



4160 - Trabalho Completo - XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd (2018)
GT12 - Currículo

BNCC E ENGESSAMENTO DO CURRÍCULO: O PAR EXPERIÊNCIA/SENTIDO COMO ESTRATÉGIA DE RESISTÊNCIA E DE TRANSGRESSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Doriele Silva de Andrade Costa Duvernoy - UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

Este artigo trata de uma pesquisa-ação realizada com estudantes do 5º período do curso de Pedagogia, de uma universidade pública. Partimos das denúncias de engessamento curricular, atualmente proposto pela BNCC. A partir disso, buscamos investigar a tessitura de práticas pedagógicas efetivadas a partir do par experiência/sentido (Larrosa, 2016). Abordar a normatização do currículo pode nos ajudar a evidenciar a relação, nem sempre coerente, entre currículo, formação e trabalho docente, marcada pela distância entre discurso normativo e realidade social, por confusões conceituais, cumprimento alienadamente técnico, materializações arbitrárias e por mecanismos de burla das normas impostas. Burlar o currículo normatizado pode ter inúmeras motivações, desde a falta de preparo na formação docente para lidar com as novas exigências curriculares até os processos de transgressão e de resistências aos currículos impostos e monoculturais. Buscamos com isso, promover um espaço de enfrentamento ao silenciamento de outras possibilidades de currículo, e de novas práticas que transgridam currículos alheios às reais demandas formativas dos sujeitos da escola.

BNCC E ENGESSAMENTO DO CURRÍCULO: O PAR EXPERIÊNCIA/SENTIDO COMO ESTRATÉGIA DE RESISTÊNCIA E DE TRANSGRESSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Introdução

Este artigo trata de uma pesquisa-ação realizada com estudantes do 5º período do curso de Pedagogia, de uma universidade pública. Partimos das denúncias de engessamento curricular, atualmente proposto pela BNCC, assim como da constatação das limitações para efetivar ações didáticas a partir dos descritores de competências e habilidades.

A partir disso, buscamos investigar a tessitura de práticas pedagógicas efetivadas a partir do par experiência/sentido (Larrosa, 2016). Assim, o objeto teórico desta pesquisa se situa nas aproximações entre Currículo e Didática na formação docente. O projeto didático desenvolvido pelos estudantes do curso de pedagogia para alunos de educação básica, a partir do par experiência/sentido, constitui nosso objeto empírico e a inserção social desta pesquisa.

Abordar a normatização do currículo pode nos ajudar a evidenciar a relação, nem sempre coerente, entre currículo, formação e trabalho docente, marcada pela distância entre discurso normativo e realidade social, por confusões conceituais, cumprimento alienadamente técnico, materializações arbitrárias e por mecanismos de burla das normas impostas. Burlar o currículo normatizado pode ter inúmeras motivações, desde a falta de preparo na formação docente para lidar com as novas exigências curriculares até os processos de transgressão e de resistências aos currículos impostos e monoculturais.

Desenvolvimento

O currículo da Educação Básica vem se tornando o centro do trabalho e da formação docente. Os professores são chamados a implementar políticas educacionais. Em muitos sistemas de ensino, os professores são concebidos como agentes de respostas e de ação para as muitas expectativas sociais, econômicas e políticas.

Observa-se que os documentos ministeriais parecem reduzir o currículo a conteúdos para o desenvolvimento de competências, a expectativas, a objetivos, falam em direitos de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, os currículos desdobrando-se em instrumentos de medida e avaliação que nem sempre dão conta da multiplicidade de identidades individuais e coletivas presentes em nossa sociedade.

Furjo Torres Santomé (2012) traz provocações mais precisas ao tratar das culturas negadas e silenciadas no currículo. Além de ocultar e não promover determinadas culturas, os currículos materializados exercem um papel importante na repressão de identidades, sejam elas de gênero, raça, etnia ou mesmo no silenciamento de modos de vida de grupos infantis ou juvenis mais reais, tais como "as condições e modos de vida da criança pobre, das crianças do mundo rural e litorânea". (SANTOMÉ, 2012, p. 160). Por isso que os professores não podem estar alheios a essa triste realidade da infância brasileira. Pois para Santomé,

O ensino e aprendizagem que ocorrem na sala de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que tem sempre um significado cultural e político. (SANTOMÉ, 2012, p.161).

Um elemento que não podemos desprezar, ao tratar da atual conjuntura político-educacional, é a tomada de terreno, e poder, das Fundações e Institutos Educacionais, representando os interesses de empresários bilionários que veem a educação pública como setor estratégico.

Juares da Silva Thiesen (2014) se debruçou sobre as relações entre currículo e gestão escolar, para analisar dois movimentos de natureza política que ocupam lugares centrais no âmbito do debate educacional brasileiro: o fenômeno das avaliações externas e a presença cada vez mais expressiva de organismos não estatais nos espaços da formulação de políticas educacionais e curriculares para a educação pública, ambos com implicação direta na vida das escolas, particularmente nos processos de trabalho dos educadores e nas dinâmicas de

gestão.

Diante desses fatos, precisamos ficar atentos à busca pela hegemonização e como isso será materializado nas políticas educacionais, sobretudo curriculares. Por isso que nossas reflexões em torno de políticas curriculares busca articular: cultura, currículo, experiências formativas, poder, identidade e resistência, como elementos fundamentais para tratarmos da formação docente para a educação básica.

Vejamos então porque a homologação da terceira versão da BNCC causou tanta inquietação no meio educacional e na sociedade civil em geral. Entre diversos fatores, a determinação de alinhar os currículos de formação docente à Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, Lei nº 13.415/2017, Art. 62 § 8º).

Os desdobramentos da homologação da BNCC implica também reformulações nas propostas curriculares de formação de professores, mudança nos materiais didáticos, reformulações de propostas curriculares realizadas em instâncias estaduais e municipais, reformulação dos projetos político-pedagógico das escolas e, dos planos de ensino docente, e reformulações das avaliações externas, como é o caso do Enem, por exemplo.

Braz e Vieira (2015) discutem, a partir da análise foucaultiana de que “onde há poder, há resistência”, as táticas de resistências a discursos normativos, para assim analisar as formas como o sujeito resiste a esses discursos, que tentam fixá-lo em identidades e posicioná-lo socialmente, e como constitui sua subjetividade com e apesar das marcas identitárias a ele atribuídas e papéis sociais que lhe são destinados. Para eles,

A escola, local de convívio intenso com a diferença, não deixa de buscar a homogeneização de comportamentos, o que pode ser compreendido como uma estratégia utilizada para educar e formar sujeitos acordes com as normas e suas hierarquizações. O próprio silêncio da instituição em relação à diferença é uma estratégia, mas apesar dele, fala-se – e muito – de sexualidade e raça na escola, porém são os enunciados ilícitos que se destacam, a forma pejorativa como são identificados os sujeitos que destoam da norma. Ali, como na família, se confirmam e se produzem diferenças, ali são exercidas outras relações de poder, ali também se produzem subjetividades. (BRAZ; VIEIRA, 2015, p. 745).

Este texto de Braz e Vieira nos possibilita ampliar as discussões das políticas curriculares e situá-las nos discursos normativos que ao mesmo tempo que tentam hierarquizar os sujeitos, tolerando a existência de alguns, buscam controlá-los para que não ousem transpor os limites estabelecidos por esta hierarquia, muitas vezes fundada em relações de gênero, raça, classe social e etnia. Por isso que a aquisição do conhecimento não constitui em si a possibilidade de transpor estes limites, de permitir aos sujeitos de ampliar territórios de existências, é necessários desenvolver estratégias de resistências pra quebrar com a manutenção do status quo nas relações sociais e profissionais, a mal disfarçada tolerância, e os pactos de silêncio convenientes.

É por isso que para nós, embora nas políticas curriculares busque-se registrar e legitimar um discurso normativo de inclusão, isso não se efetivará enquanto os espaços formativos, sobretudo a escola, não forem concebidos como lugares de encontro, encontros que afetam os sujeitos e que possam mesmo lhe possibilitar a expansão de modos de pensar, de ser e de viver. Considerando, como bem enfatiza Braz e Vieira (2015, p. 746), “cada indivíduo tem um grau de potência singular, um certo poder de afetar e de ser afetado”.

Refletir sobre as políticas curriculares é também refletir sobre os processos de recontextualização de políticas curriculares materializadas pelos professores. Nesse sentido, os processos de transgressão e de resistência merecem mais atenção ao tratarmos de currículo, pois, à medida que pela normatização do currículo busca-se capturar, controlar, posicionar, categorizar e governar as individualidades dos sujeitos, os embates cotidianos permitem transgredir e resistir a essa normatização. Nessa dinâmica, os sujeitos de resistência realizam “movimentos táticos que despotencializam, de certa forma, a ação dos discursos estratégicos” (BRAZ E VIEIRA, 2015, p. 758)

A partir disso, a presente Pesquisa-ação, com base em Thiollent (2011) e Chisté (2016), implicou análise do problema, planejamento de ações, implementação, avaliação e reflexão dos resultados e foi desenvolvida durante o primeiro semestre de 2018, em uma disciplina eletiva intitulada “Projetos Experimentais em Educação”, proposta para os estudantes do 5º período do curso de Pedagogia. O grupo focal (Gondim, 2002) foi nossa principal estratégia de coleta de dados, instrumentalizando-a pela observação participante, entrevistas e diário de bordo.

Nosso objetivo principal foi de investigar o desenvolvimento de estratégias de resistência a currículos reduzidos a conteúdos e vislumbrar das potencialidades criativas dos professores em pensar o currículo pelo par experiência/ sentido, situando as práticas pedagógicas em suas dimensões científica, estética, humana e política. Pois, como defende Jorge Larrosa,

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LAROSSA, 2016, p.18)

Quanto aos resultados, a etapa exploratória deste estudo, realizada quando estes estudantes cursavam a disciplina Didática no 4º período do curso, nos permitiu constatar a dificuldade dos estudantes em planejar o ensino com base nas competências e habilidades descritas na Base Nacional Comum Curricular, assim como a falsa ideia de que essa seria a única e legítima forma de realizar o planejamento de aulas para alunos da educação básica. Disso surgiu a necessidade de observarmos em uma disciplina na qual os formatos e dinâmicas vivenciadas nas aulas dessem subsídios teórico-metodológicos para concretizar planos de ação a partir de outro viés, o do par Experiência/ Sentido, proposto por Larrosa (2016). Tendo como ponto de reflexão crítica, além do próprio processo de planejamento, a ação vivenciada com os alunos e professoras do 1º ao 5º ano de uma escola pública.

O processo de construção da ação, exigiu que os licenciandos em Pedagogia revisem alguns dos formatos e dinâmicas perpetuados nas salas de aula da universidade. Assim, ação foi pautada nas experiências, nas narrativas, memórias e sentimento de pertencimento. Para isso foi imprescindível reconhecer o universo no qual a escola e os alunos estão imersos, um universo no qual o Maracatu perpassa o cotidiano dos habitantes das cidades, nos preparativos, rituais e festejos, um patrimônio imaterial compartilhado pela maioria dos alunos que frequentam a escola escolhida como *locus* de ação. Nisso, ao abordar o maracatu como objeto de conhecimento e experiência, alguns elementos se mostraram incontornáveis, tais como : cultura popular, museu do maracatu, turismo, religião, herança cultura afro, relações étnicorraciais, mestres e mestras do maracatu, personagens, relações de gênero, loas, baiianãs, corte e cortejo, música, dança, caboclos, nações, disputas, relação com o meio ambiente, plantio-colheita, cana-de-açúcar, trabalhadores dos canaviais, história do tempo passado e do tempo presente, identidade, diversidade, sentimentos, expressão, pertencimento e resistência.

A partir disso, todos os estudantes da turma elaboraram um único projeto didática, composto por oficinas articuladas com algumas áreas de conhecimento, tais como matemática, geografia, artes, literatura, linguagens. Na percepção de que o tema Maracatu faria emergir os conteúdos necessários para dar corpo às atividades em sala de aula.

Conclusão

Em sala de aula, as discussões revelaram um receio dos licenciandos de que os alunos da escola conhecessem mais do tema do que os próprios professores, perpetuando a ideia de que o compartilhamento de saberes tem mão única, do professor para o aluno, e não um autêntico diálogo de saberes. Isso revela “um conjunto de tradições ou culturas docentes que dificultam a transformação e implantação de modelos de inovação didática com possibilidades de pôr em prática uma educação mais libertadora” (SANTOMÉ, 2013, p. 286).

Apesar das dificuldades dos licenciandos em planejar restringindo-se à lista de descritores de conteúdos e objetivos de aprendizagem, observamos uma obsessão em cumprir o currículo obrigatório. Nos debates em sala de aula, os licenciandos apontaram os obstáculos em tratar de determinadas temáticas com os alunos da escola, tais como religião e relação de gênero. A relação pragmática do ensino foi um obstáculo no processo de planejamento, sendo necessário superar uma concepção de formação baseada no ter/ saber para avançar numa concepção de formação fundada no desenvolver-se/ transformar-se. (DEVELAY, 1994).

Concluímos que a inserção social desta pesquisa com os licenciandos em Pedagogia pode promover um espaço de enfrentamento ao silenciamento de outras possibilidades de currículo, não sendo esta ação em si um modelo nem a garantia de mudanças imediatas, mas um estímulo para promoção de novas práticas que transgridam currículos alheios às reais demandas formativas dos sujeitos da escola.

Referências

CHISTÉ, Priscila de Souza. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016.

DEVELAY, M. **Peut-on former les enseignants?** Paris: ESF éditeur, 1994.

GOMES, Cladair Cândida. A diferença na escola: implicações curriculares. **Anais do XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino da ENDIPE**, Cuiabá-MT. v. 18, n. 1, p. 10556-10566, 2016.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa**: desafios metodológicos. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04>. Acessado em abril de 2018.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Autêntica, 2016.

SANTOMÉ, F.T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In SILVA, T.T. (org). **Alienígenas em Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 10ª ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRAZ, Eliana Peter; VIEIRA, Jarbas Santos. Táticas de resistência de um professor a discursos normativos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 741-762, 2015.

THIESEN, Juarez ad Silva. Currículo e Gestão Escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos standards educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, 2014, vol. 14, no 1, p. 192-202.