, num dado período histórico – como ilustra a famosa da conclusão de *Les Mots et les Choses* (1966) – que o homem "tornou-se" o que é, e, provavelmente, terá um "fim próximo[2]". Agora, sob um balanço genealógico – que não exclui o arqueológico, mas que o complementa –, as relações de poder explicitam-se ainda mais além da tese dos anos sessenta, relações estas que "são efeitos de verdade produzidos por mecanismos e estratégias de poder, todos eles presentes em práticas sociais" (CANDIOTTO, verticais e heterotópicas).

Perante tudo o que fora exposto, cabe-nos o movimento de apropriação (como Foucault o fez tantas vezes em seu trabalho) das

[2] "[…] on peut être sûr que l'homme y est une invention récente. [...] L'homme est une invention dont l'archéologie de notre pensée montre aisément la date récente. Et peut-être la fin prochaine" (FOUCAULT, 1966, p. 398).

dinâmicas e do funcionamento disto que a genealogia representa na pesquisa em ciências humanas: a possibilidade e o aceite das vascularidades sociais; das malhas diversas de relações; da pluralidade de cores e nuances críticas nos discursos diversos.

A política da morte na educação pode ocorrer de diferentes modos por meio da construção da política de inimizade, institucionalizada em práticas de competição, vigilâncias e microfascismos marcados por preconceitos e discriminações negativas. A necropolítica que se efetua como gestão da morte pode acontecer com diferentes formas de matar e mortificar na prática cotidiana, no campo da educação em diversas organizações, comunidades, grupos por meio de relações sociais moduladas pela morte.

> [...] que a ordem democrática, a ordem da plantação e a ordem colonial mantiveram, durante muito tempo relações geminadas. Estas relações estão longe de ter sido acidentais. Democracia, plantação e império colonial fazem objetivamente parte de uma mesma matriz histórica. Este fato originário e estruturante é central a qualquer compreensão histórica da violência da ordem mundial contemporânea (MBEMBE, 2017, p. 43).

O racismo faz operar a política de morte por meio de práticas de racialização dos corpos e das relações. O Estado moderno construiu para si, por meio da guerra, a função da morte como uma das principais a realizar para controlar a população com objetivos assassinos. Portanto, o racismo possibilita a distribuição da morte por meio da criação e difusão de estereótipos. As tensões entre classes sociais são intensificadas por meio da racialização das mesmas, na necropolítica. A produção de valores de hierarquização

dos corpos e das relações sociais a partir de critérios biológicos e culturais é uma prática racista que inferioriza determinados grupos e torna outros superiores, em escalas de comparação, gerando violências, opressões, dominações, estigmas, preconceitos, estereótipos e discriminações negativas de toda sorte.

Ora, já que a genealogia lida com emergências e eventos que são frutos de uma época, bem como, são entendidos como tal, cabe-nos indagar (mesmo que de forma não decisiva, pois nosso objeto ainda é em si uma matéria que está longe de, em termos críticos, ser encerrada): quais as questões latentes, no nível de constituição de subjetividade, a *internet* promove na vida dos sujeitos contemporâneos no que tange aos racismos e preconceitos?

A GENEALOGIA DA SUBJETIVIDADE CONTEMPORÂNEA NO ÂMBITO DA INTERNET E A EDUCAÇÃO

Nos mais variados âmbitos, e desde o século XVIII, os avanços técnicos têm impactado direta ou indiretamente tanto a vida intima como a vida em sociedade. A invenção das máquinas a vapor, da eletricidade, do rádio, e, mais tardiamente, da televisão, figuram entre alguns relevantes exemplos de tecnologias que modificaram (e ainda modificam) a forma de execução de tarefas laborativas, algumas delas, que eram inclusive deveras custosas aos executantes. É neste sentido que podemos destacar a internet como um *atualíssimo* avanço técnico, por possuir não mais que algumas décadas de existência.

Falar dessa nova tecnologia, principalmente neste início da segunda década do século XXI, é uma tarefa que carrega consigo certos desafios metodológicos, os quais vão da multiplicidade de assuntos a serem debatidos; e, de outro lado, até mesmo à área em que se debatem tais assuntos. Muitos teóricos alertam para o impacto

da internet e das tecnologias em nossas vidas, nos oferecendo algo como uma via de mão-dupla para a análise de tais objetos, isto é, colocando em questão a comum ideia de que a internet e as tecnologias devam ser vistas sempre como invenções maravilhosas (HAN, 2017; 2018a; 2018b; CRARY, 2012; 2013; 2014; MOROZOV, 2011; 2013; 2018).

A sociologia, a filosofia, a psicologia, bem como as outras ciências humanas, nos auxiliam no entendimento dos impactos causados pelo avanço do capitalismo no mundo, com a chamada Revolução Técnica, ou como é mais comum de se ouvir, Revolução Industrial. E, não obstante, assim como em outras áreas de conhecimento, com o passar das décadas e séculos, houveram distintas e inúmeras adaptações, nas maneiras de se averiguar cada período histórico. É neste sentido que fala-se em outra "virada técnica", a qual ocorre por volta de meados do século XX, sendo chamada de revolução computacional, informacional, ou, simplesmente, de revolução da informática; responsável por impactar decisivamente a forma de ser, agir e pensar dos sujeitos, após sua emergência. Em termos foucaultianos, diríamos que ela constitui subjetividades.

Daí a necessidade de se aliarem estes novos conhecimentos às veredas genealógicas (e vice-versa), para o desbravamento das subjetividades contemporâneas. Se genealogia, como fora dito, é a inserção de um "Si" no âmbito do relato histórico, o ato de se pautar as análises da maneira mais dinâmica e plural o quanto for possível, é entender que justamente este "Eu" na história não é, e nem pode ser, objeto apenas de uma vertente de olhar e entendimento.

No mundo em que vivemos, nada (ou pelo menos quase nada) é feito sem que o uso da internet e do computador estejam, direta ou indiretamente, atrelados às nossas tarefas. Os aparelhos se tornaram mais sofisticados, reduziram de tamanho, invadiram mais espaços, estando presentes inclusive não só em nossa vida pública,

mas também em nossa intimidade. Os *softwares* tornaram-se mais precisos, oferecendo-nos cada vez mais utilidade: da produção de textos à organização da agenda de tarefas semanais; do controle cardíaco à avaliação da bolsa de valores; da vigilância de uma casa a de uma cidade inteira; enfim, nada parece escapar dos inúmeros *apps* e *gadgets* ultramodernos que temos hoje à nossa disposição.

Assim, tendo em vista que os avanços técnico-informacionais estão extremamente presentes em nosso meio, percebe-se que eles são particionados em diversas áreas do conhecimento e, em uma miscelânea de segmentos. Gostaríamos de destacar um que atualmente vem sendo profundamente trabalhado nas ciências humanas diversas: o fenômeno do *big-data* (nova forma de se organizar, coletar e distribuir dados diversos sobre indivíduos que estão no meio digital). A título de exemplo, nas ciências sociais, desde o início do século XXI, há a presença de um ramo específico para debatê-lo: a sociologia digital[3] . E vários são os trabalhos que demarcam epistemologicamente esta zona de saber. À primeira vista, celeremente, poderíamos mencionar o artigo de Andrew Abbott (2000), no qual, desde o início do século XXI, estabelecera quais seriam os principais desafios que viriam, com os avanços

[3] Marcadamente, o termo digital sociology (sociologia digital) emerge em 2009, em um artigo de Jonathan Wynn, do Smith College, intitulado "Digital Sociology: Emergent Technologies in the Field and the Classroom": "Tendo como inspiração a obra Telling About Society, de Howard Becker, suas preocupações estavam relacionadas a aspectos metodológicos da pesquisa, tais como o uso de gravadores e máquinas fotográficas digitais, e as mudanças em sala de aula através de apresentações audiovisuais. Ele descreve o que seria o próximo estágio da sociologia e que 'deveríamos treinar os estudantes para serem reflexivos em relação à tecnologia'" (NASCIMENTO, 2016, p. 220- 221). Não obstante, entendemos que o principal objetivo – e desafio – da sociologia, seria o de adequar a pesquisa e os rumos que ela iria tomar junto aos avanços tecnológicos nos seus mais variados graus e exemplificações. Ou seja, os novos pesquisadores devem deixar de lado a relutância em tratar e entender os novos desafios sociais, na era da tecnologia, devendo colocar de lado a tecnofobia. Do mesmo modo nos indagamos: se, desde o início deste século, os sociólogos se incubem, à sua maneira, em tentar entender o que é este período da internet no qual vivemos, o que faltaria para a filosofia e a psicologia tomarem para esta tarefa?

informacionais, àqueles que se propunham ao estudo da sociologia: "Um desses desafios estava diretamente relacionado com as transformações tecnológicas e a produção massiva de dados" (NASCIMENTO, 2016, p. 19) E o fenômeno dos dados se intensificou durante o passar dos anos, indo além, sendo incorporado por outras faculdades de saber.

Segundo a pesquisadora Deborah Lupton, "Em resumo, agora, nós vivemos em uma sociedade digital" (LUPTON, 2009, p. 2). Esta afirmação combina uma infinidade de fatores que, desde 1989, com os avanços informacionais da *World Wide Web* (o conhecido espaço *www*), vêm progressivamente afetando a sociedade e a vida, principalmente a vida íntima. Em larga escala, segundo denota Lupton, os eventos em torno da inserção das tecnologias digitais, viabilizados pelo computador doméstico, desde 1994, ocorrem de vento em popa. Com a virada do século, precisamente a partir de 2001, diversas foram as plataformas e dispositivos que causaram impacto sobre a vida social: *Wikipedia; Facebook; Twitter; Youtube; Google; Reddit* etc.; figuram entre algumas das inúmeras redes sociais e mecanismos digitais que, de alguma forma, modificaram o *ethos* dos sujeitos contemporâneos (LUPTON, 2009, p. 2).

Todos os diversos aplicativos presentes em dispositivos tecnológicos que se conectam à internet geram dados. Seja o armazenamento de dígitos bancários; perfis socioeconômicos; pessoais; ou, rastros de pesquisas; enfim, de alguma maneira, nosso uso ininterrupto da internet coleciona informações que são de grande valor. Essas informações se tornam um precioso material que rastreia interesses pessoais e costumeiramente identifica potenciais propensões dos indivíduos junto ao mercado, à política etc. Isto é, poder-se-iam identificar possíveis mercados para um produto A, em um nicho B, a partir do interesse pré-disposto e pré-elaborado no entorno daquele determinado produto. Não à toa, quando

pesquisamos algo no Google, nossas redes sociais logo em seguida nos mostram os descontos daquele produto, ou, nos bombardeiam com anúncios sobre ele. Grosso modo, este é o fenômeno dos *big-datas*, na sua forma nua e crua. E ele interfere em nossas vidas, ainda que somente alguns o percebam mais que a grande maioria.

CONCLUSÃO PROVISÓRIA

À guisa de conclusão, torna-se urgente e necessário, então, uma analítica dos eventos digitais. As potencialidades já aferidas da genealogia podem e devem ser manuseadas como fator decisivo no apoio ao entendimento das nuances históricas, das particularidades e mudanças, nos avanços da internet, principalmente se levarmos em conta um tema tão atual quanto o dos "*big-datas*". Assim, é de suma importância atentarmos a esse efeito, buscando, é claro, um meio termo, isto é, uma mediania entre o que oscila, segundo Nascimento (2016, p. 224), da tecnolatria à demonização do digital. Como também já foi citado, uma série de corporações – as chamadas *big techs* – são responsáveis pelo armazenamento destes dados e, parafraseando Nascimento (2016, p. 225), eles devem ser sempre pensados de forma dinâmica juntamente aos comportamentos da vida humana e à vida em sociedade.

A novidade nesta nova utilização de dados, que existem desde os censos e do uso em larga escala de celulares a nível mundial, é a velocidade no acesso e no cruzamento de informações na internet para o alcance de tais resultados, ou, do mesmo modo, para sua produção (NASCIMENTO, 2016). Entender o peso de tais mudanças e como elas influenciam na maneira de agir, consumir, pensar e ser, desta sociedade que está imersa num mundo de dados e que hoje a rodeia, é crucial, tanto para a psicologia, quanto para as outras ciências humanas, especialmente, para a educação.

Entender também o que é a produção massiva de dados ajuda na formação de um cidadão consciente de seus direitos, bem como, em suas próprias escolhas enquanto utilizadores de tais tecnologias, para que não se tornem pessoas que criam dados "deliberadamente ou sem saber" (NASCIMENTO, 2016, p. 234). A prática educativa cotidiana, na internet, passa a ser expandida na difusão da informação de forma maciça, ao produzir dispersão que só pode ser resistida a partir de uma história a favor do tempo e contra o tempo, colocando em xeque as capturas mercantilistas da educação neoliberal, empresarial e consumista.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, A. "Reflections on the Future of Sociology". **Contemporary Sociology**, vol. 29, n. 2, 2000.

ARAÚJO, I. L. **Foucault e a Crítica do Sujeito**. Curitiba: Editora da UFPR, 2008.

CANDIOTTO, C. "Foucault uma História Crítica da Verdade." **Revista Trans/Form/Ação**, vol. 29, n. 2, 2006.

CANDIOTTO, C. **A dignidade da luta política**: incursões pela filosofia de Michel Foucault. Caxias do Sul: EDUCS, 2020.

CASTRO, E. Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CRARY, J. **24/7 - Capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

CRARY, J. **Suspensões da visão**: atenção, espetáculo e cultura moderna. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

CRARY, J. **Técnicas do observador**: visão e modernidade no século XIX. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

FOUCAULT, M. "Le sujet et le pouvoir". *In*: FOUCAULT, M. **Dits et écrits II**. Paris: Quarto Gallimard. 2001.

FOUCAULT, M. "Nietzsche, a genealogia e a história". *In*: FOUCAULT, M. (org.). **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, M. **Les Mots et les Choses**: une archéologie des sciences humaines. Paris: Éditions Gallimard, 1966.

FOUCAULT, M. **Naissance de la biopolitique**: cours au Collège de France (1978-1979). Paris: Gallimard / Seuil, 2004.

FOUCAULT, M. **Surveiller et punir**: naissance de la prison. Paris: Éditions Gallimard, 1975.

GROS, F. **Michel Foucault "Que sais-je?"**. Paris: Presses Universitaire de France / Humensis, 2017.

GUTTING, G. **Foucault**: a very short introduction. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HAN, B. **No enxame**: perspectivas do digital. Petrópolis: Vozes, 2018.

HAN, B. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Veneza: Editora Âyiné, 2018.

HAN, B. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

LEMOS, F. C. S.; CARDOSO JUNIOR, H. R. "A genealogia em Foucault: uma trajetória". **Psicologia e Sociedade**, vol. 21, n. 3, 2009.

LUPTON, D. **Digital Sociology**. New York: Routledge, 2015.

MACHADO, R. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MOROZOV, E. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

MOROZOV, E. **The net delusion**: the dark side of the internet freedom. New York: Public Affairs, 2011.

MOROZOV, E. **To save everything, click here**: the folly of technological solutionism. New York: Public Affairs, 2013.

MUCHAIL, S. T. **Foucault, simplesmente**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MÜLLER-LAUTER, W. **Nietzsche**: sua Filosofia dos Antagonismos e os Antagonismos de sua Filosofia. São Paulo: Editora da Unifesp, 2009.

NASCIMENTO, L. F. "A Sociologia Digital: um desafio para o século XXI". **Sociologias**, vol. 18, n. 41, 2016.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da Moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

RABINOW, P.; DREYFUS, H. L. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

REVEL, J. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

SOMMER, A. U. **Kommentar zu Nietzsches Zur Genealogie der Moral**. Berlin / Boston: De Gruyter, 2019.

VIESENTEINER, J. L. "O conceito de vivência (Erlebnis) em Nietzsche: gênese, significado e recepção". **Kriterion**, n. 127, junho, 2013.

WOTLING, P. **Vocabulário de Nietzsche**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CAPÍTULO 4

Revisitando o Currículo de Transição:
Enfrentamentos Ainda Necessários

REVISITANDO O CURRÍCULO DE TRANSIÇÃO: ENFRENTAMENTOS AINDA NECESSÁRIOS[4]

Francisco Thiago Silva

Somos entusiastas da ideia de que o conhecimento humano é fruto de múltiplas determinações na melhor acepção do que Marx (1974) nos deixou como legado constitutivo de sua caminhada teórica ao nos prevenir do quanto a matéria é anterior a nossa consciência e ao mesmo tempo ao comprovar que a síntese superadora de qualquer indagação científica só se constitui no *concreto pensado* após exaurir-se todas as facetas de qualquer objeto de estudo.

Pois bem, a pandemia de COVID-19 ainda está em curso, caminhamos para o segundo semestre de 2022 quando da publicação desses escritos e como bem nos mostrou o próprio Marx, os debates em torno das consequências da letalidade do vírus SARS-CoV-2 ainda se fazem necessários no campo das políticas públicas para a saúde, sobretudo em nosso país que teve que batalhar contra a situação pandêmica e ao mesmo tempo contra uma onda negacionista (DUARTE; CÉSAR, 2020; CALIL, 2021), portanto, indispensável se faz revisitar a categoria do *currículo de transição* (SILVA, 2020) delineada por nós ainda no primeiro ano da situação de calamidade pública, porque alguns enfrentamentos ainda são necessários.

[4] Uma versão prévia deste capítulo foi publicada em: SILVA, F. T. "Currículo de transição - uma saída para a educação pós-pandemia". *Revista Educamazônia - Educação, Sociedade e Meio Ambiente*, vol. 24, n. 1, 2020.

Destacamos de início o caráter teórico do *currículo de transição*, nada mais é do que a perspectiva reflexiva de repensar as atividades nucleares das instituições de ensino respeitando as suas idiossincrasias locais, culturais e estéticas, a partir da ideia semântica da passagem de um lugar, de um estado de coisas, de uma condição a outra, que, no campo curricular diz respeito ao deslocamento do cenário pandêmico para as atividades didático-pedagógicas ao longo do retorno gradual sejam elas híbridas e/ou presenciais.

O objetivo central desse capítulo é resgatar as características principais desse conceito curricular e ponderar sobre as possibilidades de sua materialização nos diferentes espaços pedagógicos em que sejam respeitadas as minudências e especificidades locais e subjetivas de cada sujeito que compõe as diversas instituições de ensino de nosso país, não abrimos mão da autoria curricular, seja qual for a opção teórica e metodológica de feitura nos espaços formativos em questão, o melhor currículo permanece sendo aquele em que foi debatido coletivamente e aprovado sob um clima democrático e aberto a qualquer possibilidade de modificação necessária ao longo dos processos educacionais.

Adotamos como procedimento metodológico a análise bibliográfica crítica de alguns textos científicos que versam sobre a temática dos estudos curriculares durante e após a retomada das atividades pedagógicas na pandemia, sobretudo o artigo original que sustentou a categoria principal em tela.

Na primeira seção debatemos de forma exploratória o cenário inicial que a pandemia de COVID -19 provocou, embora o Ministério da Educação - MEC tenha agido de forma letárgica para deliberar sobre as ações a serem executadas por estados e municípios, as instituições de ensino tiveram que empreitar à sua maneira mecanismos de acesso dos mais variados, como tele-aulas, rádio-aulas e as mais diversas plataformas virtuais de aprendizagem

para tentar garantir o acesso ao maior número de estudantes, embora muitas pesquisas, como as de (SILVA; SILVA, 2021) já comprovaram que o desastre em profusos locais do ensino remoto resultou na evasão e no abandono escolar, fenômenos que ainda serão sentidos por anos em nosso país.

O segundo item do texto será sobre o episódio que ocorreu ao longo de toda crise pandêmica, nos referimos aos diálogos perversos empreitados pelos entusiastas das propostas da chamada *homeschooling* que, mesmo num cenário devastador para o cotidiano das chamadas aulas remotas se aproveitaram da fragilidade e do poder de mobilização dos profissionais do magistério e impuseram diversas campanhas em favor da aprovação da educação domiciliar, muito embora outros autores (ARAÚJO; OLIVEIRA; BERETTA; BITTAR, 2022) já ponderaram que a experiência de educar no lar, é cercada de desafios e não se traduz em ganhos pedagógicos, principalmente na realidade das famílias brasileiras onde a maioria dos membros exerce função remunerada em atividade laboral fora de casa.

Por fim, resgatamos os pontos centrais do *currículo de transição* (SILVA, 2020) e miramos os desafios que a pandemia permanece nos impondo, no cenário político marcado ainda por ações neo (liberais), neo (conservadoras) de marcas muito fortes em todo o sistema educacional ligado por políticas de cunho "populistas e autoritárias" (SANTOMÉ, 2003; FREITAS, 2018).

O CENÁRIO DE 2020 E OS SEUS IMPACTOS ESTRUTURAIS

Uma avalanche de decisões compulsórias, com total descrédito a cientistas e a instituições de pesquisa e de ensino no

Brasil, desde o início do pleito presidencial de 2018, com a atual conjuntura política no governo federal têm nos levado a sair de uma suposta "zona de conforto" e a buscar reafirmar as nossas convicções, não só acadêmicas, mas sociais: exercer a cidadania em uma república democrática de representatividade ainda frágil e juvenil, mas ainda o melhor regime de governo que a humanidade já viu.

Ainda assim a paranóia da direita conservadora e ultra liberal aglutinada em sua maioria pelo fervor religioso que motivou a última decisão eleitoral nacional (2018) e espalhou os seus representantes em praticamente todas as esferas do poder público, inclusive na educação, conseguiram transpor conceitos e campanhas importadas de outros países como os Estados Unidos da América, também ainda sequelado da governança do partido republicano, tanto lá quanto cá, os sujeitos sociais, embora eleitos em regimes democráticos, ao se perceberem abalados em suas posições políticas em com riscos de perder seus palcos de atuação insistem em pôr em cheque até mesmo os próprios processos eleitoras que os elegeram.

Quando é iniciada a hercúlea batalha contra a pandemia da COVID-19, a situação descrita anteriormente apenas se intensificou, porque naturalmente mudou-se a estrutura política, social, econômica, científica, religiosa, educacional e cultural do mundo inteiro. Embora seja a maior onda contaminatória do século XXI, o Estado brasileiro infelizmente foi um dos últimos países de economia emergentes a fazer adesão em larga escala às vacinas com a aplicação da primeira dose na primeira brasileira apenas em 17 de janeiro de 2021[5].

No primeiro ano de pandemia o cenário sanitário era desolador e a maioria dos estados e dos municípios adotou ações e decisões para otimizar a luta contra o coronavírus, como: medidas

[5] Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br>. Acesso em: 01/07/2022.

restritivas, desde o fechamento das atividades comerciais; o estímulo ao isolamento social, e, em alguns casos, onde o Sistema Único de Saúde – SUS entrou em colapso, a determinação do *lockdown* – bloqueio total de ruas e avenidas em grandes centros urbanos.

Por uma opção teórica e metodológica não vamos discutir nesse espaço, os inúmeros e constantes embates ideológicos entre os entusiastas da posição negacionista que, em sua maioria, são também simpatizantes do neoliberalismo econômico, do neoconservadorismo e até de ideias neofascistas que pairam sobre Brasília, centro das decisões políticas do país. Mas queremos deixar destacado que a História – enquanto ciência do registro e da reflexão dos processos de continuidade e de ruptura da humanidade – já apontou as perversidades contra a humanidade, onde regimes políticos dessa natureza se instauraram.

Em texto anterior Silva (2019) pontuava sobre como o "ufanismo e a intromissão burocrática" seriam as grandes marcas desses gestores governamentais que ocupam os principais cargos federais, condição estendida a alguns estados e municípios, "[...] esses agentes políticos fazerem uso cativo de seus cargos e posicionamentos para minar as possibilidades de questionamentos e sugestões de intelectuais, profissionais e da sociedade imbricados com o processo educacional" (SILVA, 2019, p. 185).

Anteriormente Santomé (2003) nos mostrava que vivenciar a educação em tempos de neoliberalismo é enxergar mecanismos constantes de superação de uma realidade onde constantemente a produtividade do mercado é levada para os sistemas públicos de ensino concebidos como prestadores de serviço a consumidores, não mais usuários, a estratégia comumente usada pelo setor privado alinhado com os seus representantes desse Estado ultra liberal e ultraconservador é desmerecer e justificar os conflitos sociais e os fracassos econômicos pelos supostos maus resultados obtidos pelos estudantes das redes públicas de ensino.

Como já refletimos esses discursos conservadores com o intuito de aprovar as suas reformas na seara educacional, normalmente mirando o gerenciamento da verba pública que deveria ser destinada a maior parte da população usa de um estratagema desleal e plantam o pânico social.

> Para isto, insistirão constantemente em que os níveis educativos estão piorando, que os alunos estão concluindo sua escolaridade obrigatória sabem muito pouco, que lhes faltam conhecimentos, procedimentos e valores que as gerações anteriores aprenderam a dominar; que a desobediência e a violência nas salas de aula estão aumentando, que há uma grande falta de respeito aos idosos, etc. As falsificações da realidade estão na ordem do dia, pois se oculta que os níveis educativos nunca estiveram tão altos quanto atualmente (SANTOMÉ, 2003, p. 28).

Os ideólogos das *classes dominantes* (MARX, 1986) não suportam a História, assim, a eles só cabe uma missão: decretar o fim da mesma. Por isso, esperamos que textos como o nosso, se unam a tantos outros pelo mundo, e consigam ventilar a mente e a consciência das pessoas, para levá-las, ao menos a questionar supostas verdades absolutas que lhes são apresentadas.

Quando se trata das consequências que o vírus causou na educação, podemos constatar que o sofrimento decorrente da ausência de estrutura tecnológica de docentes e estudantes povoaram a agenda das famílias, nos referimos àquelas que têm o mínimo necessário para que ocorra, o que denominamos “atividades complementares”, como um acesso razoável ao sinal de internet banda larga e ferramentas como um celular, *notebook* ou *tablet*.

Dito isso, não se pode ignorar que a grande parcela da população que frequenta a educação básica regular no país não dispõe de mecanismos que assegurem o mínimo de qualidade nos momentos em que as redes, sobretudo públicas, de ensino buscam dar um tom, de normalidade e garantia do "repasse" de conteúdos a esses estudantes.

Além do mais, a pandemia e o ensino praticado ao longo dela e após ela não podem em absoluto, provocar ainda mais desigualdades de aprendizagens. Em investigação sobre o tema, ouvindo pais, estudantes e a comunidade escolar chegamos a considerações pertinentes:

> [...] o que pode ocorrer são as perdas intelectuais, já que a grande maioria dos estudantes brasileiros, via ensino remoto precário, terão um esvaziamento no processo formativo em decorrência da prática curricular posta em ação; não estamos afirmando, contudo, que o ensino remoto é um fracasso total ou que não deveríamos ter ficado de "braços cruzados", em absoluto! Ocorre que a pandemia nos acendeu mais um alerta importante a respeito da urgência em proteger a escola pública e a necessidade de levantar os debates acerca das políticas públicas de acesso às tecnologias da informação e da comunicação imbricadas nos mais modernos processos de ensino e de aprendizagem, de modo a evitar que o fosso da desigualdade social que assola nosso país se vulcanize no currículo, e consolide o dualismo (SILVA; SILVA, 2021, p. 1615).

Nosso objetivo, enquanto pesquisadores e docentes da educação superior é apontar caminhos para os possíveis cenários no mundo pós-pandemia. Escolhemos enumerar e abrir pontos de diálogo – tomando o campo do currículo, enquanto espaço político,

teórico-pedagógico onde ocorre a seleção dos conhecimentos considerados válidos – que possam orientar a prática escolarizada nas diferentes instituições de ensino pelo país, mas reforçando sempre que possível de não abrir mão da autoria dos processos de elaboração curricular por parte daqueles que serão os últimos árbitros do currículo, ou seja, os profissionais implicados com o trabalho docente.

Passaremos a discutir de forma breve, como, ao longo do trabalho no auge na pandemia sob o gerenciamento de aparatos tecnológicos nas aulas normalmente remotas, houve ruídos de grupos políticos e entidades que se apropriaram da situação de excepcionalidade e evocaram a necessidade de aprovação do projeto de lei que trata da *homeschooling*.

OS PERIGOS QUE RONDAM O ATO DE ESTUDAR EM CASA

Não queremos que a discussão sobre "estudar em casa", por meio de atividades remotas, seja qualificada como mera manifestação de uma modalidade da educação, tão importante e com especificidades próprias, que é a Educação à Distância – EAD. Tampouco devemos acirrar os debates em torno do ensino presencial versus ensino à distância.

A pandemia mudou muitas formas de estruturar a Organização do Trabalho Pedagógico – OTP (FREITAS, 1995) seja pelas ações empreendidas durante ela, sejam nos resultados dessas atividades, consideradas pedagógicas desenvolvidas no lar.

O que estamos ponderando é que existe um risco de precarização sobre o trabalho docente, caso não façamos as devidas críticas ao processo de sofrimento, pelos quais muitos e muitas de

nós, profissionais do ensino, têm passado, durante a mesma. A gravidade da "intensificação do trabalho" (DAL ROSSO, 2008) na esfera privada, é inegavelmente maior, a cada instante presenciamos a angústia e a exaustão de professoras/es que precisam garantir empregabilidade, dar conta das tarefas domésticas em um cenário, muitas vezes apocalíptico, e ainda: alimentar plataformas digitais, blogs, sites, grupos de aplicativos, canais de vídeos, elaborar tarefas e vídeo aulas, atender à chefia imediata, as famílias – igualmente angustiadas e acometidas pelas incertezas que o isolamento social traz – e ainda correm o risco de, quando o retorno ao que se tem chamado de "novo normal" ocorrer, terem que retomar todas essas atividades laborais e ainda garantir que o currículo seja plenamente trabalhado.

Tentar forçar uma situação "quase normal" ainda que sob o discurso de complementação de estudos em casa, pode gerar argumentos perfeitamente cabíveis para um novo desenho educacional muito mais desigual do que esse que temos: a obsolescência do papel docente e da escola enquanto instituição material e física para emancipação humana.

Ainda assim passado o pior cenário pandêmico e com a retomada das atividades sejam em formato híbrido ou presenciais na maior parte das instituições de ensino, no ano de 2022 o senado federal passou a pautar a aprovação do anterior PL n. 2401/2019 já sob o n. 1388/2022 que trata da matéria, não vamos nos delongar sobre isso, contudo os pontos centrais da proposta caracterizam a modalidade da seguinte maneira:

- O estudante que optar por ela deverá ter matrícula em instituição regular de ensino que irá supervisionar a evolução do aprendizado;

- Ao menos um dos pais ou responsáveis deve ter escolaridade de nível superior ou em educação profissional tecnológica em curso reconhecido;
- A comprovação da referida formação deve ser apresentada perante a escola no momento da matrícula, quando também ambos os pais ou responsáveis terão de apresentar certidões criminais da Justiça federal e estadual ou distrital;
- Obediência dos conteúdos presentes na Base Nacional Comum Curricular, admitida a inclusão de conteúdos curriculares adicionais;
- Realização de atividades pedagógicas que promovam a formação integral do estudante, contemplando seu desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e cultural;
- Manutenção, pelos pais ou responsáveis legais, de registro periódico das atividades pedagógicas realizadas e envio, à instituição de ensino em que o estudante estiver matriculado, de relatórios trimestrais dessas atividades;
- Acompanhamento do desenvolvimento do estudante por docente tutor da instituição de ensino em que estiver matriculado, inclusive mediante encontros semestrais com os pais ou responsáveis, o educando e, se for o caso, do profissional que acompanha o ensino domiciliar;
- Garantia, pelos pais ou responsáveis legais, da convivência familiar e comunitária do estudante;
- Realização de avaliações anuais de aprendizagem e participação do estudante nos exames do sistema nacional de avaliação da educação básica e nos exames do sistema estadual ou sistema municipal de avaliação da educação básica.

Não vamos nos delongar no intenso debate que o tema exige, já o fizemos em publicação anterior, mas vale à pena recorrer aos argumentos já lançados com o intuito de provocar uma reflexão necessária do quanto a gestão federal atual da educação brasileira padece de metas e foco que realmente demonstrem compromisso com a maior parte de nossa população, enquanto a pandemia eclodia e se exigia uma postura gerencial de tomada de decisões para auxiliar as redes estaduais e municipais de ensino houve um apagão no ministério, as manifestações legais sobre o tema demoraram bastante para serem publicadas, após a retomada das atividades presenciais vê-se que os dirigentes do MEC permanecem priorizando itens que, na verdade, privilegiam pequenas parcelas da população, como é o caso da *homeschooling*.

Parece-nos que a perversidade está na ligação dessa tentativa de empreitar o atual PL logo após o país e o mundo está tentado buscar mecanismos para superar ainda os resquícios do que o ensino remoto deixou. Portanto nossos argumentos que são contrários a aprovação da *homeschooling* são:

a) A natureza e o público que consome e desenvolve ensino domiciliar fora do país, destoam de nossa realidade. São famílias de renda alta, brancas, cristãs protestantes em sua maioria e com um membro ou até dois com formação em nível superior, realidade muito distante da nossa;

b) As ideias neoliberais, neoconservadoras e de cunho populistas e autoritárias sustentam a maior parte dos argumentos dos entusiastas da proposta. Sendo assim, não há uma preocupação em esclarecer, por exemplo, se o currículo a ser desenvolvido nas casas, será elaborado por técnicos do MEC, pelas próprias famílias ou se vai seguir um modelo pré-estabelecido;

c) O lar não é suficiente para a socialização secundária, apenas primária. A primeira é premissa para a aquisição de habilidades e competências formadoras da cidadania;

d) É necessário estabelecer constantes diálogos com esses grupos, pela valorização da escolaridade pública, gratuita, obrigatória e laica. Cláusula, inegociável para a emancipação humana (SILVA, 2020b).

Passaremos a última parte de nosso texto, apresentando algumas possíveis saídas para a materialização do que denominamos "currículo de transição", que já começa a ser pensando nesse instante, como uma das principais estratégias pedagógicas para os cenários educacionais vividos por nós em nossos espaços de atuação ainda marcados pela presença da maior pandemia do século XXI.

O QUE CHAMAMOS DE *CURRÍCULO DE TRANSIÇÃO*

Embora o termo transição, signifique passagem/movimento, no campo curricular, ele ganha mais contornos e significados. A literatura acadêmica apresenta poucas referências ao conceito até então.

Na obra "Dificuldades de Aprendizagem de A a Z: Guia Completo para Educadores e Pais" (SMITH, 2007) encontramos a descrição de um Plano de Transição Individualizado – PTI que mais se assemelha a um plano de cursos curricular específico para estudantes com dificuldades de aprendizagem unindo ações, para além das aulas regulares, com o intuito de garantir o pleno desenvolvimento dos sujeitos, em conformidade com o currículo coletivo vigente.

Essa descrição é materialmente possível em praticamente todas as instituições de ensino formal que existem, onde processos de ensino e de aprendizagem estejam acontecendo. Ocorre, que, a nossa ideia teórica é um pouco mais ampla, e desejamos que ela salte a letra impressa, e reverbere-se em elaborações autorias, de cada rede ou instituição de ensino preocupadas em atender ao seu público no cenário que virá após o surto que atualmente vivemos.

Tomamos a explicação (destinada a dirimir as dúvidas curriculares dos estudantes) capturada do *site*[6] do Departamento de Direito da PUC – Rio, para depois explicitar as nossas considerações. Vejamos o que a universidade chama de "currículo de transição":

> O currículo de transição atende aos alunos dos currículos anteriores a 2008 que tenham deixado pendentes muitas disciplinas que já não estejam mais sendo oferecidas. A vantagem desse currículo é que ele cria grupos reunindo disciplinas dos dois currículos (ex.: grupo de disciplinas de direito civil, incluindo todas as disciplinas de civil), dentre as quais o aluno deve cursar certo número de créditos. Os pré-requisitos de cada uma dessas disciplinas continuam valendo e, por isso, ao final, o aluno acaba completando todo o conteúdo programático daquele grupo, mas misturando disciplinas do currículo novo e antigo (PUC/RJ, 2002).

Observem que a instituição deixa explícito que tal currículo, nada mais é, do que a junção e o aproveitamento de disciplinas entre as atividades curriculares ministradas anteriormente ao período citado, sem que haja prejuízo para estudantes que se encontrem no

[6] Disponível em: <https://www.jur.puc-rio.br>. Acesso em: 04/07/2022.

meio do que parece ser a implantação de um novo documento curricular.

A situação descrita anteriormente, também não é uma exclusividade da PUC-Rio, ao contrário, desde que existem instituições de ensino superior no país, quando ocorre mudança de currículo, cada departamento, faculdade ou unidade de ensino, normalmente elabora planos e estratégias para que a transição do currículo "antigo" para o "novo" ocorra da forma menos traumática possível.

Pois bem, o nosso cenário se assemelha um pouco com as duas situações exemplificadas anteriormente, embora num ambiente que pode ser muito mais estressante, que é a retomada das atividades presenciais, buscando garantir todas as medidas sanitárias de segurança individual e coletiva, que devem evitar mais ainda as perdas de aprendizagem ocorridas ao longo de toda a pandemia, sejam elas resultado da própria situação de calamidade pública ou mesmo pelas condições adversas do ensino ofertado pelas famílias brasileiras, como demonstrou interessante pesquisa empreitada por Braga e Marins (2020):

> Este trabalho possibilitou entender como os pais, agora também na condição de professores, conseguiram externalizar suas dificuldades e frustações durante o ensino remoto. Além de explicitar o quanto o estado psicológico e a saúde dos pais foram abaladas nesse período. Por fim, o baixo nível de aprendizagem reconhecidamente fruto do modelo adotado de homeschooling é um fator a ser destacado na pesquisa e considerado pelas escolas para definir estratégias de mitigação das perdas de aprendizagem reconhecidamente ocorridas durante o ensino remoto vivenciado em 2020 (BRAGA; MARTINS, 2020, p. 13).

Devemos brecar discursos fatalistas e carregados de pessimismos, que ocorram em um desânimo maior ainda, quando retomarmos as nossas atividades pedagógicas. É na esteira da esperança e da coletividade que retomamos e ampliamos a seguir – longe de qualquer tentativa de uniformizar as rotinas das instituições escolares – as características do "currículo de transição" (SILVA, 2020), que nos é desafiado a ser elaborado, debatido e implementado, respeitando-se todas as particularidades e singularidades de cada escola, faculdade, centro, instituto e universidade desse país.

Antes, contudo, lembremos da importância, como nos indica Sacristán (2000), do papel central dos/as professores/as como debatedores/as e materializadores/as dos projetos curriculares, e no momento em que apontamos essa possível materialização e curricular, que dá título ao texto, reiteramos que, sem a participação efetiva desses profissionais, o risco do projeto fracassar é muito grande, portanto, somente com garantias democráticas das vozes dos/as docentes e de outros/as profissionais do ensino, poderemos vislumbrar a chance de concretizar o "currículo de transição" (SILVA, 2020).

Reforçamos que o currículo é um campo de disputas políticas, uma arena ideológica, e isso é saudável, contudo, no presente momento, as forças dos sujeitos implicados/as com a feitura desse documento, que deve virar ação pedagógica, devem estar concentradas na garantia de conhecimentos objetivos, científicos, devidamente escolarizados e adaptados ao mundo que nos espera.

Portanto defendemos ser "currículo de transição" a manifestação de quaisquer formas de trabalho curricular instituídas de maneira democrática nas quais o centro do processo da Organização do Trabalho Pedagógico (FREITAS, 1995) sejam as tentativas de minimizar e ultrapassar as sequelas que o estado

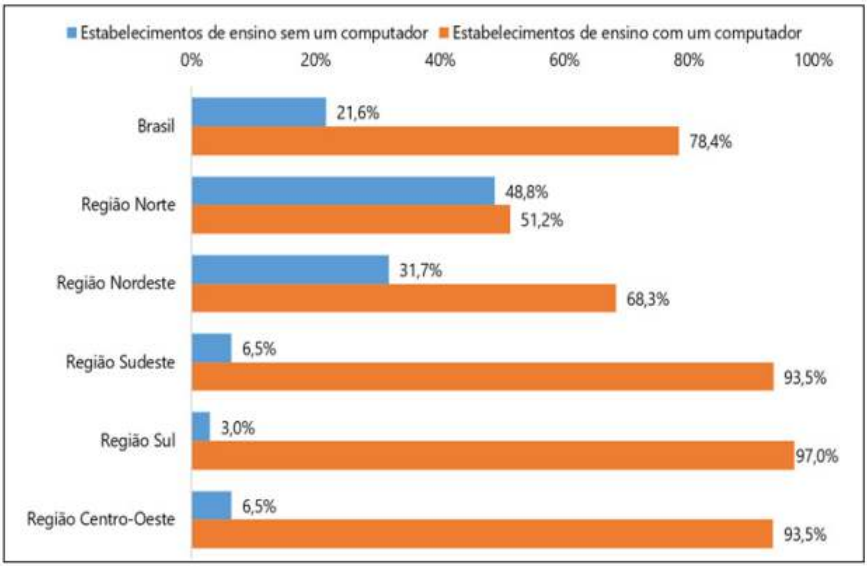
pandêmico provocou em todos os níveis, fases e modalidades da educação formal.

Assim, consideramos o momento de passagem, de transição da realidade das atividades remotas ou mediadas por tecnologias para as de retorno presencial como sendo cruciais para se planejar – respeitando as particularidades de cada espaço social e pedagógico – ações didático-pedagógico-curriculares que garantam os perfis de entrada e de saída das comunidades escolares e primem pelos enfrentamentos demandados e ampliados durante os piores momentos da pandemia.

Podemos enumerar alguns, no que diz respeito ao campo da educação: desigualdade de acesso às tecnologias da informação e da comunicação; escasso número de profissionais do magistério com formação pedagógica para lidar com as tecnologias da informação e da comunicação; necessidade de repensar outras maneiras de flexibilização curricular que rompam com formas mais funcionalistas de ensino e promover ações políticas na busca por resgatar estudantes que evadiram ou abandonaram as instituições de ensino durante esse tempo.

De acordo com o próprio INEP o Brasil registrou uma média de 279 dias de suspensão de atividades presenciais devido ao agravamento da crise sanitária, outro dado que chama a atenção é que em mais de 2,6 mil escolas públicas do Brasil, a suspensão das atividades presenciais, por falta de infraestrutura, impediu a adoção de estratégias não presenciais de ensino e aprendizagem, ainda sobre isso o próprio MEC sinaliza que as maiores perdas se der com os estudantes e as famílias de baixa renda e o abandono e o potencial aumento da evasão escolar nesse grupo, isso se refletiu na resposta do acesso, por exemplo, à quantidade de computadores por escola em cada região do país, a desigualdade regional reflete a tecnológica:

Gráfico 1 – Distribuição dos estabelecimentos públicos da Educação Básica segundo a existência de um computador na escola – Brasil a Grandes Regiões



Fonte: MEC (2020).

Por fim, longe de qualquer perspectiva mercadológica ou receituária, mas com o objetivo de indicação reflexiva, resgatamos as principais características da materialização do que denominamos ser o "currículo de transição" (SILVA, 2020), e talvez caberia ampliar a nomenclatura para currículos de transição, no plural mesmo, tendo em vista as nossas observações pontuais ao longo do capítulo sobre a imperiosa necessidade de se resguardar a independência e a autonomia dos diferentes espaços em que o trabalho docente irá ser, de fato materializado, uma prática curricular crítica, humana, emancipatória e democrática só se faz na democracia, e não há lugar para imposições verticalizadas, se, como

bem nos lembra Saviani (2020) o currículo é a escola funcionando, que ela seja o reflexo de todas as pessoas que dão vida a ela.

São essas as nossas proposições do currículo de transição:

a. Precisaremos de um esforço coletivo e solidário para adaptar a Organização do Trabalho Pedagógico, (FREITAS, 1995) materializado no currículo, na didática e na avaliação para o momento específico de vivência de cada instituição de ensino, observando o histórico experimentado durante as aulas remotas;

b. Devemos repensar horários e carga horária, além das metodologias de trabalho clássicas para que sejam mais dinâmicas, flexíveis e seguras diante do que a instituição de ensino já realiza. A pandemia trouxe uma protocolarização e rigidez muito grande da OTP e isso precisa ser repensado;

c. Implantar formas de avaliação mais humanas e eficientes ao mesmo tempo, preferencialmente a partir da concepção de "avaliação formativa" (VILLAS BOAS, 2001);

d. Não se trata de um "currículo mínimo": aquele no qual apenas alguns conteúdos são pinçados e considerados relevantes, normalmente sem uma ampla discussão. Não é só uma adaptação/adequação do que não poderá ser trabalhado (ou seja, o currículo precisa superar essa visão meramente como uma grade conteudista). O debate atual é muito mais específico para o momento histórico vivido;

e. Priorizar uma proposta pedagógica, centrada no olhar coletivo e na democracia, que não cause mais sofrimento do que houve nos anos de pico da pandemia de COVID-19;

f. Contar com a colaboração de todos os sujeitos implicados com a prática pedagógica. Isso inclui, sobretudo, as famílias de nossos/as estudantes;

g. Uma boa saída é o chamado "trabalho pró-projetos", ou por "unidades didáticas integradoras" (SANTOMÉ, 1998) por temas, por eixos (integradores/estruturantes) e transversais (BORGES, 2014; SILVA 2020c);

h. Investir em mídias e tecnologias digitais (desde que o acesso seja de 100% para todos/as os/as estudantes) garantindo a escola como um espaço democrático de acesso ao conhecimento.

Entusiastas e novamente ESPERANÇOSOS – mesmo sabendo que o mundo não será o mesmo – e sensibilizados com as perdas humanas, que são irreparáveis, acreditamos estar contribuindo, por meio desses pequenos escritos, com aquilo que somos acostumados a buscar e a defender rotineiramente em nossos espaços de atuação: a emancipação humana cravejada da luta constante pela consolidação de um currículo democrático respeitador das diferenças, das diversidades e da dignidade humana, próprias da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo foi resgatar os elementos centrais que sustentam o que denominamos de "currículo de transição": esforço coletivo para elaborar novos programas curriculares e fugir do chamado "currículo mínimo"; apontar novas metodologias de trabalho que considerem o cenário pós-pandêmico e apostar na riqueza local especifica de cada instituição de ensino desse país, comprometida em promover uma educação emancipatória, de preferência garantindo os "direitos de aprendizagem", mesmo com um ano/semestre letivos mais curtos, com relação à carga horária, e obviamente, num contexto que já se chama de "novo normal", onde

até a forma como as pessoas se comportam socialmente, vai influenciar na maneira como a saúde mental, biológica e social da sociedade se comportará.

Além disso, indicamos alguns desafios redesenhados durante e após a retomada das atividades pedagógicas no mundo marcado pela pandemia de COVID - 19, importante ponderar que a nossa crença nas pesquisas científicas é que o acúmulo das mesmas poderá iluminar possíveis e necessárias saídas para certos itens listados anteriormente mas que carecem de constante reflexão: a desigualdade de acesso às tecnologias da informação e da comunicação desnudados, sobretudo na pandemia; o escasso número de profissionais do magistério com formação pedagógica para lidar com as tecnologias da informação e da comunicação comprovado por diversas pesquisas citadas nesse escritos; a necessidade de re-pensar outras maneiras de flexibilização curricular que rompam com formas mais funcionalistas de ensino e a promoção de ações políticas na busca por resgatar estudantes que evadiram ou abandonaram as instituições de ensino durante esse tempo.

A opção por trazer a discussão do cenário da retomada das atividades pedagógicas após o pior cenário da pandemia de COVID-19, a partir do campo político do currículo, se deu, pura e simplesmente porque é do mesmo, onde se emanam as noções de didática e avaliação, componentes da Organização do Trabalho Pedagógico que são o sustento de toda e qualquer proposta pedagógica.

Não temos a pretensão de encerrar o debate por aqui, muito menos de simplificar e/ou didatizar as inúmeras possibilidades de retorno às nossas atividades pedagógicas, mais uma vez demarcamos, que é pela mobilização coletiva de um currículo democrático que conseguiremos a emancipação dos sujeitos, coletivos, individuais, diversos e únicos em suas particularidades e diferenças.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. C. G. *et al*. "Percepções sobre o ensino remoto-domiciliar durante o isolamento físico: o que as mães têm a nos relatar?". **Revista Saúde e Sociedade**, vol. 31, n. 1, 2022.

BORGES, L. F. F. "Eixo Estruturante e Transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação". *In*: CAVALCANTE, M. M. D. *et al*. (org.). **Didática e Prática de Ensino**: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. Fortaleza: UECE / ENDIPE, 2014.

BRAGA, D. V. V.; MARINS, L. Y. F. "Ensino Remoto em tempos de isolamento social: visão dos pais docentes". **Anais do VII Congresso Internacional das Licenciaturas – COINTER PDVL**. Recife: Revista Sociedade 5.0: Educação, Ciência, Tecnologia e Amor, 2020.

CALIL, G. G. **A negação da pandemia**: reflexões sobre a estratégia bolsonarista. **Revista Serviço Social e Sociologia**, n. 140, janeiro / abril, 2021.

DAL ROSSO, S. **Mais Trabalho! A intensidade do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

DUARTE, A. M.; CÉSAR, M. R. A. "Negação da Política e Negacionismo como Política: pandemia e democracia". **Revista Educação e Realidade**, vol. 45, n. 4, 2020.

FREITAS, L. C. **A reforma empresária da Educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MARX, K. **As Lutas de Classes na França**. São Paulo: Global, 1986.

MARX, K. **Prefácio do Capital**. Coimbra: SARL, 1974.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo:** uma reflexão sobre a prática: Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. "Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular". *In*: MALANCHEN, J. *et al*. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Editora Autores Associados, 2020.

SILVA, F. T. "Currículo de transição: uma saída para a educação pós-pandemia". Revista **EDUCAmazônia - Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, vol. 24, n. 1, 2020.

SILVA, F. T. "*Homeschooling* no Brasil: reflexões curriculares a partir do Projeto de Lei Nº 2.401/2019". **Revista South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, vol. 7, n. 3, 2020.

SILVA, F. T. "Pátria amada, Brasil: ufanismo e intromissão burocrática na educação brasileira contemporânea". **Revista de**

Educação ANEC, vol. 45, n. 158, 2019.

SILVA, F. T. **Currículo integrado, eixo estruturante e interdisciplinaridade**: uma proposta para a formação inicial de pedagogos. Brasília: Kiron, 2020.

SILVA, F. T.; SILVA, A. P. "Educação, currículo e teoria crítica em tempos de pandemia: o que pensam docentes e a comunidade escolar". **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 16, junho, 2021.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z***:* um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001.

CAPÍTULO 5

A Implementação da
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
nos Anos Iniciais: Implicações no Ensino de Ciências

A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NOS ANOS INICIAIS: IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Tânia Mara Dias Gonçalves Brizueña

Shirley Takeco Gobara

A partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e das orientações emitidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para sua implantação (BRASIL, 2017b) coube aos educadores e às instituições de ensino colocar a BNCC em prática na educação infantil e educação básica.

De acordo como as orientações do Ministério da Educação (MEC), as formulações dos currículos devem ser norteadas a partir da BNCC, de tal sorte que os estudantes desenvolvam habilidades e competências ao longo de sua escolaridade (BRASIL, 2018). Essa mudança rompe com as orientações propostas, até então, relativas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997, de um currículo que primava por um conjunto de saberes e objetivos de ensino.

É importante ressaltar que os PCNs, embora apresentassem uma proposição de currículo voltado a saberes e objetivos, também receberam críticas por sua vinculação ao atendimento às exigências da economia e das políticas neoliberais (SAVIANI, 1996; ÁVILA; MOLL, 1996; BONAMINO; MARTINEZ, 2002 *apud* SAMPAIO; FALSARELLA; MENDES, 2004), bem como da ênfase à psicologia na definição dos fundamentos e métodos, em detrimento aos aspectos sociológicos e políticos. (SAVIANI, 1996; CUNHA, 1996; MOREIRA, 1997 *apud* SAMPAIO; FALSARELLA; MENDES, 2004). No entanto, a implantação da BNCC, nos moldes como foi

aprovada, poderia apresentar ainda mais riscos à educação brasileira por seu caráter pragmático, uma vez que sua proposta visa atender às demandas oriundas das reformas ocorridas no âmbito econômico, social e político, num cenário em que se dá demasiada importância às avaliações em larga escala, apresentando elementos a serem incorporados para uma nova definição curricular nos sistemas de ensino da educação básica. É nesse contexto que surge a proposição deste texto que tem como objetivo analisar os efeitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na organização e implementação do currículo para os anos iniciais do ensino fundamental, de modo particular para o ensino de ciências na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (Reme). Esse texto é uma continuidade de outro artigo publicado em 2021, com a mesma temática (BRIZUEÑA; GOBARA, 2021), em que buscou-se apresentar as implicações da implementação da BNCC no ensino de ciências.

Para tanto, foi realizado um estudo investigativo de caráter exploratório em que foi feito um levantamento da legislação que fundamenta a educação básica e, de forma sistemática, buscou-se verificar como a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande tem lidado com as mudanças propostas no âmbito da BNCC. A análise dos documentos foi realizada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013); da Lei n.º 13.005, de 2014, a qual aprova o Plano Nacional de Educação vigente (BRASIL, 2014); da BNCC (BRASIL, 2017), à luz dos pressupostos teóricos que tratam das políticas educacionais (DOURADO, 2018) e do currículo (LOPES, 2018; LEMOS; MACEDO, 2019).

O texto está organizado em duas seções, além da introdução. Na primeira seção são apresentadas e discutidas as ideias presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental em relação às proposições da BNCC. Na segunda seção são discutidas a implementação da BNCC e a organização do currículo no ensino de

ciências nos anos iniciais na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. Por fim, a partir das reflexões realizadas sobre essa proposta são tecidas algumas considerações a respeito da temática abordada para responder o objetivo do artigo.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E A BNCC

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, publicadas em 2013 (BRASIL, 2013) já traziam a ideia do estabelecimento de uma base nacional comum curricular, bem como as orientações para a organização das propostas pedagógicas nas diversas redes de ensino brasileiras.

No tocante ao ensino fundamental, destaca-se a Resolução CNE/CEB n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (DCNEF) e apresenta a proposta de elaboração das expectativas de aprendizagem como complemento às diretrizes.

As referidas diretrizes reconhecem o currículo como um conjunto de vivências com foco no conhecimento e expectativas de aprendizagem que

> se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (BRASIL, 2010, p. 23).

As DCNEF orientam para um currículo como um todo integrado, composto por uma base nacional comum, complementada

por uma parte diversificada. Nesse sentido, os conhecimentos são, ao mesmo tempo, aqueles que os professores selecionam e transformam e servem para a formação ética, estética e política dos estudantes. As DCNEF apontam para a articulação entre os conhecimentos gerais, comuns a todos, e os de caráter regional, aqueles saberes locais do contexto no qual os professores e estudantes estão inseridos.

A escola, muitas vezes, se constitui como única forma de acesso ao conhecimento sistematizado, e, nesse sentido, possui grande responsabilidade em assegurar a aprendizagem de conhecimentos que promovam o desenvolvimento dos estudantes e sua capacidade como agentes de transformação social. Ao analisarmos as proposições na BNCC, sem um olhar mais atento nas especificidades, esta parece estar em alinhamento àquelas estabelecidas nas DCNEF, uma vez que, segundo o próprio MEC, trata-se de um documento,

> de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 8).

Contudo, com um olhar mais analítico e cuidadoso, percebe-se que a BNCC propõe uma organização curricular de caráter pragmática, com ênfase num conjunto de competências gerais definidas como sendo a:

> mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno

> exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 10).

Essas competências gerais devem ser desenvolvidas por todos os alunos ao longo da escolarização a partir do estabelecimento das aprendizagens essenciais de cada área e do componente curricular para assegurar o desenvolvimento de tais competências. E é a partir dessas habilidades e competências que as escolas devem estabelecer seu currículo de forma a conduzir ao desenvolvimento intelectual, social, físico, emocional e cultural dos estudantes. A BNCC mantém a organização por áreas de conhecimento, em conformidade à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também presentes nas diretrizes que a antecederam, estabelecendo cinco áreas e os respectivos componentes curriculares, sendo Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

De acordo com o Parecer CNE/CEB n.º 11, aprovado em 7 de julho de 2010, essas áreas:

> favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados (BRASIL, 2010).

Portanto, tanto as grandes áreas como os componentes curriculares possibilitam o estabelecimento de uma intersecção na formação dos alunos e, se bem organizados, podem ser articulados de forma horizontal, entre si, ou de forma vertical, na progressão dos anos iniciais aos anos finais. E, é nesse sentido que, essas interseções

e articulações deverão contribuir para uma formação mais ampla dos estudantes.

Para garantir o desenvolvimento das competências gerais e específicas, cada componente curricular está organizado na forma de um conjunto de habilidades, relacionado a diferentes objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (MEC, 2018). Os valores, as habilidades e as atitudes estão previstas para serem trabalhados ao longo de todas as etapas da educação básica. Nessa proposição a aprendizagem deve ser contínua e gradual, de forma que o estudante consiga desenvolver as dez competências estabelecidas, as quais estão relacionadas à valorização dos conhecimentos do mundo físico, social, cultural e digital; ao exercício da investigação e resolução de problemas; à valorização das diversas manifestações artísticas e culturais; à utilização de diferentes linguagens; à compreensão de tecnologias digitais de informação e comunicação; à valorização da diversidade de saberes e vivências culturais; à argumentação; à consciência socioambiental; aos cuidados com a saúde física e emocional; ao exercício da empatia e do diálogo; ao respeito ao outro e aos direitos humanos; e, por fim, ao agir pessoal e coletivamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017).

Tais competências mantém o foco nas relações de trabalho, com ênfase na autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, que são trabalhadas de forma articulada com as áreas do currículo. Essas características atendem às exigências do mercado produtivo, no qual se faz necessário um novo tipo de trabalhador, adaptável e flexível. Assim, observam-se contradições por trás das competências apresentadas na BNCC. O que, em um primeiro momento, pode aparentar uma formação que proporcione a autonomia dos estudantes, na prática trata-se de uma

formação que, essencialmente, está a serviço de um modelo necessário para atendimento do mercado.

Vale ressaltar que tanto a aprovação da BNCC como a publicação da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) – que a antecedeu, trazendo alterações na LDB, inclusive a reforma do ensino médio – ocorreram num contexto de atenção a interesses difusos (LOPES, 2018). Não foi observada a ampla mobilização e participação de entidades nacionais da educação e sistemas de ensino, características essenciais para a democracia, conforme preconizado pela Constituição Federal. Dessa forma, o princípio de democracia, como garantia constitucional (DOURADO, 2018), não foi observado na tramitação para aprovação da Base Nacional. Tal questão também foi pontuada por Adrião e Peroni (2018) ao afirmar que:

> [...] mesmo que o texto tenha sido objeto de consultas pulverizadas e *online*, a participação organizada de educadores e universidades foi insuficientemente considerada (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 51).

Embora o texto introdutório do documento mostre que ele é fruto de amplo processo de debate, de acordo com esses autores, sabe-se que não houve participação popular nessas discussões, tão necessárias à formulação de uma política educacional de acordo com a LDB. Observa-se que, de acordo com Dourado e Oliveira (2018), a sociedade e os atores do campo educacional também não tiveram o espaço e a mobilização garantida em outros momentos importantes da educação brasileira, a exemplo da aprovação da própria LDB e do PNE 2014-2024 (DOURADO; OLIVEIRA, 2018).

Outro ponto importante a destacar é que a homologação da BNCC foi de forma fragmentada, sem a inclusão do ensino médio,

evidenciando a ruptura com a concepção de educação básica prevista na LDB. Além disso, a Base Nacional para o ensino fundamental está centrada em uma visão pedagógica baseada na aprendizagem comportamental, reduzindo direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, previstos na Constituição Federal e no PNE vigente. Nesse viés, há uma estreita vinculação entre currículo e avaliação em larga escala, com a centralidade nos resultados de desempenho obtidos pelos estudantes nas provas nacionais, em detrimento de uma formação mais voltada para os processos de aprendizagem de acordo com as competências e habilidades socioemocionais propostas. Portanto, segundo Dourado e Oliveira (2018), a construção de currículos tendo por eixo a unidade e a diversidade, com a cooperação entre os entes federativos e a colaboração dos sistemas de ensino (instituições educativas, seus profissionais, estudantes e suas famílias) não foi concretizada no documento. O que está posto é uma uniformização e homogeneização curricular, atrelada às avaliações externas.

Outro ponto destacado pelos autores, com relação à BNCC, é a secundarização e desqualificação do trabalho docente, atribuindo-lhe tão somente o desempenho dos estudantes, e como meta o sucesso nas avaliações externas. De tal maneira, a BNCC, além de apresentar um conteúdo mínimo, para o desenvolvimento das dez habilidades e competências, apresenta também um estreitamento curricular com as avaliações de larga escala, em detrimento dos processos formativos dos estudantes, conforme já apontado anteriormente, evidenciando um enfoque tecnicista, dada a centralidade nos objetivos e na aferição da aprendizagem baseada em competências. Ainda, segundo Dourado e Oliveira (2018), soma-se à falta de articulação com as outras etapas da educação básica e com as diretrizes estabelecidas em relação à educação formadora do ser humano como cidadão autônomo. Nesse movimento, se por um lado, observa-se essa desarticulação, como apontado por esses autores, há por outro lado, a grande articulação do setor empresarial

para aprovação da Base. “Esta é a primeira e mais ampla dimensão da privatização, um “movimento” de base empresarial que, ‘por fora’ do Estado, é investido de prerrogativas de governo”, asseveram Adrião e Peroni (2018, p. 51). Segundo as autoras, o papel condutor e indutor para sua aprovação foi exercido por grupos empresariais, ainda que associado de forma direta a agentes governamentais.

Essas autoras destacam ainda que o texto da Base Nacional teve como propósito alinhar a educação às orientações globais presentes na Estratégia 2020 do Banco Mundial, com ênfase nas competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Essa oferta educacional pode ser realizada tanto por sistemas educacionais públicos quanto privados. Por conseguinte, verifica-se que a BNCC ao oportunizar a concorrência pelo conteúdo da educação, coloca-a em campo de disputa e transforma-a em mercadoria, favorecendo o setor privado que busca parametrizar com instrumentos de avaliação, e acaba oferecendo pacotes de formação de professores e materiais didáticos (ADRIÃO; PERONI, 2018).

Com o suposto caráter inovador da educação apresentado pela BNCC, dada a centralidade enfatizada nas competências socioemocionais, acabam não sendo enfrentados, de fato, os grandes problemas educacionais.

Lopes (2018), reforça a necessidade de envolver os professores na produção do currículo, no entanto, sem esquecer outras questões como os salários dignos e as melhores condições de realização do seu trabalho. Segundo a autora, assim é possível resgatar ao ensino a sua “condição inventiva e plural” para o alcance de uma educação de qualidade.

> Conectar educação e BNCC como garantia de equidade é uma simplificação mitificadora desejosa

> de excluir da educação o que não se pode controlar ou enclausurar, não se pode sequer saber. Uma simplificação desejosa de apagar a radical diferença constitutiva da educação, que jamais cessa de comparecer nos contextos educativos. É, sobretudo, nesse momento, uma tentativa de calar a multiplicidade de demandas em curso a favor da escola como bem público objetivando legitimar uma intervenção não pública (LOPES, 2018, p. 33).

Tais críticas, manifestadas por Lopes, destacam quão graves são os problemas de concepção apresentados pela Base, uma vez que essa proposta, segundo a autora, está articulada às demandas de comunidades disciplinares, composta por equipes técnicas do governo, empresariado, partidos políticos, associações e instituições diversas. Essa é uma Base que aposta em um consenso curricular despolitizado e descontextualizado, enquanto impõe o alcance de competências, voltadas ao reconhecimento e ao acolhimento da diversidade cultural, resolução de conflitos, empatia, diálogo e cooperação.

De acordo com Lemos e Macedo (2019): "a educação é uma resposta ao chamado da alteridade, ela é devida ao outro totalmente outro, aquele que 'ainda não foi inventado' que se inventará na relação intersubjetiva" (LEMOS; MACEDO, 2019, p. 60). De tal modo, não cabe à educação formal um modelo de competência como algo que pode ser testado e definido, visto que tal formato é aquele que aprisiona a educação a um modelo que a descaracteriza, com ênfase em competências socioemocionais, relacionadas a condições circunstanciais e imprevistas. Segundo as autoras as competências socioemocionais remetem a construções subjetivas, que se dão ao longo da vida, o que se contrapõe à ideia apresentada na BNCC de formar capital humano, capaz de produzir rendimentos que atendam à demanda socioeconômica neoliberal ideal em um futuro incerto e

complexo, competências que não são possíveis de mensurar e calibrar.

Com base nessas análises críticas da proposta do BNCC, passaremos a analisar como se deu a implementação da Base no currículo da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE

Para iniciar essa discussão é importante resgatar os argumentos usados para o estabelecimento da BNCC quanto à necessidade de atendimento ao artigo 210 da Constituição Federal de 1988, ao artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases Nacional e à meta 2 do Plano Nacional de Educação (LOPES; OLIVEIRA, 2015). Segundo as autoras tais dispositivos definem tão somente as metas pela busca do direito ao aprendizado. Por sua vez, a política estabelecida pela BNCC, para respeitar a garantia desse direito, foi por meio da uniformização curricular e do controle do que deve ser aprendido, ou seja, minimizando as possibilidades democráticas.

Outro ponto a ser considerado é a mudança dos pressupostos que orientavam o Ensino de Ciências na década de 90 para a atual BNCC. Houve uma passagem de enfoque no conjunto de saberes e objetivos de ensino, contidos nos PCN, que no caso do ensino fundamental a distribuição de saberes era organizada em quatro blocos temáticos: Ambiente; Ser Humano e Saúde; Recursos Tecnológicos; e Terra e Universo. Os três primeiros deveriam ser trabalhados ao longo de todo o ensino fundamental, apresentando alcances diferentes em cada ciclo, e o quarto apenas a partir do terceiro ciclo.

Com o estabelecimento da BNCC, em que os pressupostos passam a ser voltados para a garantia de aprendizagens essenciais, foram propostas três unidades temáticas: Matéria e Energia; Vida e Evolução; e Terra e Universo. Há uma repetição dessas temáticas ao longo do ensino fundamental, de forma espiralada, para que os conceitos sejam construídos gradativamente e com maior grau de complexidade durante os anos.

Ao comparar as duas propostas, observa-se que para as Ciências Naturais, muitos dos pressupostos dos PCNs foram mantidos; todavia, com destaque e detalhamento diferentes. No texto da Base Nacional, ganha relevância, na condução da prática pedagógica, a orientação das ações investigativas dos alunos, ensinando-lhes a utilizar ferramentas de pesquisa, analisar, interpretar, contrapor informações, resolver problemas das ciências e produzir conhecimentos. Em suma, a BNCC traz como proposição para a área de Ciências da Natureza ao longo do ensino fundamental, onde:

> o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências (BRASIL, 2017).

Assim, o processo investigativo passa a ser o elemento central, aliado à progressão de aprendizagem com habilidades desenvolvidas ano a ano, numa aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica. Para tanto, o documento estabelece oito competências a serem desenvolvidas na área de Ciências da Natureza, que derivam das competências gerais e incluem a vivência dos processos investigativos.

À primeira vista, a BNCC parece atender aos pressupostos contidos nas DCNEF para o ensino de ciências quanto ao desenvolvimento progressivo de aprendizagens essenciais ao longo da educação básica. No entanto, um olhar mais cuidadoso e atento faz-nos perceber o caráter pragmático estabelecido na BNCC, cuja ênfase está na experiência do aluno e na formação de habilidades e competências para o atendimento às demandas e ao interesse do mercado. Essa análise revela que a Base está na contramão de uma proposta de educação que busca formar sujeitos críticos e éticos, ou seja, na perspectiva da formação de sujeitos plenos e educados para o exercício da cidadania e democracia. Reconhecer também a valorização da experiência do aluno não é o grande problema apresentado pela BNCC, visto que essa é uma escolha metodológica do professor. Contudo, quando essa questão passa a ser o eixo fundamental da organização do currículo, há um esvaziamento dos saberes escolares.

A partir dos princípios estabelecido na Base, as redes de ensino tiveram um período para repensar e organizar seus currículos. Como o objeto e foco do artigo, apresentamos a análise sobre o caso da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

Antes das discussões da implantação da BNCC e ajustes no currículo, a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED) trabalhava com um documento norteador para as ações pedagógicas dos professores de ciências de 1º a 5º ano, denominado "Orientações Curriculares de Ciências de 1º ao 5º ano". Os temas propostos eram organizados em eixos – Vida e Ambiente; Ser Humano e Saúde; e Terra e Universo, apresentados por ano, bimestre e conteúdo, juntamente com os objetivos a serem alcançados em cada etapa[7].

[7] As informações sobre a organização da proposta do referencial curricular da Reme foram obtidas no Blog do GEFEM.

Com a homologação da BNCC, a SEMED iniciou o movimento de implantação do novo referencial curricular e de implementação do que deveria ser trabalhado em atendimento à nova demanda. Isso foi iniciado a partir da participação de alguns técnicos da secretaria em uma capacitação identificada como Formação Continuada de Implementação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, oferecida pela Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), por intermédio da Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED), em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/MS). A formação, foi realizada de maio a novembro de 2019, organizada em módulos presenciais e a distância, cujo propósito foi evidenciar os princípios norteadores do currículo para a reformulação dos Projetos Políticos-Pedagógicos, em todos os municípios do estado (SED, 2019).

A partir dessa Formação com a SED, a equipe técnica da SEMED iniciou a discussão interna a respeito da "inovação" do referencial curricular. Dando sequência à implantação da Base, a discussão foi estendida aos professores da Rede Municipal. Para tanto, foram realizadas formações específicas com os professores de diferentes áreas do conhecimento, abordando temáticas contidas na BNCC, com a intenção de compreender e contribuir para redigir o Referencial Curricular da Reme a partir da Base Nacional. Nesse movimento, os professores tiveram a missão de identificar os objetivos de cada uma das habilidades contidas na minuta apresentada pela equipe técnica da secretaria. Esse trabalho, iniciado presencialmente em formações ocorridas em agosto de 2019, teve continuidade à distância, por meio de documento compartilhado via *Google Drive*.

Em outro encontro da formação, ocorrida em novembro de 2019, os técnicos da Gerência do Ensino Fundamental e Médio (GEFEM), responsáveis pelo currículo na SEMED, apresentaram a versão preliminar desse documento. De acordo com a equipe técnica,

a versão continha as contribuições recebidas dos professores – tanto para ciências quanto para outras disciplinas – e estava alinhada aos pressupostos da BNCC, ou seja, com ênfase nas habilidades e competências, de caráter pragmático.

Quanto ao Referencial Curricular de Ciências, constante na minuta do Referencial Curricular Preliminar, observa-se que sua organização seguiu a lógica do restante do documento, ou seja, uma divisão em habilidades e competências de caráter gerencialista, com ênfase em resultados. Essa ideia remete à influência das avaliações de larga escala na educação, nas quais defende-se que, por meio valorização da testagem, é possível o controle do que se aprende. Entretanto, segundo Lopes e Oliveira (2015), os próprios defensores dessas ideias produzem um silenciamento quanto aos aspectos nocivos, já apontado em discussões nacionais e internacionais, em relação à qualidade de ensino em vários países como EUA, África do Sul, Suécia, Finlândia, entre outros, que adotaram esse modelo. Vale mencionar que a Reme realiza avaliações externas de desempenho desde 1999 e instituiu o Programa Municipal de Avaliação Externa de Desempenho de Alunos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – PROMOVER, por meio de Lei municipal, no ano de 2005. Assim, verifica-se que o Referencial Curricular já vinha vinculando o ensino e aprendizagem às avaliações sistêmicas, na busca de elevação de indicadores educacionais:

> Para realizar as avaliações externas de desempenho e avaliações diagnósticas, o Promover tem como base o Referencial Curricular da Reme que, por sua vez, é elaborado em consonância com as políticas nacionais de educação, como a Base Nacional Comum Curricular [...] Alinhado com a BNCC e com o Referencial Curricular da Reme, para elaboração dos testes das avaliações, são utilizados documentos

> norteadores denominados de Matrizes de Referência que descrevem as competências/habilidades, de forma abrangente, de cada componente curricular avaliado. Essas Matrizes delineiam o que do Referencial Curricular será avaliado levando em consideração aspectos relevantes para o desenvolvimento e a construção do conhecimento dos alunos (CAMPO GRANDE, 2019, p. 23).

A versão final do Referencial Curricular da Reme foi concluída em 2019, mas não foi divulgado e tampouco foi imediatamente colocada em prática, da maneira como foi concebida, em virtude da crise sanitária na saúde pública, por causa da pandemia da Covid-19 que assolou o mundo no ano de 2020. Como consequência, novas formas de lidar com o currículo foram impostas. Nesse sentido, foi adotado um novo documento normativo, o Referencial Curricular Circunstancial da Reme no ano de 2020 e 2021. Nesse período a Reme adotou uma proposta de educação remota e/ou híbrida, por conta das necessidades de distanciamento social orientadas pelas organizações de saúde, devido à pandemia. Esse Referencial Curricular Circunstancial foi na verdade uma adaptação do Referencial Curricular Preliminar apresentado aos professores em 2019. Todavia, a Reme adotou também um Caderno base para auxiliar o desenvolvimento do trabalho do professor durante o período de educação remota e/ou híbrida. Esse Caderno teve por objetivo dar subsídios iniciais básicos aos professores, a partir de métricas estabelecidas no Referencial Curricular da Reme, trazendo atividades estrategicamente elaboradas pelas equipes técnicas da Secretaria Municipal de Educação que pudessem ser aplicadas aos estudantes.

Mesmo com a adoção de Referencial Curricular Circunstancial, verifica-se que nesse documento houve um alinhamento às proposições da BNCC, como pode ser observado em

um dos trechos no texto do Referencial Curricular Preliminar de Ciências da Natureza:

> [...] considera-se que as finalidades do ensino de Ciências para o ensino fundamental da Reme estão em consonância com as competências específicas para Ciências da Natureza dispostas na Base Nacional Comum Curricular (CAMPO GRANDE, 2019, p. 40).

Assim, ao analisar do ponto de vista das orientações curriculares, percebe-se que os documentos normativos adotados acarretaram implicações para o ensino de ciências nos anos iniciais da Reme, uma vez que ficaram evidenciados o alinhamento às ideias contidas na BNCC, que visam atender às novas demandas impostas no cenário educacional, ou seja, voltadas ao atendimento dos interesses do mercado e de uma uniformização e homogeneização curricular, atreladas às avaliações externas. Tais ideias contrariam a visão de uma educação que leve em conta as particularidades regionais e os princípios democráticos de direito social, evidenciando uma contradição dentro da própria proposta com relação a formação por competências, para o desenvolvimento pleno do sujeito.

De acordo com Lopes e Oliveira (2015), a ideia de competências na BNCC é uma tentativa de normatizar o modo de ser das futuras gerações, uma vez que ela regula os conhecimentos que os alunos devem construir, ou seja, o direito de aprender cede lugar ao dever de aprender um determinado conhecimento e as múltiplas possiblidades de conhecimento cedem lugar a um único dever de ser.

Nessa mesma perspectiva apontada pelas autoras, observa-se o movimento de homogeneização nas formações continuadas

promovidas pela equipe técnica da SEMED no ano de 2020, em que foram apresentados o texto da BNCC e seus benefícios para o Ensino de Ciências. A partir de encontros de formação continuada denominados "Reflexões Pedagógicas", a equipe técnica da SEMED apresentou os pressupostos desse documento aos seus professores. E nos estudos ocorridos foram propostos aos professores, que ministram ciências no ensino fundamental, de 1º a 5º ano, reflexões e sugestões de como lidar com os desafios propostos pelo Referencial Curricular da Reme para a área das Ciências da Natureza. A partir da leitura de textos, que tinham como foco a preparação dos professores para implementar as mudanças da BNCC para o ensino de Ciências, eles foram conduzidos a uma reflexão que priorizava a importância do ensino por investigação, no entanto, alinhada às habilidades e competências previstas no currículo. A partir dessas reflexões eles foram orientados para a produção de um texto dissertativo a respeito da temática abordada na formação on-line, em conformidade com o novo Referencial Curricular da Reme, e que deveria correlacioná-lo às práticas investigativas, de forma a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem em Ciências da Natureza.

O caminho da implementação da BNCC na Reme demonstra como o projeto neoliberal tem ganhado relevância no município de Campo Grande e como sua implantação tem sedimentado a ideia de uma BNCC como garantia da qualidade de ensino, por meio de habilidades e competências a serem alcançadas, de forma a controlar o currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os efeitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na organização e implementação do currículo para os anos

iniciais do ensino fundamental, e de modo particular para o ensino de ciências na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (Reme), sustentamos que é essencial pensar em um currículo, conforme a DCNEF, se pretendemos, de fato, realizar a diferença no cenário educacional brasileiro. É necessário estabelecer um currículo que leve em consideração as vivências escolares, permeadas pelas relações sociais, articulando saberes e experiências com os conhecimentos historicamente constituídos e acumulados na humanidade. O proposto na Base Nacional, na forma de competências e habilidades, está na contramão dessa concepção, uma vez que é voltado ao atendimento da economia de mercado e da empregabilidade, fazendo com que a educação seja aprisionada a um modelo sistêmico que a descaracteriza.

Ressaltamos, ainda, com base nas análises apoiadas pelos pesquisadores da área de currículo e do ensino de ciências, que a BNCC se contrapõe às orientações estabelecidas na LDB e, também, se opõe ao proposto no PNE 2014-2024, ao se voltar aos interesses do mercado e se insere no contexto educacional de forma a simplificar o debate pedagógico, apresentando uma visão fragmentada e parcial do conhecimento. Também, ao estabelecer medidas que privilegiam e atendem determinado setor da sociedade em detrimento ao interesse coletivo se coloca em contradição às propostas de formação de um sujeito crítico e ético, implicando em retrocessos à promoção da justiça social prevista no PNE.

Reiteramos que a educação democrática para uma sociedade justa e socialmente igualitária requer um outro sentido, o da alteridade, no qual se reconhece que há culturas singulares e subjetivas, ou seja, sujeitos que pensam, agem e entendem o mundo a sua maneira. A ideia de competência como algo que pode ser definido, medido e testado não cabe nesse conceito educacional.

Na Reme, a Base Nacional que está em fase de implementação, foi materializada por meio de uma proposta, com as

contribuições realizadas em documento compartilhado, que resultou na versão preliminar de um novo Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino, organizado por habilidades e competências. Mas, com a pandemia da Covid-19, o Referencial Curricular Preliminar não foi finalizado conforme o previsto e, consequentemente, não foi colocado em prática. Foi instituído outro, baseado no primeiro, no entanto, com adaptações para o momento pandêmico, em que a Reme teve de trabalhar com ensino remoto/híbrido: o Referencial Curricular Circunstancial.

No Referencial Circunstancial foram selecionadas algumas habilidades a serem trabalhadas ao longo do biênio. Somente com a retomada do ensino presencial no ano de 2022 foi possível retomar a implantação do Referencial Curricular definitivo, alinhado à BNCC. Assim, para os professores de ciências do ensino fundamental, ainda permanece como proposta de implementação do currículo as duas versões do Referencial Curricular como documento normativo de seu trabalho. Em ambas propostas, verifica-se a manutenção do estreitamento curricular para os anos iniciais, materializado na constituição de um novo Referencial Curricular de Ciências organizado por habilidades e competências, que reduz direitos e enfatiza o ensino e a aprendizagem de resultados, vinculados às avaliações sistêmicas, que já estava sendo implementado na proposta curricular anterior, portanto, não se vislumbra a médio prazo mudanças na forma de ensinar e aprender ciências na REME.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. “A formação das novas gerações como campo para os negócios?” *In:* AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e

perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação., 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/02/2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/02/2022.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/02/2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: ciências naturais. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/02/2022.

BRASIL. **Portaria n. 1.570, de 20 de dezembro de 2017**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/02/2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/02/2022.

CAMPO GRANDE. **Referencial Curricular da REME** - Versão Preliminar/Ciências da Natureza. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

CUNHA, E. V.; LOPES, A. C. "Base Nacional Comum Curricular: regularidade na dispersão". **Revista Investigación Cualitativa**, vol. 2, 2017.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. "Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior". *In:* AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

GALIAN, C. V. A. "Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil". **Cadernos de Pesquisa**, vol. 44, n. 153, 2014.

LEMOS, G. A. R.; MACEDO, E. "A incalibrável competência socioemocional". **Linhas Críticas**, vol. 25, 2019.

LOPES, A. C. "Apostando na produção contextual do currículo". *In:* AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. "Como diferentes teorias de currículo leem a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular?" **Revista Coletiva**, n. 16, 2015.

SANTOS, L. L. C. P. "Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB)". **Revista Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 80, 2002.

SEDMS - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. "SED e UNDIME/MS iniciam Formação Continuada de Implementação do Currículo de Referência de MS". **SEE Notícias** [30/05/2019]. Disponível em <www.sed.ms.gov.br>. Acesso em: 10/06/2020.

CAPÍTULO 6

Luta Huka-Huka: Aportes à BNCC
(Base Nacional Comum Curricular)

LUTA HUKA-HUKA: APORTES À BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR)

Leandro Paiva

Fátima Medianeira Flôres de Vargas

Michel Justamand

Canmilla Mousse

Leonardo Paiva

A luta corporal indígena praticada no Alto Xingu – Brasil Central, costuma ser evidenciada na literatura e pela mídia em geral. Todavia, quase sempre depreendida superficialmente pelo senso comum ou na escrita dita científica em algumas áreas do conhecimento. Sobretudo na Educação Física e segmentos afins. Ademais, largas tintas foram conferidas (quase) sempre ressaltando o exotismo. À exceção, principalmente, da literatura antropológica, pouca luz, de fato, aplicou-se para melhor compreensão dessas atividades.

Essa crítica pode ser complementada ao notar que, baseando-se, dentre outras, pela Lei nº 11.645/2008 (obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" no currículo oficial das escolas públicas), o MEC homologou em 2017 sua Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Na BNCC, observa-se a divisão das práticas corporais em seis unidades temáticas. Dentre elas, consta na unidade temática "Lutas", que "...podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, *huka-huka*...)" [grifo nosso] (BRASIL, 2017, p. 216). Vale salientar que o termo "Huka-Huka" é a denominação não indígena para luta corporal ritualizada e praticada pela maioria dos povos no Alto Xingu.

Não obstante, tendo em conta especificamente essa prática, neste trabalho pretende-se apresentar aportes basilares, contributos para sustentação ao conteúdo sugerido pela BNCC nas aulas de Educação Básica. Assenta-se como pequeno recorte de uma Pesquisa de Campo na área de Antropologia. Esta, foi realizada em 2018 no Alto Xingu e defendida em 2021 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PAIVA, 2021). O estudo se configura como etnográfico, portanto, qualitativo. Ademais, utilizou-se técnicas de revisão bibliográfica tendo em foco a literatura antropológica sobre o tema.

AS LUTAS CORPORAIS NA BNCC

Na BNCC, as lutas corporais foram circunscritas ao componente curricular de Educação Física. Com aporte total de 27 páginas, já nos primeiros parágrafos é destacada a singularidade desse componente, para além de aspectos puramente biodinâmicos das práticas corporais. Salienta que devem ser tematizadas práticas corporais

> em suas diversas formas de *codificação e significação social*, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da *história*. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no *âmbito da cultura* e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. [...] Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como *fenômeno cultural dinâmico*, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório [destaques nossos] (BRASIL, 2017, p. 211).

Não obstante, apesar de alumiar que as práticas serão observadas mediante aspectos culturais e históricos, não apresenta referencial bibliográfico sobre essas indicações e/ou apresenta ficha descritiva de cada uma delas. Desse modo, a BNCC sugere; contudo, sem esclarecer como e onde obter tais informações. Críticas ainda mais contundentes foram realizadas por Neira (2018).

Para ele, dentre outras incoerências, equivoca quando determina "qual aspecto da prática corporal deverá ser ensinado e em que momento. [...] a BNCC pretende invadir as salas de aula [...], mesmo sem conhecer as crianças, jovens e adultos que lá estão, como vivem, o que pensam, sabem e fazem" (NEIRA, 2018, p. 217). Ademais, especificamente quanto às lutas, assevera que, "não foram estipuladas habilidades de reflexão sobre a ação, construção de valores, compreensão e protagonismo comunitário" (NEIRA, 2018, p. 221).

Sem embargo, mesmo tendo em consideração os problemas citados, optou-se neste artigo alocar compilação dos descritores da unidade temática "Lutas" na BNCC (veja o Quadro 1). Se, por um lado, pode-se observar o ímpeto esperado pelas indicações/sugestões (e habilidades); por outro, concomitantemente, incoerências e lacunas.

Apenas para citar um exemplo, conforme observado por Neira (2018, p. 218), a não distinção pormenorizada – e consequente compreensão – entre cultura e cultura corporal "impacta diretamente no fazer dos professores e silenciar sobre o assunto provavelmente acarretará distorções na implementação do currículo". Nessa direção, embora aqui não se tenha intuito de aprofundar tais questões críticas, tampouco pode-se negligenciá-las.

Salta aos olhos as competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental sob viés cultural (veja Quadro 1). Pois, se consideradas seriamente, ao menos no caso da Huka-Huka,

a literatura antropológica sobre o Alto Xingu precisaria ser, no mínimo, depurada para ajustar-se às necessidades específicas da Educação Física.

Informações existem nessa área, mas problematizadas sob outras lentes. Além disso, incide incoerência na distinção do foco na unidade temática "Lutas", em que se lê: "...além das lutas presentes no *contexto comunitário* e regional, podem ser tratadas lutas *brasileiras* (capoeira, *huka-huka*...) [destaques nossos] (BRASIL, 2017, p. 216).

Primeiro, distingue a huka-huka de seu contexto comunitário e regional, que lhe é intrínseco. Segundo, coloca no mesmo balaio de lutas "brasileiras", mesmo sendo oriunda de povos que, inclusive, rechaçaram tentativas exteriores de considerá-la Patrimônio Cultural do Brasil (VARGAS; SOUZA, 2020; PAIVA *et al*., 2020). Terceiro, se optarmos por aceitá-las dessa forma, isto é, como lutas "brasileiras" (no caso do Ensino Fundamental, anos iniciais: 3.º ao 5.º ano), por qual motivo o objeto de conhecimento é denominado "Lutas do Brasil", nos descritores do Ensino Fundamental, anos finais (6.º e 7.º anos)? Qual(is) critério(s) fora(m) adotado(s) distinguindo esses, daqueles? Na BNCC não constam minúcias explicando e/ou exemplificando essas questões.

Inobstante aos problemas apontados anteriormente, mais uma vez, ressalta-se, o foco deste trabalho é subsidiar a decisão do professor quando decidir planejar/ministrar sua aula, cuja escolha recair sobre a luta corporal denominada "Huka-Huka" pelos não indígenas. Para isso, pretende-se apresentar de maneira sumária, panorama histórico e cultural correspondente a essa prática. Outrossim, sequencialmente, será complementado com critérios comumente observados na área de Educação Física.

Quadro 1 – Cultura nas competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental e a unidade temática "Lutas" na BNCC

<table>
<tr><td colspan="4">Competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental
✓ Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual;
✓ Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo;
✓ Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam;
✓ Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Foco
A unidade temática Lutas focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka...) (...).</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Ensino Fundamental (anos iniciais)</td><td rowspan="3">3.º ao 5.º ano</td><td>Objetos de conhecimento</td><td>Habilidades</td></tr>
<tr><td>Lutas do contexto comunitário e regional</td><td>(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana;
(EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança;</td></tr>
<tr><td>Lutas de matriz indígena e africana</td><td>(EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Ensino Fundamental (anos finais)</td><td>6.º e 7.º anos</td><td rowspan="2">Lutas do Brasil</td><td>(EF67EF14) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais;
(EF67EF15) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente;
(EF67EF16) Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil;</td></tr>
<tr><td>6.º e 7.º anos</td><td>(EF67EF17) Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.</td></tr>
<tr><td>Ensino Fundamental (anos finais)</td><td>8.º e 9.º anos</td><td>Lutas do mundo</td><td>(EF89EF16) Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente;
(EF89EF17) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas;
(EF89EF18) Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiatização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem.</td></tr>
</table>

Fonte: Elaboração própria. Baseada em: BNCC (2017).

PANORAMA HISTÓRICO E CULTURAL DA HUKA-HUKA

A Terra Indígena do Xingu – TIX, localiza-se territorialmente no Estado do Mato Grosso, Brasil Central (Mapa 1). Atualmente, encontram-se cerca de dez etnias na região denominada de Alto Xingu (porção mais ao sul da TIX), caracterizadas por grande compartilhamento de aspectos rituais, mas diferenciadas entre si, dentre outros, pelas línguas. Por exemplo, os Aweti e Kamayurá pertencem ao tronco Tupi; os Kalapalo, Kuikuro, Matipu e Nahukwa à família Karib. Os Yawalapiti, Wauja e Mehinako, são da família Arawak. Os Trumai são falantes de uma língua considerada isolada.

Sem embargo, apesar da diversidade linguística, esses povos têm em comum a participação em um intrincado sistema cultural. Este, grosso modo, é constituído principalmente pelo compartilhamento ritual, matrimônio interétnico e interdependência quanto aos objetos fabricados, cuja manufatura varia de acordo com a etnia (FAUSTO, 2005). Especificamente quanto aos cerimoniais, quiçá, o mais importante seja o ritual mortuário de homenagem aos grandes chefes, denominado *Kwaryp*[8,9]. Exerce fascínio e atração,

[8] *Kwaryp* é a denominação Kamayurá e utilizada largamente por pesquisadores, pelos não indígenas e por indígenas de famílias ou troncos linguísticos diferentes, quando conversam entre si, em português. A grafia também assume outras formas na literatura, tais como: Quarup, Kwarup, Kuarup etc. Importante ressaltar a existência de outras denominações, de acordo com a filiação linguística. Os Karib, por exemplo, intitulam-no de *Egitsü* (GUERREIRO JÚNIOR, 2015).

[9] *Kwaryp* também é o nome do tronco de madeira presente nas narrativas tradicionais (mitos). Nessa direção, os Kamayurá eram originados a partir da mutação (do tronco em humano) dessa espécie de madeira. Na feita que morriam, eram substituídos, sempre utilizando esse material. No entanto, havia interdição específica para não observá-la ao longo da transformação, caso incorressem em prática sexual. Contudo, durante um ritual de transformação, alguém burlou a proibição. Desse modo, o processo não se concretizou e a metamorfose foi interrompida. A partir desse dia, nunca mais um tronco de *Kwaryp* se

desde tempos ancestrais, entre os autóctones. A partir do século XX, tornou-se famoso entre os brasileiros (não indígenas), bem como no âmbito internacional. Nele, complexas articulações socio cerimoniais ocorrem, envolvendo ritos baseados em mitos de criação dos primeiros seres humanos. Além disso, são nesses cerimoniais que as hierarquias (relacionadas à linhagem de nobres/chefes) se consolidam e/ou tornam-se mais evidentes.

Embora o luto inicie após o falecimento do morto, ocorrendo sucessão de rituais, a fase cerimonial relevante para este trabalho é a etapa final, isto é, a que demarca o término do luto. Os ritos que encerram o luto são realizados na estação seca. Agostinho da Silva (1974) apontava para os meses de agosto e setembro. Na atualidade, os alto-xinguanos têm antecipado a data, tentando evitar a incidência de chuvas. Como ritual interétnico, o convite para sua participação é enviado previamente para os outros alto-xinguanos, que participarão como convidados pelo grupo anfitrião. Especificamente no último dia do *Kwaryp*, encerrando todo ciclo de rituais, ocorrem as disputas masculinas[10] interétnicas de lutas corporais (Figura 2), denominadas pelos não indígenas de "Huka-Huka". É comum afirmar-se que esse cognome surgiu em função da onomatopeia dos lutadores no início dos combates, lembrando o som de uma onça urrando. Possui variações de acordo com a filiação linguística. Os Kamayurá dizem *Joetyk* para luta. Para os Wauja, *Kapi*. Os Mehinako dizem *Kapin*. Os Yawalapiti denominam *Kahri*. Em contrapartida, para os povos de família linguística Karib, *Ikindene*. Referenciais

transformou em humano. Foi alertado que, embora o ritual não tivesse mais o poder transformador, seria realizado para que pudessem lembrar dos ilustres falecidos. Além disso, serviria para demonstrar como em período mais recuado, os humanos eram concebidos. Desse modo, o cerimonial do *Kwaryp* permanece sendo realizado, principalmente quando ocorre o óbito de alguém de linhagem nobre/chefia (*Morerekwat*).

[10] As disputas femininas são muito mais esparsas e circunscritas, geralmente, ao ritual feminino Yamurikumã. Inclusive, nota-se menor "obrigatoriedade" de treinamentos preparatórios, comparando-se aos homens (MELLO, 2005).

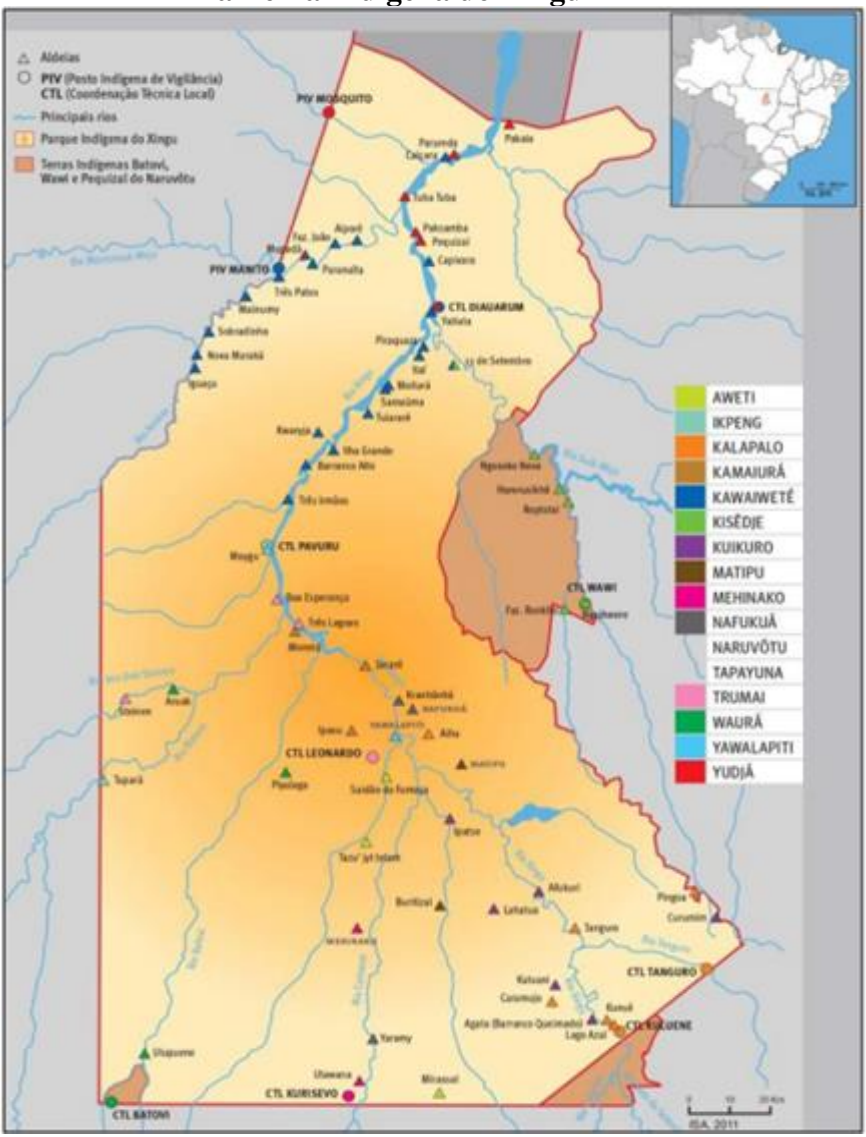
etnoarqueológicos demonstram, quiçá, que essas práticas podem ter origem temporal antecedente ao encontro colonial (ARQUEOLOGIA DA LUTA, 2020; PAIVA, 2021; PAIVA *et al*., 2022).Todavia, o primeiro registro histórico dessas lutas corporais no Alto Xingu data de 1887. Concebido graças à expedição antropológica germinal de Karl Von Den Steinen. Vale salientar, partiu daí o esboço rudimentar da denominação "Huka-Huka", baseada na onomatopeia dos sons vocalizados pelos indígenas ao iniciar os combates, possivelmente miméticas do urro da onça. No dia 17 de outubro de 1887, Karl Von Den Steinen observou na aldeia dos "Auetö", "uma espécie de luta de braço", em que tomaram parte três indígenas "Waurá" e um "Yaulapiti" (STEINEN, 1940, p. 142). De acordo com seu relato, *ipsis litteris*:

> Os lutadores, sempre elementos de tribos diferentes, apresentavam-se em número de dois, tendo o corpo untado, em parte com urucú amarelo-vermelho, e, em parte, com tinta preta. Acocoravam-se, erguiam do solo um punhado de areia, moviam-se rapidamente um em torno do outro, sempre de cócoras e com os braços pendentes, mediam-se com olhares profundamente rancorosos e soltavam ameaçadores "húuhá! húuhá!". Em seguida um batia rapidamente com a mão direita contra a esquerda do parceiro, ambos pulavam, sempre acocorados – não deixando de ter alguma semelhança com macacos enfurecidos – rápida e incansavelmente no mesmo ponto, enquanto um procurava pegar a cabeça do outro para abaixá-la. Isto continuava por algum tempo sem proferirem uma só palavra. Repentinamente os dois se levantavam procurando cada qual agarrar a cabeça do parceiro. Mas, a-pesar-de todos os esforços nenhum conseguia pegar e abaixar o outro. Abraçaram-se afinal muito satisfeitos, com palmadas amigas nos ombros. Não houve luta propriamente dita; o final principal parecia ser o de exibir agilidade

> e evitar que um dos contendores fosse subitamente agarrado na cabeça, e derrubado pelo outro. Reinava profundo silêncio entre a assistência; com exceção das risadas de alguns espectadores mais críticos. Só uma vez se estabeleceu um hilariedade geral; foi, quando um dos lutadores, evidentemente considerado vencedor, agarrou a perna do outro por baixo do joelho, levantando-a (STEINEN, 1940, p. 142).

Logo antes de reportar o que viu (e depreendeu), Steinen informou que os indígenas não lutaram em sua homenagem, atribuindo ao acaso o que presenciou. Pode-se extrapolar que o ocorrido não fizesse parte de um treino habitual. É possível lutarem coletivamente com membros de outras etnias, fora de contextos cerimoniais mais amplos. Costa (2013), por exemplo, observa que, para os Kalapalo, é comum a luta entre os povos, mesmo fora dos rituais mortuários. Segundo ele, um visitante que chega na aldeia deve lutar contra os lutadores locais, para não ficar malvisto. Além disso, mesmo os "times" aliados, se defrontam antes dos *Kwaryp*. Desse modo, considera a luta uma "linguagem comum", franca, e é a maneira de se relacionar com o outro. Outrossim, existem outras informações passíveis de inferências do relato de Steinen. Por exemplo, sua visão distorcida ao notar "alguma semelhança com macacos enfurecidos". Seria traço de algum (pré)conceito ou depreciação? Ou, talvez, pode-se relacionar ao pouco tempo disponível em campo para melhor compreender essas técnicas corporais. Em outro trecho, em que entende não ter ocorrido "luta propriamente dita", a semelhança é latente com o "recurso do empate", situação de, aproximadamente, 70-80% dos combates atuais. Quando não pretende mais lutar, o antagonista se afasta lentamente e/ou abaixa os braços. Em alguns acontecimentos, os dois lutadores, após realizarem intenso esforço mútuo, vão cessando ações, indicando não prosseguirem na luta. Nesses casos, não se atribui vitória ou derrota, apenas empate.

Mapa 1 - Localização das aldeias na Terra Indígena do Xingu – TIX



Fonte: Instituto Socioambiental – ISA (2011).

Ademais, conforme veremos mais adiante neste trabalho, a técnica descrita nas últimas três linhas é apenas uma, dentre as cinco em que pode ocorrer vitória nas contendas observadas na atualidade.

Não obstante, ao se considerar grande parte – possivelmente a maioria – dos trabalhos antropológicos conduzidos na região, desde Steinen no século XIX, perpassando pelo século XX até o segundo decênio do século XXI, observa-se algo impossível de escapar ao contemplador mais sensível: a presença indelével da luta corporal. O que varia é a relevância atribuída pelos pesquisadores e/ou enquadramento que, evidentemente, depende de seus objetivos e vieses atrelados às suas análises.

Para os pesquisadores, parece ser inescapável naquela região vir, ouvir ou falar sobre as lutas corporais (ou algum elemento relacionado). É com relevante envolvimento e auxílio dos familiares[11], que os alto-xinguanos brincam disso desde a infância e são efetivamente preparados na puberdade.

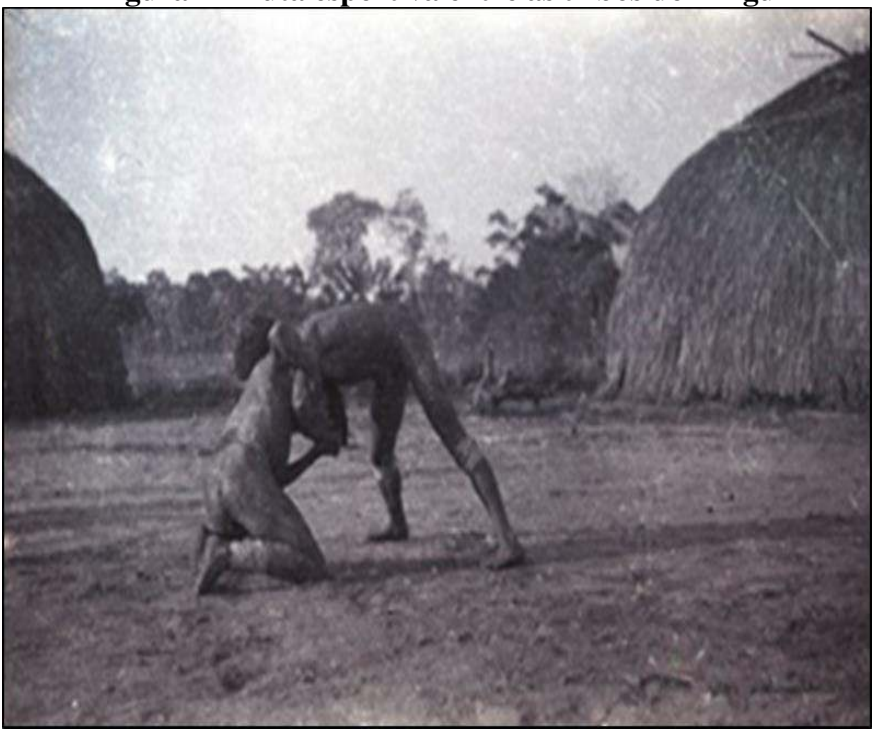
Nessa fase, o corpo é fabricado pelos processos tradicionais com vistas ao fortalecimento para prática de lutas corporais. Dentre outros meios e métodos, destacam-se as escarificações corporais (ou lacerações intencionais na pele – "arranhões") realizadas com um objeto específico denominado de "(a)rranhadeira" (*jajat* – veja Figura 1)[12].

[11] Em termos comparativos, no Brasil, infere-se, menos de 1% da população masculina manteve em algum período prática regular de lutas corporais. Em contrapartida, em referência ao Alto Xingu pode ser elencada a hipótese de que, dentre as nove etnias que mantém preservados esses aspectos, mais de 90% das pessoas se envolveram direta ou indiretamente por período superior a um ano.

[12] Fabricado com fileira de dente de peixe cachorra, fixada com resina de cera (muito) aderente ao suporte vegetal rígido em formato triangular ("cabaça").

Pós-puberdade, boa parte assume identidade como lutador e, idealmente, recebe um segundo nome herdado do avô, dentre outros, escolhido por ter sido um grande combatente. No âmbito desses combates, ao final do *Kwaryp*, o que está em jogo quando um lutador torna-se conhecido como "campeão", é a afirmação do status social elevado que pode-se obter no sistema cultural alto-xinguano. Nesse sentido, sabe-se que, embora nem todo lutador se torne um grande chefe, praticamente todo (distinto) chefe é reconhecido, dentre outras qualidades, por ter sido exímio lutador (COSTA, 2013).

Figura 1 - Luta esportiva entre as tribos do Xingu



Fonte: Fundo SPI 03821. Heinz Foerthmann (1944).

ASPECTOS MITOLÓGICOS

A literatura antropológica sobre os povos do Alto Xingu, tem mostrado a relação[13] entre diversos mitos e ritos naquela região (MELLO, 2005; COSTA, 2013; GUERREIRO JÚNIOR, 2015). Os mitos para os alto-xinguanos são narrativas de um tempo mítico que oferecem ideais a serem seguidos no tempo histórico. Referem-se a um tempo que continua referenciando o presente. Pelos rituais, as atividades dos ancestrais são reafirmadas (e corporificadas) quando encenadas, reforçando a visão de mundo que se desvela no mito, partindo de uma ordem cosmológica. É nisso que o tempo histórico é construído. Assim, os rituais conservam essa ordem, "presentificando" (e eternizando) o passado (ALMEIDA, 2009, p. 49). Nessa direção, para os objetivos deste trabalho será alocado logo abaixo no Quadro 2, na íntegra[14], um mito considerado elementar quanto à Huka-Huka. Foi coletado por Pedro Agostinho da Silva e publicado em 1974. É intitulado "Peixes e onças no Kwarìp" (SILVA, 1974, p. 47-50).

Diversos elementos constitutivos/estruturais da parte ritual concernente às lutas encontram-se no mito "Peixes e onças no Kwarìp". Dentre eles, os convidadores (*pareat*), a liderança/chefia (*morerekwat*) e, claro, os lutadores, representados de um lado pelos peixes e, de outro, pelos animais terrestres. Nessa direção, os principais elementos relacionados constam na narrativa, como o grande campeão (cará) e os sacrifícios necessários para conseguir reconhecimento como tal.

[13] Simplificadamente, em analogia, o mito como "script teatral" e a corporificação nas lutas como "dramatização do script" (BASTOS, 2001).

[14] Com as respectivas notas de rodapé originais, entre aspas, além de outras notas oriundas de nossas análises antropológicas (PAIVA, 2021, p. 113-116).

Quadro 2 – Mito (ou narrativa) denominado “Peixes e onças no Kwarìp”

“Katsini(n) foi pescar, foi subir em cima de pau, esperando peixe, de manhã. Então o peixe de rabo vermelho e rosto branco, que a gente chama *ararapira* [peixe arara], quando viu Katsini(n), disse-lhe que não flechasse, que eles também eram gente[15]. O peixe então convidou a ir com eles, peixes, a ir ao Kwarìp da mãe de Kwat e Yaì[16]. Aí Katsini(n) teve medo, mas os peixes chamaram-no e atiraram-lhe água e foram embora mesmo. Ararapira disse que a água era o mesmo que o seco. Então disse a Katsini(n): ‘Seus filhos foram também, na frente’ e eram dois, filhos da arraia e de Katsini(n) [ele os gerara enfiando os dedos no ânus da arraia, ao pescar].

Aí Katsini(n) foi. Kwat ia fazer Kwarìp da mãe dele. Aí foram. Katsini(n) disse: ‘Vamos embora. Você precisa ver meu filho’. Aí não o deixaram dormir perto dos peixes que foram à festa [o informante. indica que ficou a mais ou menos 500m], porque as piranhas estavam com raiva dele, queriam comê-lo porque ele matava peixe.

No outro dia saíram e foram dormir longe daquele lugar onde tinham dormido. Aí dançaram, ainda no mato, bo’ at.[17] E o filho de Katsini(n) disse: ‘Por que você não fez uma para nós?’ Ele respondeu: ‘Aí na frente eu corto taquara para fazer flauta.’ Aí todos dançaram, mas Katsini(n) e Ararapira ficaram de longe, só olhando. Foram lá e Katsini(n) entregou *urua*[18] para o filho dele. ‘É, a gente precisa *urua* mesmo, porque sem *urua* o Kwarìp não fica bonito mesmo.’ Aí Katsini(n) não ficou alegre, porque o filho não ficou para trás como tinha pensado. Aí voltaram a fazer a dança de *bo’ at*, de noite. Faziam uma dança em cada pouso que faziam no caminho.

Aí Ararapira disse para Katsini(n): ‘Você está vendo aquele canto de sapo? Ele é igual a você, aquele sapo bem grande que a gente chama *Maritawata*; tem pé, tem perna. É isso que o sapo está cantando.’ Aí foram viajar, chegaram, viajaram e no meio da viagem, Kwat e Yaì tinham feito cachoeira para o peixe não passar, e para todo o peixe que ia para a festa, ficar lá preso.[19] Aí um Kara que era grande campeão e se chamava *Karatuaruwiyap* [‘cará grande’], recebeu ordem de seu chefe para abrir a barragem para eles. Aí ele bateu o pé[20], correu, bateu e abriu a cachoeira um pouco; aí outro irmão dele foi atrás, bateu também, aí abriu um pouco e

[15] Aludindo para alteridade mais aproximada. Portanto, a mais adequada ao *ethos* alto-xinguano.

[16] Kwat (Sol) e Yaì (Lua), são netos de Mavutsinin e permeiam boa parte da mitologia Kamayurá. Junqueira (2003, p. 10) assevera que viviam com os homens e animais “...comunicando-se numa mesma língua, num mundo sem rupturas, cada qual zelando pelo próprio território e pelos seus interesses. De lá para cá, os deuses deixaram a companhia dos homens e as línguas se diversificaram, conservando-se, entretanto, a visão integrada do cosmos, sem espaço para divisão entre Natureza e Cultura”.

[17] “*bo’at*, dança do ciclo do *Kwarìp,* em que os homens participam armados das coisas mais disparatadas (galhos, paus, vassouras, asas de pássaros) e à noite de tochas acesas, fazendo grande alarido” (SILVA, 1974, p. 47). Comentário dos autores deste trabalho: embora nessa parte do texto original esteja grafado *Bo’at*; todavia, *Ho’at* foi a grafia mais aproximada ouvida na aldeia sobre essa dança em que tomam partido os lutadores, momentos antes das lutas ritualizadas iniciarem (Paiva, 2021).

[18] Flauta longa, tocada por (ex)lutadores ao longo do *Kwaryp*. Segundo Guerreiro Júnior (2012, p. 208), “este instrumento só é possuído por campeões de luta e filhos de chefes, que não podem comprá-lo nem fabricá-lo para si, mas devem recebê-lo como um presente de seu pai.”

[19] “Uma cachoeira destinada a prender o peixe, (...) cachoeira de Murena, (...) semelhante entre os Bakaíri, sendo que se trata da cachoeira ou Salto do Paranatinga” (SILVA, 1974, p. 48).

[20] “Bater com o pé no chão é, da parte dos participantes da luta corpo a corpo (...) e antes dela se iniciar, uma atitude desafiadora” (SILVA, 1974, p. 48).

saíram. Primeiro saiu o *Muruta* [bagre]. Esse começou a pular e não conseguiu passar no buraco que tinham feito, ficou embaixo da pedra: 'Por isso você agora vai ter de morar aí, embaixo daquela pedra', disseram-lhe. Por isso *Karikari*, *Muruta* moram embaixo da pedra, ainda hoje.

Aí Ararapira disse: 'Vamos dormir mais um dia. Amanhã vamos chegar lá. Aí o *Wìrake* [poraquê] disse: 'Eu vou lutar com a onça vermelha. Vou arrancar todos os *araviri* dele e jogar fora.' A bicuda disse: 'Eu vou lutar com o veado.' Aí aquele peixe parecido com cobra, que mora no fundo d'água, *Moikapit*, disse: 'Vou lutar com Kwat' – mas não podia porque ele (Kwat) era *yayat*[21]. 'Mas vou lutar mesmo bem com força, acho que ele vai querer.'

Aí chegaram lá, chamaram o *pareat*[22] para trazer fogo. Foram, e o *pareat* não entendeu e todos ficaram com raiva[23]. Aí se levantaram de manhã, pintaram-se, e o resto de urucu que ficou nas mãos passaram nos paus, e no lugar onde passaram, os paus ficaram vermelhos. Primeiro, a turma da aldeia fez aquela dança chamada *bo'at*, saíram da casa anta, veado (etc.). Aí foram todos, os peixes, dançando *bo'at*, passaram atrás dos *morerekwat* dos peixes, e antes por trás dos kwarìp[24]. Aí *yayat* chamou. Escolheu os lutadores – anta, onça vermelha (tinha de todas as cores), veados[25]. Aí lutaram. *Karatuaruwiyap* ganhou; depois lutou outro, outro e foi indo assim. Aí a onça vermelha lutou com *Wìrake* e arrancou-lhe todo o *araviri*[26], ficou só um. E enquanto não arrancasse o *Wìrake* dava choques, matava. Foi bom por isso que a onça arrancasse os *araviri* do poraquê; só ficou um. Aí Kwat pôs o vento e ele levou todo o *araviri* do *Wìrake*. (Sempre os nossos avós contavam essa história: isso não começou não foi ontem, não).

Aí Kwat chamou *Moikapit* para lutar: 'Vamos agora lutar nós dois.' Lutou com ele e Kwat ficou morto pouquinho, dois minutos, morrendo. Aí Moikapit foi correndo e enterrou-se atrás do *apìkawayat*[27] dos peixes e sumiu muito. Aí Kwat quando ficou bom, levantou-se e foi procurar

---

[21] "*Yayat* são os «donos da festa», seus promotores, parentes do morto e responsáveis pelos encargos econômicos mais pesados que acarreta. O principal dentre eles preside o cerimonial (ou delega o posto a alguém mais entendido), e fica impedido de tomar parte na luta. Adiante vê-se que Kwat não obedeceu à norma" (SILVA, 1974, p. 48).

[22] Mensageiros ou "convidadores", responsáveis por convidar as outras aldeias (e etnias) para participar do *Kwaryp*.

[23] "Durante a festa, os visitantes acampam fora da aldeia, e são servidos pelos *pareat*, que lhes levam comida, bebida e fogo. Qualquer descuido provoca exageradas manifestações de desagrado, e reações de ordem emocional, que podem tornar-se bastante graves num momento em que a autoconsciência tribal constantemente estimulada e os ânimos bastante excitados geram um clima de tensão crescente. Este só se aplaca após o desafio nas lutas corporais" (SILVA, 1974, p. 48).

[24] "O lugar definitivo dos kwarìp é no centro do terreiro, virados para a nascente. Primeiro entram os *morerekwat* (capitães), acompanhados das mulheres, e sentam-se em banquinhos, com elas no chão, à sua retaguarda. Depois vem o resto dos homens de cada tribo, à vez e em grupo, dançando *ho'at*" (SILVA, 1974, p. 49)

[25]"O *yayat* escolhe os melhores lutadores de sua tribo e desafia, uma por uma, as visitantes. Repare-se que a luta opõe dois grupos distintos: peixes e animais terrestres" (SILVA, 1974, p. 49).

[26]"*Araviri*, braçadeiras de duas «fieiras de flores de plumas» paralelas (...), atadas à altura dos bíceps" (SILVA, 1974, p. 49).

[27]"*Apìkawayat* (dono do banco) designa os indivíduos que durante os cerimoniais se sentam em banquinhos na aldeia visitada. São geralmente *morerekwat*, e representam as diversas casas da aldeia convidada, podendo ser substituídos por um de seus filhos. (...) «Ficar morto pouquinho» pode-se equiparar a «perder os sentidos»; mas o conceito de «morte» parece bastante amplo: há morte real, morte simbólica e ritual da iniciação

Moikapit para lutar mais ainda. Aí os peixes que estavam ali perto disseram que Moikapit já tinha ido embora. Mas Kwat foi lá e viu o carvão que Moikapit passava no corpo[28], tinha ficado um pouquinho no buraco em que se enterrara. Aí pegou a redinha de matar peixe, procurou perto d'água e apanhou Moikapit pequeno. 'Quem quer ser campeão tem de estudar para ser campeão', disse Kwat com o Moikapit enrolado no braço. 'Quem não quiser ser campeão não passa remédio, quem quiser ser passa e fica campeão mesmo. Passa sempre'[29].

Aí todos os peixes dançaram *urua*, como dançamos agora. Karikari começou a tocar e a dançar também. Aí todo o mundo disse: 'Não se pode dançar com Karikari porque ele não é bom não.' Porque ele abria os braços e apertava e levava a mulher para o rio e as mulheres ficavam presas lá.

Demoraram um pouco e a Ariranha chegou lá aonde estava a festa, porque por aqui não tinha peixe, estavam todos lá. Aí todos os peixes sumiram, esconderam-se na casa de yakui; Katsini(n) pegou um assador de beiju bem grande e prendeu o peixe todo lá. Aí ficou só Katsini(n) no meio do terreiro. Aí a ariranha perguntou pelo peixe. E ele respondeu: 'Não sei onde está o peixe, o peixe não está aqui não.' Aí Katsini(n) soltou um peido. As ariranhas ficaram assim, porque naquele tempo não tinham bunda para cagar. 'Rapaz, daonde você peidou?'. Ariranha ficou toda doida: 'Daonde você deitou esse cheiro bom? Que nós nunca sentimos?' (As ariranhas só vomitavam, não cagavam). Aí Katsini(n) deu vontade de cagar e pediu licença às ariranhas. Elas pediram para ir junto, olhar. Aí perguntaram: 'Como você faz cu?' Katsini(n) falou: 'A gente faz ponta de pau, bem ponta, aí a gente faz cu.' Aí Katsini(n) cagou e as ariranhas ficaram doidas, dizendo: 'Já vem, já vem!' Aí saiu o cocô dele, vai saindo, vai saindo, todo o mundo ficou olhando.

Aí voltaram, as ariranhas, disseram: 'Katsini(n)., como vocês fazem cu?' [Katsini(n)]: 'Vocês agüentam fazer? Tem de ficar tudo de quatro pés. Aí a gente começa lá da ponta e vai até acabar. Assim a gente faz cu'. Aí pegou o arco, fez ponta bem-feita e mandou ficar de quatro pés, de olho fechado. Aí ficaram todas de quatro pés. Ele fez ponta bem-feita. Aí correu de lá, furando, vai furando. Quando ficou uma só, todos os peixes disseram:

'Katsini(n), mata todas essas ariranhas' – porque tinham medo delas.

Aí a ariranha se levantou, olhou assim e viu todas as outras mortas, com a bunda furada. Quando ela viu, correu e caiu no rio, e Katsini(n) foi atrás, caindo também. Só a conseguiu ferir um pouco, e fez assim cu. Por isso a ariranha ainda vomita em vez de cagar. O cu dela é como o buraco desta conta de colar".

Fonte: Agostinho da Silva (1974).

xamânica, e morte «temporária» da perda dos sentidos, pelo menos. Tal extensão do termo, aliás, parece provir de má utilização da língua portuguesa" (SILVA, 1974, p. 49).

[28] "Para lutar, os homens passam fuligem em todo o corpo, e sobre ela fazem as pinturas corporais propriamente ditas. Por cima, untam-se de óleo de pequi, para ficarem escorregadios: mas quando são especialmente hábeis, os «campeões» (*makariat*) desdenham untar-se" (SILVA, 1974, p. 49).

[29]"Os homens escarificam-se e passam sobre os arranhões água com diversas folhas e raízes maceradas. Com um objeto semilunar feito de unha de tatu gigante, sobre o qual foi vertido óleo de piqui antes de aquecer o instrumento, esfregam-se as articulações para as «esquentar». Gordura de cauda de sucuri também é usada no corpo. Tudo para «ficar duro», forte" (SILVA, 1974, p. 50).

Uma observação interessante quanto ao quinto parágrafo. No trecho "Vou arrancar todos os araviri dele e jogar fora", esse ato pode corresponder à derrota. Nos *Kwaryp*, em alguns casos, o lutador derrotado pode ter seu adorno distintivo de campeão arrancado (ave xexéu[30] etnotaxidermizada). Torna-se alvo de comentários perniciosos (indicando que não merece portar esse adorno). Em outro ponto, no sétimo parágrafo, no trecho "...Aí Kwat quando ficou bom, levantou-se e foi procurar Moikapit para lutar mais ainda", indica referência histórica que não é mais vista nos combates atuais no Alto Xingu.

Figura 2 - "(a)rranhadeira" (*jajat*), objeto utilizado com intuito de provocar lacerações intencionais na pele dos lutadores (escarificações) para fortalecer o corpo[31]



Fonte: Steinner (1940); Paiva (2021).

[30] Também conhecida em outros logradouros da Amazônia como "Japim ou Japiim". Denominação científica (Biologia): *Cacicus Cela.*

[31] Acima, à esquerda, na tradução brasileira da obra de Steinen, aparece como "sarjador" (STEINEN, 1940, p. 232). À direita, registro de 2018 (PAIVA, 2021), demonstrando preservação no modo de confecção do mesmo, passados 131 anos do registro publicado por Steinen.

De fato, uma mudança. Há duas ou três gerações, caso houvesse empate por cansaço, por exemplo, o adversário chamava seu oponente para mais um confronto, e assim, sucessivamente, até que houvesse desfecho com vencedor/perdedor. Tal fato não ocorre mais. Majoritariamente, o empate costuma ficar por isso mesmo.

ASPECTOS BIODINÂMICOS E REGRAS DA HUKA-HUKA

Para uma descrição sumária, em referência aos aspectos biodinâmicos que operam nos combates e as principais regras, pode-se, didaticamente, organizá-los em três fases[32]:

I. No momento inicial, os lutadores deslocam-se lateralmente, em círculos, e emitem os sons considerados onomatopeicos do urro da onça ("Huka-Huka"). Basicamente, exige-se pouco esforço muscular dos membros inferiores;

II. A partir de agora, ambos (mas, às vezes, apenas um deles) ficam de joelhos apoiados no solo, procurando estabelecer seu domínio no corpo do adversário por meio de força de preensão manual ("pegada"). Não são válidas técnicas utilizando membros inferiores (perna, pé etc.) para desequilibrar e projetar o antagonista ao solo.[33] Ações de elevada potência (força máxima aplicada no menor tempo possível), dentre outras, nas tentativas de projetar o oponente, alternam-se com outras valências de força. São exemplos: a) Força Isométrica (aplicação de força, sem movimento/dinamismo muscular); b) Força Máxima (maior força que pode executar durante uma contração máxima) e; c) Força Dinâmica (duas a três

[32] Embora, em alguns combates, essas fases possam ter recorrência ou mesmo justaposição.

[33] Para efeito comparativo, no Judô são denominadas de *Ashi-Waza* (técnicas de perna).

contrações submáximas: 80-90% de 1Repetição Máxima). Menos de 20% dos combates ultrapassam 1 minuto. De fato, a grande maioria das lutas duram, no máximo, 45 segundos. Cientes disso, os lutadores investem com máximo de velocidade e força, não sendo comum, por exemplo, em seu repertório tático, estratégias que priorizem lutar em situação de fadiga, dado que podem demonstrar a não intenção de prosseguir no combate, restando decretarem "empate". Vale ressaltar, a situação de luta é bastante complexa e não pode ser definida somente por uma dessas variáveis isoladas (PAIVA, 2009);

III. Por fim, duas conclusões podem ocorrer. A mais comum, conforme salientado anteriormente, quando um ou os dois lutadores demonstram claramente a redução na intensidade dos movimentos, forçando um "empate". Esses momentos mais amenos, em que a prioridade torna-se a manutenção da posição de baixa intensidade e/ou deslocamentos no local de luta (*Joetykap*), podem ser apreendidos como de Resistência Muscular. A situação menos contumaz, atrelada, necessariamente, à fase anterior, é a ocorrência de vitória que, por si, redunda na interrupção (finalização) do combate. De acordo com as regras regionais, pode-se obter êxito de cinco formas (PAIVA, 2021): 1) projeção do adversário, de costas ao solo; 2) projeção, de frente ao solo; 3) tocar com a(s) mão(s) na parte posterior da(s) coxa(s) do oponente, na altura dos joelhos e permanecer ao menos 3 segundos; 4) alcançar as costas do opositor e dominá-lo com braços envoltos à seu corpo ("abraço"); 5) suspender o adversário do solo, demonstrando espaçamento entre os pés e o solo onde ocorre a luta.

Sem embargo, em adição aos informes anteriores, vale ressaltar um estudo (PAIVA; ALBERTI, 2021), no qual os autores

revisitaram dados de coletas dermatoglíficas realizadas na Terra Indígena do Xingu em 1972. O intuito foi averiguar possíveis marcadores epigenéticos em função da prática ritualizada de lutas corporais (Huka-Huka). Concluíram com a hipótese de que as marcas dermatoglíficas dígito-palmares (no período coletado) de alguns grupos alto-xinguanos poderiam se relacionar, dentre outros, aos combates ritualizados. Essa possibilidade poderia ser associada ao modo como esses povos viviam (e ainda vivem) na *longue durée*[34].Ou seja, pela longa persistência[35] de seus mitos e ritos e, nesse escopo, da importância social que, historicamente[36], atribuíram à prática e competição dessas lutas corporais ritualizadas[37].

CLASSIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA HUKA-HUKA

Para uma classificação e caracterização dessa luta, tendo em conta critérios adotados em outro trabalho (Paiva, 2015), pode-se inferir ao menos sete preceitos:

[34] Conceito proposto por Braudel (1965) concernente à fenômenos históricos extremamente longos. Nessa direção, a dimensão do tempo em referência aos fenômenos culturais (Ex.: ritual) pode ser longo e duradouro, a ponto de modificar-se mais lentamente, comparado à média (Ex.: guerra) ou curta duração (Ex.: notícia de jornal).

[35] Observados em registros históricos (STEINEN, 1940), arqueológicos (HECKENBERGER, 2001), etnohistóricos (MENEZES BASTOS, 2001) e etnoarqueológicos (FACTUM FOUNDATION, 2019; PAIVA, 2021).

[36] Possivelmente, essa importância social deve ter variado ao longo da história. Por exemplo, na presente década, existe trabalho (KAMAYURÁ, 2020) indicando cada vez mais a introjeção de elementos educacionais não indígenas e, consequentemente, menor relevância sendo atribuída às práticas e competições de lutas, comparando-se às décadas anteriores.

[37] Pela rígida imposição de regras, não se tem como finalidade a morte do adversário durante o combate.

1) **Ação motora:** domínio (ou "agarre") – predominante; percussão (isoladamente, apenas uma técnica);
2) **Temporalidade:** variância (contínua em alguns combates e, em outros, intermitente);
3) **Indumentária:** divisão extra/intra combates (uso social, danças etc./na luta em si);
4) **Espacialidade:** curta distância (com situações isoladas de meia distância);
5) **Princípio operacional:** relação com o alvo (segurar, mas com uma possível situação isolada de tocar/percutir). Quanto à meta, pode ser considerada direta, conquanto são utilizadas técnicas de domínio ou agarre, pois o foco principal é projetar o oponente ao solo; indireta, ao percutir com um "tapa no rosto" do oponente – única técnica de percussão válida –, com intuito de desestabilizá-lo, momentaneamente, para efetivar em sucessão alguma técnica que conduza à vitória pelas regras regionais;
6) **Artifícios anatômicos:** membros superiores (mão aberta utilizada para agarrar, controlar, projetar e, ocasionalmente, percutir); membros inferiores (deslocamentos); cabeça ("topo da cabeça" e queixo utilizados em pontos de pressão para incômodo);
7) **Previsibilidade:** entre 70-80% dos combates terminam empatados.

CONCLUSÃO

Cientes de que as culturas são dinâmicas, mas atentando-se aos dados analisados nas décadas de 2010-2020, procurou-se neste trabalho elencar informações basilares, porém essenciais, para que a escolha da Huka-Huka pelo professor de Educação Física seja

respaldada. Ademais, embora não tenha sido o escopo deste artigo, aportou-se algumas críticas às orientações propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Física no Ensino Fundamental e, mais especificamente, quanto à unidade temática "Lutas". Adicionalmente, sugere-se novas pesquisas, além de consultas aprofundadas à literatura antropológica sobre o Alto Xingu, produzida desde o século XIX, para complementar as informações aqui apresentadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. **Etnomusicologias Alto-Xinguanas**: os Yawalapíti (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Ciências Sociais). Brasília: UnB, 2009.

BASTOS, R. J. M. "Ritual história e política no Alto Xingu: observações a partir dos kamayurá e do estudo da festa da jaguatirica (Jawari)". *In*: HECKENBERGER, M.; FRANCHETTO, B. (orgs.). **Os Povos do Alto Xingu**: História e Cultura. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 0103/2022.

BRAUDEL, F. "História e Ciências Sociais: a longa duração". **Revista de História**, vol. 30, n. 62, 1965.

COSTA, C. **Ikindene Hekugu**: uma etnografia da luta e dos lutadores no Alto Xingu (Tese de Doutorado em Antropologia Social). São Carlos: UFSCar, 2013.

FACTUM FOUNDATION. **A gruta sagrada de Kamukuwaká**: a preservação de culturas indígenas no Brasil. Madri: Factum Foundation, 2019.

FAUSTO, C. "Entre o passado e o presente: mil anos de história indígena no Alto Xingu". **Revista de Estudos e Pesquisas**, vol. 2, n. 2, 2005.

GUERREIRO JÚNIOR, A. **Ancestrais e suas sombras**: uma etnografia da chefia Kalapalo e seu ritual mortuário. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

GUERREIRO JÚNIOR, A. R. **Ancestrais e suas sombras**: uma etnografia da chefia Kalapalo e seu ritual mortuário (Tese de Doutorado em Antropologia Social). Brasília: UnB, 2012.

HECKENBERGER, M. "Estrutura, História e Transformação: a cultura xinguana na longuedurée, 1000-2000 d.C.". *In*: HECKENBERGER, M.; FRANCHETTO, B. (orgs.). **Os Povos do Alto Xingu**: História e Cultura. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2001.

JORGE, M. **Arqueologia da Luta** - O Espírito da Luta (documentário). São Paulo: Academia de Filmes/Combate, 2020.

KAMAYURÁ, A. **Luta Huka-Huka tradicional** (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Educação Intercultural). Goiânia: UFGO, 2020.

MELLO, M. **Iamurikumã***:* Música, mito e ritual entre os Wauja do Alto Xingu (Tese de Doutorado em Antropologia Social). Florianópolis: UFSC, 2005.

NEIRA, M. "Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física". **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 40, 2018.

PAIVA, L. *et al*. "Cenas rupestres de lutas corporais no Parque Nacional Serra da Capivara, possíveis interpretações". **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, vol. 1, n. 43, 2022.

PAIVA, L. *et al*. "Transformando imaterial em tangível: o caso da exposição 'Lutas: Patrimônio Cultural da Humanidade'". **Revista Memória em Rede**, vol. 12, n. 23, 2020.

PAIVA, L. **Joetyk**: uma antropologia da luta corporal alto-xinguana (Dissertação de Mestrado em Antropologia Social). Manaus: UFAM, 2021.

PAIVA, L. **Olhar Clínico nas Lutas, Artes Marciais e Modalidades de Combate**. Manaus: Editora OMP, 2015.

PAIVA, L. **Pronto pra guerra**: preparação física específica para luta e superação. Manaus: Editora OMP, 2009.

PAIVA, L.; ALBERTI, A. "Traços dermatoglíficos de indígenas do Brasil Central e as lutas corporais tradicionais. **Somanlu: Revista de Estudos Amazônicos**, vol. 2, n. 2, 2021.

PAIVA, L.; VARGAS, F.; SOUZA, P. "O drama da patrimonialização do Kwarìp alto-xinguano". *In*: SOUZA, A. B.; FIGUEIREDO, G.; JUSTAMAND, M.; CRUZ, T. (orgs.). **Fazendo Antropologia no Alto Solimões 28**. São Paulo: Editora Alexa Cultural, 2020.

SILVA, P. A. **Mitos e Outras Narrativas Kamayura**. Salvador: Editora da UFBA, 1974.

STEINEN, K. V. D. **Entre os aborígenes do Brasil Central**. São Paulo: Editora Departamento de Cultura, 1940.

CAPÍTULO 7

BNCC e Reforma do Ensino Médio: Implicações no Ensino de Ciências e na Formação do Professor

BNCC E REFORMA DO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE CIÊNCIAS E NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR[38]

Emerson Pereira Branco

Shalimar Calegari Zanatta

A Educação desempenha uma função fundamental na vida dos indivíduos e na construção da sociedade. Sobretudo, por ser um instrumento de promoção da justiça social e, também, ter influência direta na cultura e no modo de vida das pessoas. Desse modo, o campo educacional configura-se como objeto de interesse de diferentes grupos, geralmente, com interesses antagônicos. Nesse contexto, de um lado situam-se os educadores e educandos, de outro os governos, as instituições particulares e as organizações multilaterais visando suprir suas demandas, por meio de ideologia hegemônica, especialmente, para a manutenção do poder e a expansão do capital.

Convém observar que a própria abertura e ampliação da escola pública para as massas está relacionada com os interesses das elites dominantes. No cenário atual, as disputas que envolvem o campo educacional têm se intensificado no contexto das políticas neoliberais, que ganharam força no Brasil no final da década de 1980 e início da década de 1990.

É importante destacar que, as políticas neoliberais vêm atuando e exercendo influências sobre a legislação e organização do

[38] Uma versão prévia deste capítulo foi publicada em: BRANCO, E. P.; ZANATTA, S. C. "BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor". *Revista Insignare Scientia*, vol. 4, n. 3, 2021.

Estado, sob a égide da ação de organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Concernente a essas agências de fomento há também uma crescente influência do empresariado sobre as políticas educacionais no Brasil.

Nesse horizonte, vislumbra-se a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, sob o aporte jurídico da Lei Nº 13.415/2017 e com a inegável participação de organizações financeiras, instituições nacionais e internacionais e do empresariado nas discussões, debates e tomadas de decisões que ocorreram antes e durante todo o processo de elaboração desses.

Cabe frisar que os agentes públicos e privados, presentes na condução da Base Nacional compreendem que o currículo é um instrumento fundamental de formação humana que determina certo projeto de sociedade. É também nesse sentido que se institui a Reforma do Ensino Médio, caracterizada por muitos como antidemocrática e excludente, principalmente por sua imposição por meio da Medida Provisória (MP) Nº 746/2016 transformada na Lei Nº 13.415/2017.

Dessa forma, esses agentes alteram o planejamento curricular, visando reprodução do viés empresarial por incorporação dos elementos que se localizam, principalmente pela reorganização curricular e pela exclusão dos conteúdos de cada disciplina ou até mesmo pela sua descaracterização, em que os substituem por objetivos de aprendizagens, competências e habilidades, tal como apresenta a BNCC.

D'Avila (2018) aponta que as reformas na educação são o resultado das orientações externas dos organismos internacionais a partir da abertura governamental que levou os empresários, com suas respectivas fundações e institutos, a assumirem para si a tarefa de conduzir a agenda educacional com objetivos claros de transformar

a educação em um serviço extremamente rentável também ao capital, abrindo novos nichos de mercado.

Rocha (2016) afirma que as reformas são propostas sob a égide dos interesses econômicos e dos problemas decorrentes do processo de modernização. Dessa forma, as políticas educacionais se consolidam na perspectiva de adequar os currículos nacionais aos requisitos estabelecidos pela economia.

Rodrigues (2016) considera que nesse momento histórico, em que se constitui a elaboração da BNCC, é fundamental uma análise sobre a sua organicidade e proposta apresentada, considerando que haverá mudanças significativas no Sistema de Ensino Brasileiro.

Assim, este estudo visa desvelar os reais interesses na implantação da BNCC e na reforma do Ensino Médio e compreender como as interferências das instituições nacionais e internacionais que vêm delineando as políticas nacionais que, embora sejam propaladas como democráticas, relegam a um segundo plano a participação e os interesses de educadores e educandos, por meio de uma dinâmica que se configura como um arremedo de participação, cujo objetivo é legitimar o que está posto.

Dessa maneira, professores e alunos, ainda que muitas vezes de forma velada, são alijados do processo de debates, discussão e de elaboração dos documentos de caráter normativo, como a BNCC. A pesquisa visa também identificar os possíveis desdobramentos e consequências para o ensino de Ciências, para o trabalho e para a formação inicial do professor, bem como a qualidade da educação.

Convém ressaltar que a formação do professor está relacionada com a qualidade do trabalho que será desenvolvido, ao passo que, ainda que indiretamente, as condições de trabalhos nas unidades escolares podem também influenciar a formação docente. A esse respeito Saviani (2014) declara que:

> O entendimento de que o trabalho docente é condicionado pela formação resulta uma evidência lógica, assumindo caráter consensual, o enunciado de que uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório. Mas constitui também uma evidência lógica que as condições do exercício do magistério reciprocamente determinam, em vários sentidos, a qualidade da formação docente. Um primeiro sentido evidencia-se no fato de que a formação dos professores se dá, também, como um trabalho docente por parte dos formadores. Num segundo sentido, observa-se que as condições de trabalho docente das escolas a que se destinam os professores em formação também influenciam a própria formação na medida em que o processo formativo implica o aspecto prático que tem como referência a rede escolar onde os estágios devem ser realizados (SAVIANI, 2014, p. 86-87).

Nesse interim, alguns questionamentos são necessários: quais os reais interesses de instituições privadas no processo de elaboração da BNCC e na Reforma do Ensino Médio? Qual o intuito de se organizar um documento normativo para a Educação Básica como a BNCC, baseado na teoria das competências e habilidades? Quais as possíveis implicações para o ensino de Ciências e para formação de professores tendo em vista as mudanças propostas pela BNCC e pela Lei Nº 13. 415/2017? De que forma o empresariado influenciou a elaboração da BNCC e a Reforma do Ensino Médio?

Essas são questões importantes que fazem parte do presente estudo considerando a implantação da BNCC, a Reforma do Ensino Médio e suas influências para o ensino de Ciências e para a formação de professores.

A ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A instituição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está prevista na Constituição Federal de 1988 e também na Lei de Diretrizes de Bases de 1996 (LDB). Embora a ideia de um documento norteador comum e obrigatório já contar com um amparo legal na Carta Magna há três décadas, somente a partir de 2010 as discussões sobre a base ganharam força. A primeira versão da BNCC foi disponibilizada para consulta em 2015. Em 2016, foi apresentada a segunda versão. A terceira e última versão do documento, para o Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, foi disponibilizada em 2017, e para o Ensino Médio em 2018.

A BNCC se apresenta como:

> Um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais (BRASIL, 2018, p. 5).

Entretanto, Macedo (2016), considera que apesar de BNCC ter como proposta a organização curricular em nível nacional, sob o discurso de promover a equidade e igualdade de oportunidades, não há garantia alguma que ela alcance os objetivos delineados, sobretudo porque dificilmente haverá uma real equidade somente pela reorganização curricular das escolas.

Para alcançar tal proposição seria imperativo muito mais que reorganização curricular, ainda que a mesma diante das constantes mudanças da sociedade seja necessária. Todavia, para se caminhar rumo a uma educação mais inclusiva e equitativa é necessário superar a barreira da descontinuidade, das políticas de governo em favor de uma política e Estado. É preciso também consolidar o Regime de Colaboração entre a União, Estados e Municípios, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, visando o ensino democrático, a equidade e a superação das desigualdades, nos diversos Municípios do território nacional, sobretudo pelo aporte jurídico e financeiro da União.

D'Avila (2018) afirma que a BNCC se constitui como uma política curricular destinada à orientação da Educação Básica. Segundo a autora, essa política começou oficialmente a ser elaborada em 2013, com a participação e protagonismo de instituições vinculadas à educação e ao mercado.

É válido lembrar que a influência do capital e dos modos de produção nas políticas sociais e educacionais se fizeram historicamente presentes no contexto brasileiro. Desse modo, o capitalismo, principalmente em tempos de crise, procura se reinventar para garantir sua manutenção e expansão, implementando reformas em diferentes esferas da sociedade.

Frigotto (2016) assevera que, de modo geral, os idealizadores das políticas educacionais estão subordinados aos interesses do Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio e outros organismos multilaterais. Dessa forma, seus compromissos não são com o direito universal à educação básica, pois a consideram um serviço que tem que se ajustar às demandas do mercado.

Na atual conjuntura política, vivemos sob a racionalidade neoliberal, na qual os serviços públicos e as políticas sociais tornam-se oportunidades de negócio. Assim, a lógica do mercado se insere

no campo educacional para que possa atender às suas demandas. Nessa perspectiva, é a partir dos interesses de grupos dominantes, que se propõe a implantação da BNCC e a Reforma do Ensino Médio (GONÇALVES, 2017).

De acordo com Marsiglia *et al*. (2017), a política educacional brasileira tem reiterado a tendência de apropriação privada das formas mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade, o que se observa, inclusive, no âmbito das reformas curriculares.

A partir de 1990, com o desenvolvimento do neoliberalismo no país, a educação pública foi moldada às demandas da ideologia da globalização, processo que se mantém até os dias de hoje. Com discurso de promover mais qualidade e equidade da educação, a BNCC foi discutida e elaborada, constituindo-se um documento normativo e de caráter obrigatório para toda a Educação Básica.

Entretanto, apesar do forte apelo midiático promovido pelo Ministério da Educação (MEC), sob a narrativa de que o processo de elaboração é democrático, de forma a contemplar a participação de educandos e educadores, na prática não é esse sentimento que permeia as instituições escolares.

É importante destacar que, muitas críticas foram realizadas, principalmente, no que diz respeito ao processo de discussões e debates sobre a BNCC. Macedo (2014), Marsiglia *et al*. (2017), Branco (2017) e D'Avila (2018) denunciam que a elaboração da BNCC está calcada em uma intervenção curricular, defendida por empresários e organizações ligadas a grupos financeiros, destacando instituições como: Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Instituto Unibanco, Bradesco, Gerdau, Volkswagen, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto INSPER, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, Centro de Estudos e

Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), além do organismo Todos pela Educação. Estes são alguns dos grupos privados que se articularam no chamado Movimento pela Base Nacional Comum.

Se a Base interferirá diretamente na vida de educandos e educadores, é lícito que tenham uma legítima representação em todo o processo, de forma que suas necessidades, demandas e anseios sejam considerados para que a escola desempenhe seu real papel na formação do cidadão. Assim,

> As finalidades da educação escolar, bem como da organização curricular e pedagógica, devem ser objeto permanente de reflexão das escolas e dos professores, e não somente dos órgãos do sistema de ensino como o MEC, as Secretarias de Educação, o Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. O currículo oficial ou escrito materializa-se por meio da prática dos professores; por essa razão, eles devem ser envolvidos permanentemente em sua formulação e em suas estratégias de execução, em benefício do conjunto dos alunos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 259).

Nessa perspectiva, denota-se que a participação do empresariado na construção da Base, não condiz com a inegável necessidade de superação de demandas históricas e com a quebra de paradigmas, no sentido de buscar uma educação mais equitativa e de qualidade. As incessantes ofensivas das classes dominantes sobre as políticas educacionais têm entre seus objetivos a manutenção da ideologia neoliberal, estabelecendo padrões de qualidade dirigidos e a imposição de um novo consenso para o campo educacional e para a formação do cidadão, sob a égide dos interesses do capital.

É justamente nesse sentido que, a organização da BNCC está centrada: não na aprendizagem dos conteúdos historicamente sistematizados, mas em competências e habilidades. Nesse entendimento, segundo a BNCC, os conteúdos devem estar a "serviço do desenvolvimento das competências" (BRASIL, 2017a, p. 15), definindo o conhecimento como uma soma das habilidades que os alunos devem ter, para que sejam capazes de empregar o conhecimento afim de encontrar novas formas de agir, o que implica em um modo de adaptação aos interesses do mercado.

Assim, a BNCC, ao enfatizar as "habilidades", as "competências", os "procedimentos" e a "formação de atitudes", e não destacar os conteúdos, o trabalho educativo e o ensinar, remete a uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho. Cabe frisar que, ao invés de uma Base esvaziada de conteúdo, voltada para a adaptação dos indivíduos ao capitalismo, os educadores almejam uma BNCC que esteja alinhada aos interesses da classe trabalhadora, e que a finalidade da escola seja a democratização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que se tornaram patrimônio universal (MARSIGLIA *et al.*, 2017).

De acordo com D'Avila (2018, p. 82), "o contexto de produção da Base Nacional demonstra que esse é um processo influenciado por uma tendência internacional seguida por diferentes países". A esse respeito, o próprio documento da Base Nacional Comum Curricular, em sua terceira e última versão, expressa que:

> Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências *é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países* desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também *o enfoque adotado nas*

> *avaliações internacionais* da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (BRASIL, 2017a, p. 16, destaques nossos).

Desse modo, verifica-se que a BNCC não está isenta de influências externas. Sobre isso D'Avila (2018) complementa que, as reformas educacionais são, direta ou indiretamente, promovidas pelos organismos privados como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio, e resultam dos projetos de desenvolvimento do capitalismo nacional. Para a autora, esses organismos internacionais estão aliados a setores da burguesia interna e desencadearam um processo de destruição dos projetos nacionais e sua nova configuração pautada pelas influências neoliberais que culminaram na construção do Estado-mínimo.

Portanto, na formulação da Base, além da participação do empresariado, é indiscutível as interferências de organismos multilaterais, interligados às ideologias neoliberais, conduzindo a formulação de um documento norteador da Educação Básica sob o viés das demandas mercadológicas e de classes e grupos dominantes que estabelecem os padrões de qualidade da educação, de acordo com seus interesses em detrimento do suprimento das necessidades das comunidades escolares e da sociedade.

CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: LEI Nº 13.415/2017

Na elaboração da BNCC, conforme sobredito, houve muitas críticas pela pouca participação efetiva dos educadores e educandos

no processo e, também, pelas influências externas. Contudo, na proposta de Reforma do Ensino Médio, os encaminhamentos não assumiram contornos mais democráticos, pelo contrário, foram ainda mais arbitrários, uma vez que a Reforma tem como aporte jurídico a Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que se originou da Medida Provisória (MP) Nº 746/2016.

Nesse contexto, a reforma foi organizada em um caráter autoritário, pois, não houve um amplo debate com a sociedade e com educandos e educadores, os principais interessados. Assim,

> O fato de a proposta ter sido por meio de MP evidenciou a postura antidemocrática do governo, pois não foi dada oportunidade de diálogo e discussão, uma vez que a Medida Provisória tem efeito imediato, precisando ser aprovada pelo Congresso Nacional em até 120 dias (GONÇALVES, 2017, p. 134).

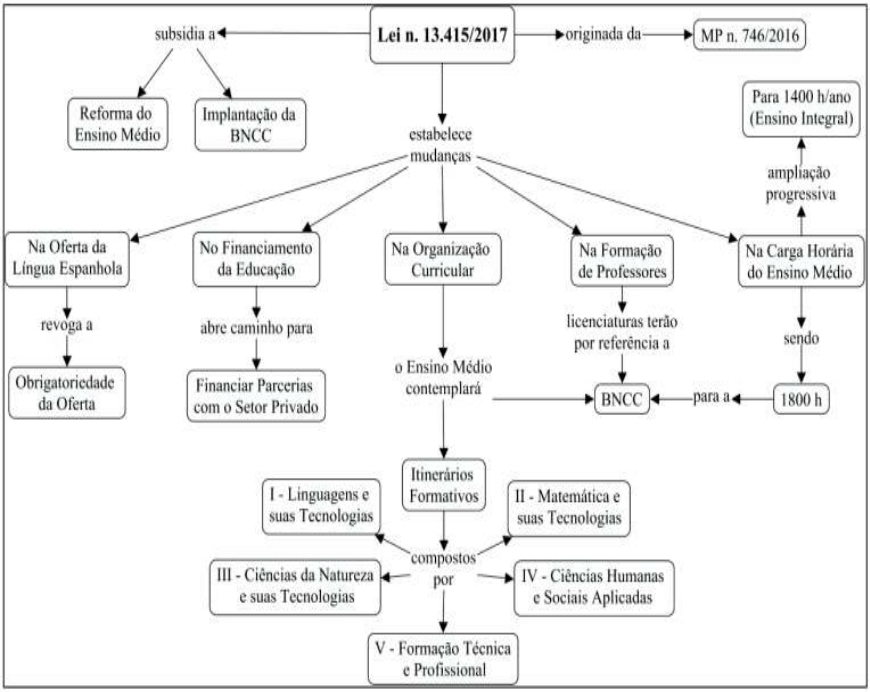
De modo similar Lino (2017) considera que a mudança no Ensino Médio originada por meio de uma MP, posteriormente transformada em Lei, caracteriza uma forma autoritária de legislar, que sinaliza o desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo. Para a autora, a alteração da LDB de forma açodada, sem o debate necessário sobre os impactos que a reforma produzirá a médio e longo prazo, pode ser considerada, no mínimo, como irresponsável e inadequada, podendo comprometer, ainda mais, a oferta de qualidade dessa etapa da Educação Básica.

Além dessa postura antidemocrática, cabe frisar que de forma correlata à elaboração da BNCC, no contexto no qual se articulou a Reforma do Ensino Médio também houve interferências externas. Segundo Gonçalves (2017), os principais interlocutores do MEC para organizar a Reforma, não foram universidades, pesquisadores,

professores e estudantes, mas, sim, empresários, por meio de organizações, fundações e institutos a eles interligados.

É importante destacar que, a Lei Nº 13.415/2017 modifica vários artigos da LDB, consequentemente, estabelece alterações na organização curricular do Ensino Médio. Assim, a partir da Lei, o artigo 36 da LDB passa a ter nova redação, determinando que: "o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos [...]" (BRASIL, 2017b).

Figura 1 - Principais mudanças estabelecidas pela Lei Nº 13.415/2017



Fonte: BRANCO *et al*. (2018).

De acordo com Gonçalves (2017),

> o currículo passará a ter uma primeira parte comum a todos os estudantes, tendo como foco de estudo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a segunda parte será de escolha de cada estudante (GOLÇALVES, 2017, p. 138).

Contudo, terão as escolas condições para se organizarem e realmente ofertar essas opções de escolha?

Além da questão curricular a Lei nº 13.415/2017 promove várias implicações para a organização escolar e para os professores. A Figura 1 acima apresenta as principais mudanças geradas, com destaque a itens, que poderão impactar o ensino público e a formação inicial dos professores de forma significativa.

Face ao exposto, é lícito afirmar que, de forma análoga à implantação da BNCC, a Reforma do Ensino Médio também está alinhada ao projeto neoliberal que se faz presente no Brasil. Nesse interim, pode-se inferir que a Lei nº 13.415/2017 está mais em consonância com as demandas do mercado, do que com as necessidades do seu público-alvo: professores e alunos.

Moura e Lima Filho (2017), afirmam que a Reforma do Ensino Médio, estabelece um conjunto de medidas, cujo objetivo é reconfigurar o Estado no sentido de torná-lo "mais mínimo" no que se refere às garantias dos direitos sociais e "mais máximo" para regular os interesses do capital nacional e internacional. Configura-se, desse modo, uma nova fase de radicalização do neoliberalismo e de sua hegemonia, que visa perpetrar um golpe contra a classe trabalhadora mais pobre e mais necessitada.

Como destaca Kuenzer (2017), a Lei nº 13.415/2017, em consonância com outras ações do Governo Federal, integra um novo bloco hegemônico que, inexoravelmente, e sem resistência efetiva, vai processando o ajuste a favor do capital: a reforma da previdência, o ajuste dos gastos públicos que penalizam a educação e outras áreas importantes para a população, a reforma da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a aprovação de leis que regulamentam a privatização e a terceirização indiscriminada e, na área da educação, o ajuste no ensino médio.

Portanto, como destaca Lino:

> [...] a Lei Nº 13.415/17 é uma ameaça concreta à oferta de qualidade do Ensino Médio e configura a redução do direito à educação. A formação integral, crítica e cidadã, que assegurasse aos alunos o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, estético, moral e social, com base em princípios éticos e políticos que oportunizem sua emancipação, era a utopia a perseguir no ensino médio, hoje descartada (LINO, 2017, p. 82).

Diante dessas considerações, é imprescindível conhecer, estudar, avaliar e refletir sobre as mudanças estabelecidas, tanto pela implantação da BNCC, quanto da Reforma do Ensino Médio, que de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) interferirão na vida de mais de 2,2 milhões de professores, mais de 48 milhões de estudantes, em mais de 184 mil escolas particulares e públicas da Educação Básica em todo o país (BRASIL, 2018).

Assim, discutir a BNCC e a Reforma do Ensino Médio significa debater sobre a organização curricular, o papel da escola; o trabalho e a formação do professor; a democracia, a qualidade e a

equidade na educação; bem como as ideologias presentes nas políticas educacionais e os possíveis desdobramentos para o ensino de Ciências, para os professores, para os alunos e para a nação como um todo.

O ENSINO DE CIÊNCIAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA BNCC E DA LEI Nº 13.415/2017

Desde a origem do ensino público no Brasil a escola tem passado historicamente por diversos processos de reforma, sobretudo, no que se refere ao seu papel dentro da sociedade, assim como à organização curricular. Isso ocorre, dentre outros fatores, pelo fato da sociedade estar em constantes transformações, em conformidade com o desenvolvimento econômico e tecnológico, que também induzem modificações no ensino de Ciências.

Nessa perspectiva, a BNCC menciona que a sociedade contemporânea está organizada com base no desenvolvimento científico e tecnológico. Além disso, ciência e tecnologia se desenvolvem de forma integrada aos modos de vida das pessoas ao longo da história. Por outro lado, o desenvolvimento científico e tecnológico, tão importante para a humanidade, também pode promover desequilíbrios na natureza e na sociedade (BRASIL, 2017a).

Diante disso, cabe ressaltar a importância do ensino de Ciências para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e comprometidos com as questões socioambientais, com a preservação da vida e do planeta. Considerando o caráter normativo e a organização da BNCC para a Educação Básica, cabe frisar que o ensino de Ciências é parte integrante da "Área de Ciências da

Natureza e suas Tecnologias". Ao apresentar essa temática a Base explicita que:

> Na Educação Básica, a área de Ciências da Natureza deve contribuir com a construção de uma base de conhecimentos contextualizada, que prepare os estudantes para fazer julgamentos, tomar iniciativas, elaborar argumentos e apresentar proposições alternativas, bem como fazer uso criterioso de diversas tecnologias. O desenvolvimento dessas práticas e a interação com as demais áreas do conhecimento favorecem discussões sobre as implicações éticas, socioculturais, políticas e econômicas de temas relacionados às Ciências da Natureza (BRASIL, 2018, p. 537).

Contudo, embora a BNCC expresse a necessidade de um ensino contextualizado que prepare os estudantes para os desafios atuais da vida em sociedade, levando-se em conta também um melhor uso e aproveitamento das tecnologias, o documento tem sido alvo de muitas críticas de educadores e instituições de ensino.

Sipavicius e Sessa (2019) afirmam que apesar da BNCC mencionar a necessidade de demonstrar que os conhecimentos são historicamente construídos, ela não enfatiza os embates deste processo histórico, e a importância na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Tal fato evidencia, de acordo com os autores, o caráter reducionista da BNCC, no tocante aos conceitos que relacionam Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Nesse horizonte, o reducionismo se manifesta no inexpressivo:

> [...] embate entre as esferas populares e científicas no desenvolvimento científico socialmente significativo, como na pouca presença dos aspectos sociais na concepção de ambiente, com maior enfoque na preservação da flora e fauna e dos recursos naturais (SIPAVICIUS; SESSA, 2019, p. 13).

Para Franco e Munford (2018), o contexto político indica como a elaboração da BNCC e os conflitos envolvidos estão inseridos numa esfera mais ampla, de forma que as tensões geradas por conhecimentos científicos que constituem questões controversas e impasses para algumas esferas sociais. Nesse ínterim, não apenas a BNCC está envolvida nessas tensões, mas um movimento maior de reforma educacional com reais possibilidades de comprometer o ensino de Ciências.

Franco e Munford (2018) asseveram que a versão final da BNCC não menciona eixos estruturantes que integram o conhecimento científico. Configura-se uma organização fragmentada de conteúdos e norteada apenas pelo eixo conceitual. Nesse sentido, é válido questionar: que entendimentos de ensino e aprendizagem de Ciências permeiam a BNCC? O que poderia ser indicado como relevante, como a contextualização histórica e social do conhecimento, as práticas investigativas e linguagem da Ciência perderam espaço.

Consoante, Ribeiro e Ramos (2017) avaliam que a BNCC, no tocante ao ensino de Ciências, se configura numa listagem de conteúdo a ser aplicado pelos professores e, além disso, não apresenta propostas pedagógicas que superem as atuais estabelecidas há vários anos na educação. Em outro aspecto, apega-se à ideia de competências e habilidades na elaboração do currículo como preparação ao mundo do trabalho.

Vale lembrar que o ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades já foi amplamente discutido, muito questionado e criticado pelos educadores e pesquisadores. Saviani (2013) afirma que introduzir a "pedagogia das competências" nas escolas é uma forma de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao modelo de sociedade resultante da reorganização do processo produtivo. Desse modo, busca-se, nas empresas, substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, intenta-se mudar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências e habilidades. Em ambos os casos, o objetivo é tornar os indivíduos mais adaptáveis e produtivos.

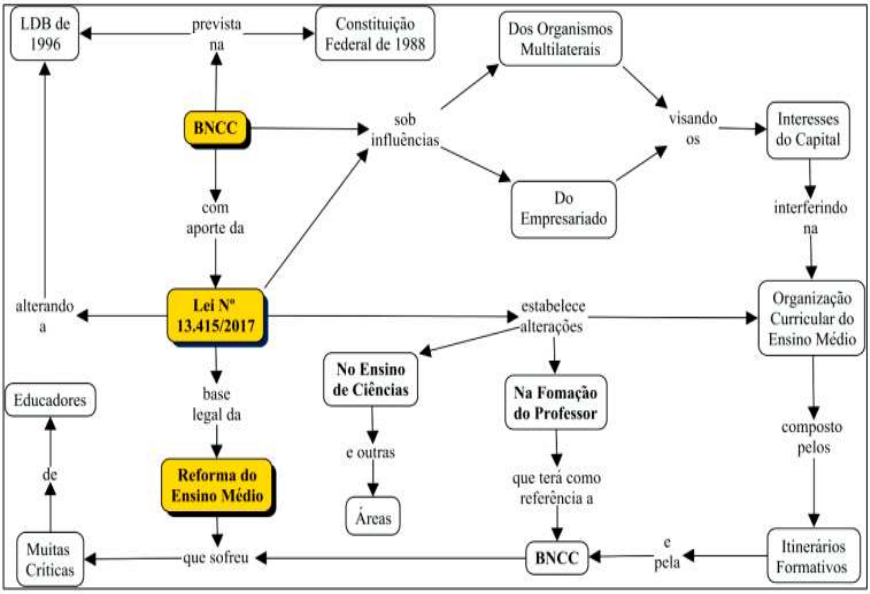
> Observa-se, portanto, que foi visando a uma reestruturação do ensino para favorecer a expansão do capital, formando indivíduos competentes e com habilidades demandadas pelo mercado de trabalho, que o ensino voltado para as competências e habilidades ganhou espaço, tendo como via principal os Parâmetros Curriculares Nacionais. Entretanto, os PCNs não lograram êxito em se firmar como um documento normativo para a Educação Básica, podendo ser apontadas como causas disto o fato destes não serem obrigatórios e por eles terem sido elaborados e instituídos sob muitas críticas, especialmente, as advindas dos educadores (BRANCO *et al*., 2019, p. 160).

Face ao exposto, é possível dizer que a centralidade da BNCC no desenvolvimento de competências e habilidades remetem à pedagogia do "aprender a aprender" e pode comprometer o Ensino de Ciências, uma vez que relega os conteúdos historicamente sistematizados organizados a um segundo plano.

Segundo Franco e Munford (2018), uma das possíveis consequências desta forma de organização curricular é o favorecimento da emergência de um mercado da educação. Nesse sentido, a organização do ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades cria condições para uma "terceirização da educação", sem a devida valorização dos contextos e realidades locais.

Em outro aspecto, a Lei nº 13.415/2017 também interfere na organização e na qualidade do ensino de Ciências. A Figura 2 apresenta relações da referida Lei com a BNCC, com o ensino de Ciências e com a formação de professores.

Figura 2 - Relações entre a BNCC, a Reforma do Ensino Médio, o ensino de Ciências e a formação do professor sob o aporte da Lei Nº 13.415/2017



Fonte: Elaboração própria.

Como se pode observar na Figura 2 há uma relação direta entre a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, ambas sofreram críticas e influências externas, reverberam mudanças no ensino de Ciências e na formação de professores.

O Art. 3º da Lei nº 13.415/2017 que altera Art. 35 da Lei nº 9.394/1996 estabelece que "a parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural" (BRASIL, 2017b). Isso é mais uma evidência da relação direta entre BNCC e a Reforma do Ensino Médio.

Cabe ressaltar que de acordo com a Lei nº 13.415/2017 apenas "o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio" (BRASIL, 2017b). O texto demonstra claramente a possibilidade de redução da carga horária de Ciências nesta etapa da Educação Básica.

Além disso, a Lei também implica na redução da carga horária das disciplinas atualmente ministradas, uma vez que: "a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017b). Considerando que atualmente essa carga horária é de 2400 h, divididas em 3 anos, haverá uma considerável redução de tempo e, consequentemente, de conteúdos.

No que diz respeito à formação de professores tanto a BNCC quanto a Lei nº 13.415/2017 podem provocar mudanças significativas. Vale lembrar que a Lei estabelece a BNCC como referência para as licenciaturas: "os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular" (BRASIL, 2017b).

O Art. 6º da Lei Nº 13.415/2017 altera o Art. 61 da Lei nº 9.394/2017 definindo que os:

> profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017b).

Dessa forma, profissionais sem uma formação superior específica poderão ministrar aulas somente pelo "notório saber". Ainda que se trate restritamente aos profissionais que atuarão na área da Educação Profissional, a Lei evidencia o descaso com os educadores e com a importância da formação profissional adequada, comprometendo a qualidade da educação.

Como argumentam Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010), a formação dos professores de Ciências deve estar pautada na prática e na formação científica, que possibilite a apropriação de conhecimentos científicos relevantes do ponto de vista científico, social e cultural assim como a aprendizagem, o aperfeiçoamento e o delineamento de estratégias de ensino e aprendizagem, conduzindo o estudante ao posicionamento crítico e à participação democrática responsável.

Para os autores, trata-se, portanto, de considerar a formação do professor de Ciências, sob uma perspectiva inovadora e transformadora, segundo abordagens em que a incerteza não seja banida, mas gerida. Ademais, em que os valores não sejam pressupostos, mas sim explicitados; em que a dimensão histórica,

incluindo a reflexão sobre o passado, o presente e o futuro, torne-se parte integrante da caracterização científica da natureza; em que o local e o processual sejam relevantes para a explicação do mundo e para sua transformação de modo benéfico para a sociedade, e não para pequenos e seletos grupos e elites. Que a prática do professor, portanto, auxilie os estudantes na construção de saberes estratégicos e emancipatórios.

O que se espera do ensino de Ciências, e da educação como um todo, que sejam capazes de transformar para melhor a vida dos estudantes, preparando-os para dominar as inovações científicas e tecnológicas, a lutar contra as mazelas e desigualdades da sociedade, tornando-se cidadãos críticos, atuantes, políticos e emancipados.

Para isso, é imprescindível um ensino de Ciências e uma formação inicial e continuada de professores que valorizem os conteúdos historicamente organizados, as questões sociais e culturais, além de serem mais valorizados, com investimentos de recursos humanos e financeiros necessários. Tais preposição não se fazem presentes no proposto pela BNCC e pela Reforma do Ensino Médio, que estão mais alinhados aos interesses mercadológicos.

Como cita Saviani (2009), o grande desafio a ser enfrentado é acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como a que vivemos, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos e cortes de investimentos.

Busca-se delinear políticas que conduzam a adaptação dos sujeitos às ordens vigentes e aos interesses das elites dominantes. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas aos discursos proclamados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de reforma, invariavelmente, geram importantes implicações sobre a organização escolar, sobre as práticas de ensino e sobre a formação docente. Diante de uma nova quebra de paradigma, caracterizado principalmente pela implantação da Base Nacional Comum Curricular e pela Reforma do Ensino Médio verifica-se que vários são os possíveis desdobramentos que essas mudanças, inclusive na legislação educacional, como o caso da Lei nº 13.415/2017, desencadearão para o ensino de Ciências e para a formação de professores. Essa discussão é importante, pois é fundamental compreender, posicionar-se e debater os aspectos que fundamentam o processo de Reforma e da implantação da BNCC, visto que está em jogo o futuro da escola pública, do ensino de Ciências, dos estudantes e de seus professores.

Mediante as propostas apresentadas de reconfiguração curricular da Educação Básica e dos cursos de licenciatura, a preocupação maior é que haja secundarização dos conteúdos e do papel do professor, implicando em esvaziamento de conteúdos e precarização do ensino.

A formação inicial dos professores com referência à BNCC pode se tornar um mero treinamento para seguir o proposto pela Base. Vale lembrar que, tanto a formação inicial quanto a capacitação do professor de Ciências, carecem muito de investimentos. Consoante, é preciso maior valorização dos profissionais da Educação; a necessária aproximação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e a Educação Básica; o estabelecimento de uma política educacional na formação de professores; maiores investimentos na infraestrutura escolar. Entretanto, esses e outros importantes pontos não fizeram parte das

discussões que ocorreram durante o processo da Reforma do Ensino Médio e da implantação da BNCC.

REFERÊNCIAS

BRANCO, E. P. **A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais** (Dissertação de Mestrado em Ensino). Paranavaí: UNESPAR, 2017.

BRANCO, E. P. *et al*. "BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?". **Revista Debates em Educação**, vol. 11, n. 25, 2019.

BRANCO, E. P. *et al*. "Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio". **Revista Debates em Educação**, vol. 10, n. 21, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Planalto**,** 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20/12/2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC**,** 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20/12/2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20/12/2020.

D'AVILA, J. B. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**

(Dissertação de Mestrado em Educação). Guarapuava: UNICENTRO, 2018.

FRANCO, L. G.; MUNFORD, D. “Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da área de Ciências da Natureza”. **Horizontes**, vol. 36, n. 1, 2018.

FRIGOTTO, G. “Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres”. **Movimento - Revista de Educação**, vol. 3, n. 5, 2016.

GONÇALVES, S. R. V. “Interesses mercadológicos e o ´novo´ ensino médio”. **Revista Retratos da Escola**, vol. 11, n. 20, 2017.

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2017**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 20/12/2020.

KUENZER, A. Z. “Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível”. **Educação e Sociedade**, vol. 38, n. 139, 2017.

LIBÂNEO, J. C. *et al*. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LINO, L. A. “As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão”. **Revista Retratos da Escola**, vol. 11, n. 20, 2017.

MACEDO, E. “Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si”. **Educação em Revista**, vol. 32, n. 2, 2016.

MACEDO, E. "Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação". **Revista e-Curriculum**, vol. 12, n. 3, 2014.

MARSIGLIA, A. C. G. *et al*. "A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil". **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, vol. 9, n. 1, 2017.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. "A reforma do ensino médio: regressão dos direitos sociais". **Revista Retratos da Escola**, vol. 11, n. 20, 2017.

NASCIMENTO, F. *et al*. "O ensino de Ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais". **Revista HISTEDBR**, n. 39, setembro, 2010.

RIBEIRO, M. E. M.; RAMOS, M. G. "A pesquisa em sala de aula no âmbito do ensino de Ciências: a perspectiva da Base Nacional Comum". **Anais do 37º Encontro de Debates sobre Ensino de Química**. Rio Grande: FURG, 2017.

ROCHA, N. F. E. **Base Nacional Comum Curricular e micropolítica**: analisando os fios condutores (Dissertação de Mestrado em Educação). João Pessoa: UFPB, 2016.

RODRIGUES, V. A. C. **A Base Nacional Comum Curricular em questão** (Dissertação de Mestrado em Educação). São Paulo: PUC, 2016.

SAVIANI, D. "Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, n. 40, 2009.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação.** Campinas: Autores Associados, 2014.

SIPAVICIUS, B. K. A.; SESSA, P. S. "A Base Nacional Comum Curricular e a área de Ciências da Natureza: tecendo relações e críticas". **Atas de Ciências da Saúde**, vol. 7, janeiro / dezembro, 2019.

CAPÍTULO 8

A Abordagem da Categoria Paisagem Proposta pela Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Geografia no 6º Ano do Ensino Fundamental

A ABORDAGEM DA CATEGORIA PAISAGEM PROPOSTA PELA NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PARA A GEOGRAFIA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL[39]

Nelci Soares da Silva

Judite de Azevedo do Carmo

Kárita de Fátima Araújo

A disciplina de Geografia na escola é essencial para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem que promova um melhor entendimento da realidade que se vive, isto porque ela a partir das concepções sobre o espaço geográfico, possibilita o entendimento da relação estabelecida entre sociedade e espaço. De acordo com Santos (2008, p. 67), "o espaço impõe sua própria realidade; por isso a sociedade não pode operar fora dele. Consequentemente, para estudar o espaço, cumpre apreender sua relação com a sociedade".

Neste contexto, entendemos, em conformidade com Giometti; Pitton e Ortigoza (s/d), que o ensino de Geografia deve, por meio de suas práticas, estar pautado no objetivo de auxiliar o estudante a alcançar a compreensão das relações estabelecidas entre a sociedade e a natureza, levando-o a se desenvolver enquanto cidadão crítico e responsável, a partir da tomada de consciência

[39] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: CARMO, J. A.; SILVA, N. S.; ARAÚJO, K. F. "A Abordagem da Categoria Paisagem Proposta pela Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Geografia no 6º Ano do Ensino Fundamental". *Revista Equador*, vol. 10, 2021.

quanto às suas ações como sujeito que atua nos polos ativo e passivo em relação ao meio que ocupa.

Por isso, no âmbito do ensino de Geografia a construção do conceito de paisagem se mostra essencial, pois dele advém, nos dizeres de Cavalcanti (2010, p. 53) a "concepção de que os espaços têm uma forma (paisagem) que expressa seu conteúdo (o movimento social), de que a paisagem revela as relações de produção da sociedade, seu imaginário social, suas crenças, seus valores, seus sentimentos".

Com esta perspectiva relativa ao ensino de Geografia o objetivo deste artigo é apresentar os resultados da análise de como é proposta na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a abordagem da categoria paisagem para a Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental. A categoria paisagem foi escolhida como temática de estudo, pois, trata-se de uma categoria que oportuniza aos educandos potencializarem seus conhecimentos e ampliarem os saberes sobre a realidade partindo do meio em que estão inseridos.

Para a análise desenvolvida recorreu-se aos seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, análise documental e sistematização e interpretação das informações. No que se refere à pesquisa bibliográfica, buscou-se suporte teórico em temas da educação brasileira, do ensino de Geografia, da categoria paisagem e da BNCC. A análise documental foi adotada para se proceder a busca de informações na BNCC, a partir de um recorte, retirando as informações pertinentes às orientações para o 6º ano no que tange às discussões acerca da categoria paisagem.

Após a análise do documento foi realizada a sistematização e interpretação das informações e conceituações nele encontradas. Para a sistematização e a interpretação das informações coletadas seguiu-se uma abordagem qualitativa, uma vez que este tipo de abordagem, conforme apontam Minayo e Sanches (1993, p. 246)

permite "aprofundar-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas".

Para a organização deste capítulo de livro optamos por estruturá-lo em cinco (5) seções. A primeira refere-se a esta introdução, a segunda foi dedicada a tratar da paisagem como categoria de análise da Geografia, apontando a sua concepção diferenciada de acordo com cada corrente de pensamento. Na terceira seção procuramos apresentar a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sua elaboração e organização, como foi desencadeado o processo junto ao Ministério da Educação e o posicionamento de alguns estudiosos da Educação.

A quarta seção está centrada na apresentação da análise da categoria paisagem na BNCC proposta para o 6º Ano do Ensino Fundamental, a partir da realização de recortes neste documento onde se apresenta a categoria e como ela deve ser inserida na abordagem dos conteúdos, procurando relacionar com os fundamentos teóricos de autores dedicados à temática educação e ensino de Geografia.

Por fim, na quinta seção apresentamos as considerações finais sobre a análise realizada, dando destaque à alguns pontos identificados na análise e ressaltando a importância de pesquisas acadêmicas voltadas à reflexão sobre os textos normativos da educação básica.

A PAISAGEM COMO CATEGORIA DE ANÁLISE DA GEOGRAFIA

Compreende-se a categoria paisagem - foco central desta pesquisa - como aquela que oferece unicidade na interpretação do

espaço geográfico, sendo, portanto, essencial como elemento a ser estudado em sala de aula.

O conceito de paisagem mais remoto é o relacionado ao conceito artístico, ou seja, às pinturas. De acordo com Maximiano (2004, p. 84) o conceito de paisagem tem uma relação com o surgimento da vida humana na Terra ao longo dos tempos e isso fica evidente nas representações de pinturas rupestres que datam entre 30 mil e 10 mil anos a.C. e são consideradas como os "registros mais antigos que se conhece da observação humana sobre a paisagem".

Conforme Cosgrove (1998), o conceito de paisagem foi introduzido no período do Renascimento com o objetivo de apontar uma relação entre o homem e o seu ambiente, uma vez que ele, inicialmente só era relacionado à paisagem natural, ou seja, com os elementos da natureza (vegetação, solo, rios etc.) e, nesse cenário, o homem não era entendido como sujeito atuante nesta relação.

A paisagem é apreendida de forma diferente em cada corrente paradigmática da Geografia. A Geografia Tradicional, conforme Corrêa (2005), no período entre 1850 e 1950, tem fortes contribuições de Alexandre Von Humboldt (1977), Carl Ritter (1807) e Ratzel (1909), advindos da escola alemã e de La Blache, escola francesa.

Nesse paradigma da Geografia, a paisagem conforme o entendimento de Christofoletti (1982), é considerada como a composição de elementos geográficos que se unem uns com os outros, podendo ser esses elementos do domínio natural, humano, social ou econômico. A paisagem é determinada "[...] como o fato que melhor expressava o relacionamento entre o homem e o meio e caracterizava as diferenças entre as áreas, mostrando concreta e objetivamente os diversos acontecimentos" (CHRISTOFOLETTI, 1982, p. 80).

Corrêa (2005, p. 17) indica que a Geografia Tradicional, na diversidade de suas traduções, fez prevalecer o conceito de paisagem e região, implicando, assim, a instituição de um debate sobre o objeto da Geografia e a sua identidade no âmbito das demais ciências. De acordo com o autor, "os debates incluíam os conceitos de paisagem, região natural e região-paisagem, [...] paisagem cultural, gênero de vida e diferenciação de área" (CORRÊA, 2005, p. 17).

Para alguns teóricos que advogavam ser a Geografia uma ciência que investiga a individualidade dos lugares (regional) e para aqueles que procuravam leis e regularidades em lugares diversos (geral), a paisagem tornou-se objeto de análise (CAVALCANTI, 2010).

A partir da década de 1950 surge no âmbito da ciência Geográfica, um movimento de renovação que foi denominado de Nova Geografia ou Geografia Teorético-Quantitativa. As bases teórico-metodológicas desta corrente paradigmática são neopositivistas, cujo método de abordagem é o hipotético-dedutivo, priorizando os modelos quantitativos e matemáticos. Sobre a escolha desta base teórico-metodológica, Santos (2004) explica que a importância dada à quantificação se justificou pela busca do status de ciência para a Geografia.

Para Christofoletti (1982, p. 81), com o surgimento da corrente Teorético-Quantitativa a paisagem passou a ser entendida como um "sistema espacial ou organização espacial, compreendendo a estrutura dos elementos e os processos que respondem pelo funcionamento de qualquer espaço organizado".

Passos (1998, p. 43) ao refletir sobre a corrente da Nova Geografia expressa que nela "a paisagem se coloca mais como um adjuvante do que como um objeto de pesquisa em si mesmo." Tal pensamento coaduna com o entendimento de Corrêa (2005, p. 20) sobre esta, que aponta para o fato de que o conceito de paisagem é

deixado de lado enquanto a categoria espaço possui uma relevância primordial.

A paisagem volta a ser valorizada na Geografia a partir de 1970 com o estabelecimento da corrente paradigmática Geografia Humanística e Cultural, que tem suas raízes na fenomenologia (CORRÊA, 2005). O mesmo autor (2014, p. 41) apresenta que no domínio desta corrente o conceito de paisagem é defendido de forma diferenciada, exemplificando com Sauer, geógrafo Americano, que a interpreta como "o conjunto de formas naturais e culturais associadas em área" e com Cosgrove, geógrafo britânico, para o qual ela "não é apenas morfologia, mas insere-se também no mundo dos significados, estando impregnada de simbolismo".

A forma que se apreende as categorias geográficas de análise da Geografia reflete a capacidade de interpretar a realidade. Nesse contexto, uma outra corrente de pensamento, que se configurou também a partir da década de 1970, a denominada Crítica ou Radical denota que a Geografia Teorético - Quantitativa, assim como a Tradicional, não foram suficientemente capazes de responder os questionamentos que o mundo exigia da Geografia.

Esta corrente de pensamento, na compreensão de Corrêa (2005), teve a intenção de inserir os estudos geográficos em um contexto social, político e econômico, em outras palavras teve como objetivo priorizar as questões sociais e não as puramente espaciais, calcada no materialismo histórico e dialético de Karl Marx e Friedrich Engels.

Os direcionamentos, no campo desta linha marxista, que contribuíram para consubstanciar a Geografia Crítica podem ser encontrados, por exemplo, em David Harvey, Yves Lacoste, David M. Smith etc. No Brasil, os debates marxistas aparecem em Milton Santos, Ruy Moreira, dentre outros.

Com a base teórico-metodológica marxista, Milton Santos (2004, p. 153) defende de que "o espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente." Já Corrêa (2005, p. 25) acrescenta que o espaço é o "lócus da reprodução das relações sociais de produção, isto é, reprodução da sociedade".

No âmbito dessa interpretação do espaço, a paisagem é apresentada como um "conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre o homem e natureza" (SANTOS, 2017, p. 103).

Como pode ser observado, de modo geral, o conceito de paisagem é plural, e na ciência Geográfica observa-se uma grande diversidade de concepções. Para fins deste estudo, adotou-se o conceito de paisagem do ponto de vista da Geografia Crítica, tomando-a como dinâmica, multitemporal e resultante das ações no espaço desencadeadas pelas relações sociais de produção. Referida concepção auxilia na análise da categoria paisagem a partir dos constructos da BNCC, conforme exposto na sequência.

A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): ELABORAÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Desde o início da construção até a sua fase de implantação, a BNCC passou por debates acirrados. De um lado, o governo com sua política educacional periférica e, do outro, contrapondo a esse modelo, têm-se os especialistas em educação, preocupados com uma política educacional emancipatória, inclusiva e que, de fato, venha a atender às necessidades que o cenário educacional brasileiro precisa. Não obstante a esses contrapontos, ainda poderia ser agregado a tal

discussão o posicionamento das empresas privadas de educação e seu interesse na construção da BNCC.

Verifica-se que a estrutura geral da BNCC foi organizada visando atender as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, tem-se que a Base conta com a seguinte estrutura: competências gerais, áreas de conhecimento, componente curricular, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. No que se refere às competências gerais, como mencionado anteriormente, estas devem integrar todas as etapas da Educação Básica, e, diante desse cenário, o Ensino Fundamental é constituído a partir delas. Além disso, tem-se, ainda, as competências específicas de cada componente curricular (disciplinas), que se desdobram em eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento (que são os conteúdos, os conceitos e os processos) e habilidades (que são os objetivos de aprendizagem).

No que diz respeito à fase de elaboração da BNCC, Cássio (2019) traz que a primeira versão desse documento, com 302 páginas, foi disponibilizada para consulta pública on-line, em 16 de setembro de 2015. Em 3 de maio de 2016, a segunda versão, já com 652 páginas, foi disponibilizada e as discussões sobre o seu conteúdo ocorreram em seminários realizados nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal.

Ainda de acordo com Cássio (2019), a terceira versão da BNCC foi divulgada em 6 de abril de 2017. As discussões acerca dessa versão foram realizadas mediante cinco audiências públicas e analisadas por especialistas e em 20 de dezembro desse mesmo ano, a BNCC do Ensino Fundamental foi homologada. Referente à BNCC do Ensino Médio, sua homologação se deu em 14 de dezembro de 2018.

Sobre o processo de elaboração da Base, Cássio (2019, p. 17) afirma que o alargamento da autoridade política de setores

ultraconservadores e do fundamentalismo religioso "[...] colaborou para que o texto da BNCC detenha ainda mais fragilidade do ponto de vista do enfrentamento às diferenças e da proteção dos direitos humanos".

Após a fase de elaboração, inicia-se a fase de implantação nas secretarias estaduais e municipais de educação. Para tanto, o Ministério da Educação (MEC), por meio da edição da Portaria n.º 331, de 5 de abril de 2018, instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (Pro-BNCC), estabelecendo diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.

Para Dourado e Siqueira (2019, p. 292), o complicado procedimento de aprovação e a homologação da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo MEC "sucedeu na separação da Educação Básica, expressa pela permissão de duas bases curriculares: a da Educação Infantil e o Ensino Fundamental e outra, do Ensino Médio".

Diante desse contexto, a BNCC é apresentada como um documento de referência na educação nacional, que estabelece os conhecimentos fundamentais, ou seja, promove o processo de aprendizagens dos saberes tidos como essenciais os quais todos os estudantes da Educação Básica devem desenvolver.

Dourado e Siqueira (2019, p. 299) alertam, entretanto, que é "importante ressaltar que a BNCC se restringe a um tipo de aprendizagem: aquela parametrizada e instrumentalizada com ênfase nas operações básicas e na leitura".

Ainda sobre as aprendizagens essenciais, verifica-se no documento que elas devem garantir aos estudantes a possibilidade de desenvolvimento de competências a serem consolidadas no contexto pedagógico. Assim, o discurso da pedagogia das

competências adotado pela BNCC apresenta uma defesa da ideologia de mercado, conforme apontado por Frigotto (2011).

O Estado, ao invés de ampliar o fundo público visando responder às políticas públicas de cunho global, fraciona as ações em políticas focais que suavizam os resultados sem modificar consideravelmente as suas deliberações (FRIGOTTO, 2011). E, dessa maneira, é dado destaque aos processos de avaliação de resultados definidos "pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências" (FRIGOTTO, 2011, p. 245).

Já os autores da Base Nacional Comum Curricular defendem esse fundamento pedagógico apresentando a definição de competências.

> Competências é definida como mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demanda complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Na tentativa de apresentar a importância das competências, o documento expressa, ainda, que cada uma das dez competências se refere a uma dimensão imprescindível da aprendizagem. Elas se referem ao conjunto de conhecimentos que devem ser alcançados pelos alunos ao final da Educação Básica. Para tanto, essas competências precisam perpassar pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e chegar até o final do Ensino Médio, ou seja, é preciso que as competências estendam se no método didático e pedagógico adotados nesses três segmentos. Segundo o documento:

> Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez *competências gerais da Educação Básica*, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 25, destaque nosso).

Portanto, essas competências devem contribuir com a estruturação do conhecimento, desenvolvimento de habilidades e constituição de comportamentos e valores.

No que tange aos marcos legais que embasam a BNCC, pode-se dizer que não se trata de um tema contemporâneo. Isso porque, desde a década de 1980, há menção dessa política educacional nos documentos oficiais do Brasil. Os documentos legais que dão sustentação aos seus propósitos são: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

No que se refere aos fundamentos pedagógicos da BNCC, destaca-se o foco dado no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral. O documento justifica o uso de competências por estar consubstanciado no texto da LDB, nos artigos 32 e 35, quando institui as intenções gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Esse pensamento já era constatado desde o final do século XX e permaneceu no centro do desenvolvimento e direcionamento das políticas educacionais para grande parte dos Estados, Municípios e de outros países para elaboração de seus currículos.

No que se refere às competências, é fundamental esclarecer que, nos sistemas educacionais, elas têm uma relação muito estreita

com o mundo do trabalho e o delineamento do trabalhador, ou seja, um trabalhador competente, capaz de executar seu trabalho com eficiência.

Essa é uma concepção global de formação que tem como base a "aquisição de informações e de conhecimentos, mas também de habilidades, de atitudes e de valores, cuja integração é fundamental para a garantia de um bom desempenho profissional" (BITTENCOURT, 2019, p. 1771).

Outra justificativa que os autores da Base apresentam sobre o uso das competências está expressa na citação que segue:

> É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) [...], e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) [...], que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE) [...] (BRASIL, 2018, p. 13).

Essa justificativa, apresentada no documento, demostra a quem a Base irá servir. Citado por Neira (2019), Lopes e Marcelo (2011) alertam para a maldade da articulação, sob o comando do mercado, de organismos internacionais, avaliações estandardizadas e currículos por competências.

O outro fundamento pedagógico especificado na BNCC é o compromisso com a educação integral, reconhecendo que a educação básica deve:

> Visar à formação e ao desenvolvimento humano global, [...] assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto [...] promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Baseado nos termos acima, Bittencourt (2019), por meio do seu artigo "Educação integral no contexto da BNCC", identifica algumas contradições na Base em relação à educação integral.

> Embora o documento reafirme a busca pelo desenvolvimento humano integral na perspectiva da aquisição de competências, a sintonia com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, esta não constitui a característica principal do seu desenho curricular, já que se trata de um documento curricular que especifica previamente todos os objetos de conhecimento de todas as áreas, em cada grau de ensino, cada qual com seus respectivos objetivos de aprendizagem, denominados de "habilidades" (BITTENCOURT, 2019, p. 1773).

A BNCC orienta que o sistema educacional brasileiro das redes municipais, estaduais e particulares terá que organizar, estruturar e reestruturar seus currículos para cada etapa da Educação Básica, de forma a incluir os conteúdos essenciais definidos pelo documento e a parte diversificada de responsabilidade dos sistemas de ensino. As Secretarias Estaduais e Distritais de Educação (SEDEs) e as Secretarias Municipais de Educação (SMEs), por sua vez, devem atualizar seus referenciais curriculares, alinhando-os à

BNCC, para que as escolas possam atualizar seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs).

Em relação ao currículo, os autores afirmam que a "BNCC e currículos, tem papeis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica[...]" (BRASIL, 2018, p. 16), justificando que as aprendizagens só se transformam em realidade por meio de um conjunto de definições que constituem o currículo em ação. Para tanto, faz-se necessário considerar alguns fatores, como autonomia das instituições de ensino, a situação da realidade de cada estudante e a realidade local.

Contrapondo os argumentos acima, Cássio (2019, p. 13) diz que "a Base é antes de tudo, uma política de centralização curricular [...]" e Neira (2019, p. 176) aponta que "a opção anacrônica por um currículo baseado em competências e habilidades prescritas reduz em demasia as possibilidades pedagógicas do professor e formativas dos estudantes".

Diante do que está posto e mesmo sendo um documento de caráter normativo, os educadores e educadoras precisam se posicionar criticamente para ter condições de reescrever, na prática, a proposta apresentada pela Base.

Diante das discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular, autores como Cassio (2019), Girotto (2019) e Guimarães (2020), dentre outros, expressam que é imprescindível que se questione sobre o modelo de educação que é apresentado pela Base, um paradigma centrado no currículo com ênfase no gerencialismo, em que os fundamentos pedagógicos são enraizados na pedagogia das competências e habilidades.

A CATEGORIA PAISAGEM NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PROPOSTA PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Base Nacional Comum Curricular apresenta-se como um documento de referência obrigatório para a construção dos currículos escolares dos estados e municípios brasileiros. Nesse contexto, buscou-se verificar como a categoria paisagem é abordada neste documento na Geografia - componente curricular - no 6º Ano do Ensino Fundamental.

Na BNCC, o componente curricular de Geografia encontra-se na área Ciências Humanas e está organizado em cinco unidades temáticas que buscaram organizar os objetos de conhecimento (conteúdos) e a progressão das habilidades: (1) O sujeito e seu lugar no mundo; (2) Conexões e escalas; (3) Mundo do trabalho; (4) Formas de representação e pensamento espacial e (5) Natureza, ambientes e qualidades de vida.

Para os autores da Base, "[...] a abordagem dessas unidades temáticas deve ser realizada integralmente, uma vez que a situação geográfica não é apenas um pedaço do território, uma área contínua, mas um conjunto de relações." (BRASIL, 2018, p. 365).

Para Pereira (2016, s/p), ao apresentar as unidades temáticas, "os autores apresentam e estabelecem a relação entre a forma, o conteúdo e os conceitos que serão trabalhados em cada unidade." E complementa:

> O texto é de fácil compreensão, não se alonga mais que o necessário, é construído à luz dos conceitos e categorias geográficas e, por fim, indica apontamentos distintos de cada unidade para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, o que facilita

> a compreensão e organiza as expectativas (PEREIRA, 2016, s/p).

Tendo as inferências das unidades temáticas e, em consonância com as competências gerais da Educação Básica e as competências da área de Ciências Humanas, o componente curricular de Geografia dispõe de sete competências específicas que devem permear a educação geográfica dos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental.

De modo a contribuir com o desenvolvimento dessas competências, a BNCC indica uma forma de organização em espiral, na qual os conteúdos constantes em cada ano de escolaridade vão reaparecendo nos anos seguintes, aumentando-se, no entanto, o nível de complexidade. Assim, o docente deverá levar em consideração a progressão dos conteúdos a cada ano de escolaridade, quando do preparo de sua aula, de forma a proporcionar ao aluno que ele possa desenvolver as habilidades do ano em que se encontra.

No que se refere à categoria paisagem apresentada no conteúdo do 6º ano, verifica-se que a BNCC a vincula ao conceito de identidade, conforme se verifica no excerto abaixo:

> [...] a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: *na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade* [...] (BRASIL, 2018, p. 359, destaque nosso).

Observa-se, pois, que o conceito de paisagem expresso na citação acima não pode ser compreendido fora do contexto de totalidade do espaço geográfico. Assim, coaduna-se com Santos

(1988, p. 61) na concepção que a "paisagem é a materialização de um instante da sociedade, ao passo que o espaço geográfico contém o movimento dessa sociedade, por isso paisagem e espaço constituem um par dialético." E prossegue: "numa perspectiva lógica, paisagem é já o espaço humano em perspectiva" (SANTOS, 2017, p. 106).

Tendo como base as colocações de Milton Santos e a proposta de educação geográfica discutida na BNCC, voltada para a construção do conceito de identidade associado à categoria paisagem, observa-se que sua importância na educação geográfica está no entendimento de que, ao olhar a paisagem, percebe-se a existência das pessoas em suas ações individuais e coletivas.

Quadro 1 – Abordagem da categoria paisagem no 6º ano do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	(**EF06GE01**) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos; (**EF06GE02**) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários;
Mundo do trabalho	Transformações das paisagens naturais e antrópicas	(**EF06GE06**) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização; (**EF06GE07**) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.

Fonte: Elaboração própria. Baseada em: Brasil (2018, p. 384-385).

Nessa concepção, a BNCC apresenta a categoria paisagem no Ensino Fundamental, buscando estabelecer a relação do aluno com o mundo e a sociedade. Para se demonstrar com mais clareza, elaborou-se um quadro-síntese para elucidar tal concepção (Quadro 1). A princípio, destaca-se como a BNCC propõe o estudo da paisagem no 6° ano do Ensino Fundamental, trazendo, para as discussões, o próprio arranjo que o documento propõe para organização do conhecimento escolar: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

Na Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental, a categoria paisagem permeia duas unidades temáticas, responsáveis por contribuir com o processo de educação geográfica a ser desenvolvido, quais sejam: "O sujeito e seu lugar no mundo" e "Mundo do trabalho". Quanto à primeira unidade, verifica-se que esta prioriza a abordagem da categoria paisagem através das concepções de pertencimento e identidade, visto que, os objetivos de aprendizagem encontram-se voltados para promover comparações quanto as modificações das paisagens nos lugares de vivência dos alunos e, em decorrência dos usos desses lugares em diferentes tempos, além de analisar modificações realizadas por diferentes sociedades, com destaque para os povos originários (BRASIL, 2018).

A proposta de abordagem da paisagem trazida pelos autores da BNCC, está consubstanciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia.

> Tal abordagem visa favorecer também a compreensão, por parte do aluno, de que ele próprio é parte integrante do ambiente e também agente ativo e passivo das transformações das paisagens terrestres. Contribui para a formação de uma consciência conservacionista e ambiental não somente em seus

> aspectos naturais, mas também culturais, econômicos e políticos (BRASIL 1998, p. 32).

A partir desse ponto de vista, a paisagem pode ser compreendida como algo vivo, dinâmico, construído pelo homem. Esse modo de conceber a paisagem deve ser desenvolvido na escola pelo professor, ou seja,

> caberia ao ensino trazer a 'paisagem' para o universo do aluno, para o lugar vivido por ele, o que quer dizer trazer a paisagem conceitualmente como instrumento que o ajude a compreender o mundo em que vive (CAVALCANTI, 2010, p. 101).

Para essa autora, é necessário considerar a vivência dos discentes como parte do conhecimento, considerando que "levar em conta o mundo vivido dos alunos implica apreender seus conhecimentos prévios e sua experiência em relação ao assunto estudado [...]" (CAVALCANTI, 2010, p. 148).

Já a unidade temática "Mundo do trabalho" tem como foco central o processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre o campo e a cidade, destacando as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais (BRASIL, 2018, p. 363).

O objeto de conhecimento, a partir dos conteúdos indicados pela BNCC nessa unidade temática para o 6º ano, é a "transformação das paisagens naturais e antrópicas" (BRASIL, 2018, p. 384-385), e apresenta como objetivos de aprendizagem, a identificação das características das paisagens transformadas pelo trabalho humano, em decorrência do desenvolvimento da agropecuária e do processo

de industrialização. Aborda, ainda, a explicação sobre as mudanças na interação humana com a natureza, a partir do surgimento das cidades.

A concepção de paisagem discutida acima pode ser percebida nas reflexões de Schier (2003, p. 80), para quem "a transformação da paisagem pelo homem representa um dos elementos principais na sua formação", e, em Santos (1988, p. 72), quando diz que "a paisagem é a materialização de um instante da sociedade".

Nesse entendimento, de acordo com Schier (2003, p. 80), a paisagem é discutida na Base "como um produto cultural resultado do meio ambiente sob ação da atividade humana". Assim, a questão cultural tem exercido uma função importante na definição comportamental das pessoas em relação ao ambiente, fazendo com que certas "paisagens apresentam, na sua configuração, marcas culturais" (SCHIER, 2003, p. 80), ganhando, com isso, uma identificação peculiar.

Outra reflexão que se pode fazer sobre a possibilidade que a BNCC traz de discutir a categoria paisagem é a relevância do seu olhar por meio da perspectiva da cidade. Para Cavalcanti (2012), isso possibilita a obtenção de informações e a formação de conceitos imprescindíveis no desenvolvimento espacial, como: paisagem urbana, urbanização, metropolização e rede urbana.

Para a autora, a cidade precisa ser concebida como espaço que ensina, uma vez que:

> Sua estruturação se dá de tal modo, que ela educa seus habitantes e pode educá-los, por exemplo, para a vida solidária ou, ao contrário, para o isolamento e a segregação (CAVALCANTI, 2012, p. 55).

Ainda nessa perspectiva de abordagem, a escola, como espaço educativo, tem a possibilidade de abordar a paisagem, suscitando nos alunos a importância de zelar pelo meio ambiente. Despertando, concomitantemente, o senso de cidadania, além de fomentar o interesse em compreender as diferentes relações entre a sociedade e a natureza. Além de possibilitar o entendimento das transformações da paisagem urbana e rural pela ação do homem, para que tenham condições de associar sua vida cotidiana com a paisagem local, aquela na qual ele está inserido. Portanto, ao abordar a categoria paisagem no contexto escolar, é necessário fazê-lo sob uma perspectiva que traga significado para o aluno e, consequentemente, viabilize a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou somar com as pesquisas voltadas para as reflexões e práticas que emergem no ensino da Geografia a partir da abordagem da categoria paisagem, diante de sua importância no processo de ensino-aprendizagem desta disciplina.

Tal escolha se deu partindo do entendimento de que a paisagem abriga um conjunto de elementos e fatores que envolvem o meio natural e que passam por constantes transformações, de forma que, a partir dos conhecimentos advindos das unidades temáticas (o sujeito e seu lugar no mundo e Mundo do trabalho), mostra-se possível ao aluno identificar, analisar, bem como, reconhecer e estabelecer relações sobre as principais características que integram a paisagem, através da observação desses elementos no seu entorno, permitindo-o desenvolver competências e habilidades quanto à espacialidade geográfica.

Assim, a partir das orientações trazidas pela BNCC, verifica-se existência de elementos que auxiliem no trabalho docente no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, voltado para a formação reflexiva, crítica e cidadã dos sujeitos para que sejam conscientes de suas responsabilidades para com a sociedade e o meio.

Nessa perspectiva, o estudante deve ser motivado a atuar como protagonista na construção do seu conhecimento, pois, a partir de sua percepção enquanto sujeito que integra uma sociedade com deveres e obrigações, será possível desenvolver significados de pertencimento e responsabilidade social.

A pesquisa realizada possibilitou identificar a abordagem dada à paisagem na BNCC para o 6º ano do Ensino Fundamental, através da qual, verificou-se que os conteúdos indicados para esse ano proporcionam ao aluno entender a paisagem dos lugares onde vive e a relação entre a sociedade e a natureza. Além disso, verificou-se a disponibilização de informações para a compreensão de que há diferentes modos de vida que se relacionam com a paisagem de forma mais harmoniosa, especificando, que é imprescindível reconhecer e respeitar a diversidade étnica e cultural, bem como, buscar um convívio mais harmônico com a natureza.

Conclui-se, por fim, que apesar de entraves políticos pedagógicos e de o texto da BNCC não contar com maior aporte de teóricos da área da Geografia, este instrumento pode, quando utilizado de forma crítica pelo professor, auxiliar efetivamente na prática docente e na construção dos saberes de seus educandos. No entanto, tal constatação não esgota a necessidade de ampliação de estudos que promovam a melhoria dos textos normativos, a formação do docente e as práticas nas salas de aula.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, L. D. "O ensino de Geografia na BNCC: os percursos didáticos, das habilidades às competências". **Anais do XIV Encontro Nacional de práticas de Ensino em Geografia**. Campinas: UNICAMP, 2019.

BITTENCOURT, J. "Educação integral no contexto da BNCC". **Revista e-Curriculum**, vol. 17, n. 4, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 18/07/2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Caracterização da Área de Geografia. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 18/07/2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - 2 - Geografia**: Ensino de quinta a oitava série. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 18/07/2022.

CÁSSIO, F. "Existe vida fora da BNCC?" *In:* CASSIO, F.; CATELLI JÚNIOR, R. (orgs.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Editora Ação Educativa, 2019.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Editora Papirus, 2010.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Editora Papirus, 2012.

CHRISTOFOLETTI, A. “As características da nova Geografia”. *In*: CHRISTOFOLETTI, A. **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Editora Difel, 1982.

CORRÊA, R. L. “Espaço: um conceito-chave da Geografia”. *In*: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (orgs.). **Geografia**: Conceitos e Temas. Rio de janeiro: Editora Bertrand, 2005.

COSGROVE, D. “A Geografia está em toda parte”. *In*: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (orgs.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1998.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. “A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo”. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 35, n. 2, 2019.

FRIGOTTO, G. “Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI”. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 16, n. 46, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GIOMETTI, A. B. R.; PITTON, S. E. C.; ORTIGOZA, S. A. G. “Leitura do espaço geográfico através das categorias: lugar, paisagem e território”. **Portal Eletrônico da UNESP**. Disponível em: <www.unesp.br>. Acesso em: 14/08/2022.

GIROTTO, E. D. “Da Geografia da BNCC às geografias das escolas: tensões e resistências”. *In*: CASSIO, F.; CATELLI JÚNIOR, R. (orgs.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Editora Ação Educativa, 2019.

GUIMARÃES, I. V. “Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. **Ensino em Re-Vista**, vol. 25, n. 3. 2018.

MAXIMIANO, L. A. “Considerações sobre o conceito de paisagem”. **Revista RA´E GA**, n. 8, 2004.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. “Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?” **Cadernos de Saúde Pública**,vol. 3, n. 9, 1993.

NEIRA, M. G. “BNCC de Educação Física: caminhando para trás”. *In*: CASSIO, F.; CATELLI JÚNIOR, R. (orgs.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Editora Ação Educativa, 2019.

OPOLSKI, C. A.; LEME, R. C. B. “O método materialista histórico-dialético e a relação com a diretriz curricular orientadora de Geografia do Paraná”. **Geografia, Ensino e Pesquisa**, vol. 20, n. 2, 2016.

PASSOS, M. M. **Biogeografia e paisagem**. Presidente Prudente: Editora da UNESP, 1998.

PEREIRA, C. M. R. B. **Base Nacional Comum Curricular – 3ª versão**: Ensino Fundamental – Geografia. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: Técnica e tempo, Razão e emoção. São Paulo: Editora da USP, 2017.

SANTOS, M. **Espaço e Método**. São Paulo: Editora da USP, 2008.

SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. São Paulo: Editora da USP, 2004.

SCHIER, R. A. "Trajetórias do conceito de paisagem na Geografia". **Revista Ra´E GA**, n. 7, 2003.

SUERTEGARAY, D. M. A. "Espaço Geográfico uno e múltiplo". **Scripta Nova**, n. 93, 2001.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Canmilla Mousse é graduada em Comunicação Social pelo Centro Universitário do Norte (UniNorte). Especialista em História da Arte pela Faculdade Claretiano (Claretiano). E-mail para contato: canmilla.mousse@gmail.com

Daiane Gasparetto da Silva é professora substituta da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Bacharel, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail para contato: dai_gasp@hotmail.com

Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte é professor da Faculdade de Inhumas (FACMAIS). Mestre e doutor em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail para contato: dostoiewski@facmais.edu.br

Elói Martins Senhoras é economista, cientista político e geógrafo. Doutor em Ciências. *Post-doc* em Ciências Jurídicas. Professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pesquisador do *think tank* IOLEs. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

Emerson Pereira Branco é mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Docente da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná. E-mail para contato: ems_branco@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Fátima Medianeira Flores de Vargas é graduada em Comunicação Social. Mestre em Sociologia. Doutoranda em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail para contato: fati.jornalista@gmail.com

Felipe Sampaio de Freitas é professor no Colégio Modelo Pará. Mestre em Filosofia. Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail para contato: felipesampaiodefreitas@gmail.com

Flávia Cristina Silveira Lemos é professora do curso de Psicologia da Universidade Federal do Pará (UFPA). É pós-doutora em Psicologia e Subjetividade pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail para contato: flavialemos@ufpa.br

Francisco Thiago Silva é professor da Universidade de Brasília (UnB). Pós-doutorando em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Doutor e mestre em Educação pela UnB. E-mail para contato: francisco.thiago@unb.br

Geise do Socorro Lima Gomes é bacharel e mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail para contato: geisepsi@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

John Lennon Lima e Silva é professor do fundamental II do Centro Educacional Pequeno Escultor. Especialista em História Contemporânea pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA). E-mail para contato: johnlennonlimasilva@gmail.com

Judite de Azevedo do Carmo é professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail para contato: judite.carmo@unemat.br

Kárita de Fátima Araújo é professora da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso e da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail para contato: karita.araujo@unemat.br

Leandro Paiva é graduado em Educação Física e História. Especialista em Museografia e Patrimônio Cultural. Mestre e doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: professorleandropaiva@gmail.com

Leonardo Paiva é graduado em Enfermagem pelo Centro Universitário do Norte (UniNorte). Especialista em Enfermagem em Saúde Indígena Faculdade CGESP (CGESP). E-mail para contato: leonardopaiva_rj@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Leticia Lages Assunção é licenciada em Filosofia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Mestranda em Psicologia Social pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail para contato: leticialages97@gmail.com

Lou Guimarães Leão Caffagni é bacharel em Filosofia. Mestre e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Temas de interesse na pesquisa: Currículo e Educação. E-mail para contato: loucaf@gmail.com

Michel Justamand é professor da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Graduado em História. Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail para contato: micheljustamand@yahoo.com.br

Nelci Soares da Silva é professora da Rede Estadual do Estado de Mato Grosso. Mestre em Geografia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail para contato: nelci.soares@gmail.com

Shalimar Calegari Zanatta é doutora em Física da Matéria Condensada. Pós-doutora em Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). E-mail para contato: shalicaza@yahoo.com.br

SOBRE OS AUTORES

Shirley Takeco Gobara é professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutora em Didactique des Disciplines Scientifiques na Université Claude Bernard-Lyon I (UCBL). E-mail para contato: stgobara@gmail.com

Tânia Mara Dias Gonçalves Brizueña é graduada em Pedagogia. Mestre em Educação. Doutora em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail para contato: taniabrizuena@gmail.com

Vanessa de Souza Rezende é professora da Rede Estadual de Ensino de Inhumas (GO). Mestre em Educação pela Faculdade de Inhumas (FACMAIS). E-mail para contato: vanessarezende@aluno.facmais.edu.br

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2022

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2022