

Trabalho Encomendado do GT 12 - Currículo para a 41ª Reunião Nacional da ANPEd

Título: "O que o GT Currículo tem a dizer sobre educação para o novo governo?"

Clarissa Craveiro (IEAR/UFF), Grupo de Estudos Curriculares (**GPeC- UFF**)
Adriano Vargas Freitas (UFF/Niterói), Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos da
Universidade Federal Fluminense (**GPEJA –UFF**)

O Instituto de Educação de Angra dos Reis da UFF, a FEUFF e o Programa de Pós-Graduação em Educação de Niterói, tem buscado a promoção de intercâmbios e parcerias com outras instituições educativas, nacionais e internacionais. Nessa busca, de diálogos entre diferentes parceiros, o que nos une é a temática do Currículo. Temos como enfoque promover estudos no campo do currículo em interface com a questão da diferença, enfatizando as discussões sobre a formação docente para a educação básica. Para lidar com a complexidade educacional, trazemos em nossos estudos, referenciais e interesses distintos que abarcam temáticas da Educação Matemática, da Etnomatemática, da Educação de Jovens e Adultos, das Políticas Curriculares e de Formação de Professores. Trazemos em nossos textos, pesquisas e grupos de estudos o interesse na promoção de uma educação de qualidade, democrática e no olhar sensível para a alteridade.

Atualmente o Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GPEJA) e o Grupo de Estudos Curriculares (GPeC) de Angra dos Reis, tem trabalhado em questões relacionadas à BNCC pois acreditamos “não ser demasiado o debate por uma sociedade mais democrática e consequente com a formação cidadã mais humana e receptiva a um crescimento cada vez maior no respeito à diferença e, por isso, dizemos não à obrigação por qualquer padronização curricular. Essa defesa ancora-se no entendimento de que o currículo é uma constante produção de sentidos (Lopes; Macedo, 2008), sempre provisória e contingente, de fixação de sentidos em determinado contexto” (Craveiro, p.10-apresentação Freitas (org) 2018).

O Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal Fluminense (GPEJA –UFF) tem desenvolvido uma série de pesquisas a nível de pós graduação strictu sensu, Iniciação Científica, e também em graduação (Licenciatura em matemática e em Pedagogia), voltadas, em geral, para questões que abordam a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), com foco em Educação Matemática.

A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) ao destacar a necessidade de ofertar educação básica a jovens, adultos e idosos, atentando-se para características e modalidades

adequadas às necessidades e disponibilidade desse público, instigou a comunidade acadêmica a desenvolver investigações sobre a EJA. A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) e das Orientações Curriculares para primeiro e segundo segmento da EJA, em especial às recomendações para o ensino de Matemática (BRASIL, 2002a, 2002b), trouxeram contribuições às discussões, especialmente ao destacar que a EJA precisa ser concebida como um modelo pedagógico próprio, objetivando criar um ambiente propício a promover situações de aprendizagem que venham ao encontro das necessidades específicas de seus estudantes.

Tais constatações são reiteradas em nossas pesquisas que apresentaram o panorama atual da EJA em nosso país envolvendo formação de professores e suas práticas curriculares (FREITAS, 2018). Dentre os resultados, a verificação da defesa de uma formação que seja específica para este profissional, abrindo espaços para que haja a reflexão e o debate a respeito do entendimento de que essa formação não se encerra no momento em que ele recebe um diploma, mas que essa passa apenas a ser mais uma etapa que comporá uma formação que não cessará, ou seja, a formação inicial e a formação continuada se apresentarão de forma mais do que complementares; deverão ser indissociáveis, levando o docente a perceber que o trabalho pedagógico desenvolvido com jovens, adultos e idosos requer importantes cuidados específicos, para não lhes agravar sentimentos de inferioridade, e despertar-lhes a autoconfiança por meio da graduação das unidades didáticas.

Além disso, a crescente percepção da área da matemática que, ao moldarmos práticas curriculares voltadas às especificidades da EJA, a opção por referenciar-se no Programa Etnomatemática é uma possibilidade de abirmos maiores espaços em nossas aulas para que os conhecimentos oriundos das experiências cotidianas dos estudantes possam, além de ser valorizados, incorporado a estas práticas. Estas perspectivas têm moldado nossas análises coletadas especialmente por forma de narrativas (auto)biográficas e histórias de vida, tais como em Xavier (2019), que nos apresenta narrativas de mulheres trabalhadoras com a palha de carnaúba na zona rural de Sobral (CE). Estas trabalhadoras são também estudantes da EJA da região, e uma delas, ao narrar sua aproximação com conhecimentos matemáticos anuncia: *“Você vai falar de matemática é? Nada de matemática eu entendo não. Assim, a matemática de caneta, você ta perguntando?”*. Este recorte nos leva a perceber um certo distanciamento entre os conhecimentos que ela anuncia como sendo de caneta (escolares) e o de cabeça (conhecimentos

provenientes da vida cotidiana dela). Entretanto, ao descrever um pouco de suas práticas, nos é possível verificar o quão próxima de conhecimentos diversos relacionados a pesas, a medir e calcular ela está.

Sei lá, eu acho que é de mim, de cabeça mesmo. Antes eu trabalhava com meu pai. Eu trabalhava com prensa de carnaúba. Meu pai trabalhava com cera né e era tudo anotado, pesado e tudo. Era pesar na balança. Botava cinco sacos de cera, aí ele ia somando. [...] É assim ó, pois bem, pesasse cinco saca, dava 130, aí pesava de novo, dava 150, pesava de novo dava 200, aí eu ia olhando e só na cabeça dava pra somar bem direitinho. (XAVIER, 2019, p. 135).

A leitura desta narrativa, assim como diversas outras, tem nos permitido compreender que os conhecimentos matemáticos estão presentes em suas práticas cotidianas, embora sintam que, de uma forma geral, são menos valorizados que os conhecimentos formalizados que lhes são apresentados nas escolas. Esta conturbada relação entre conhecimentos de “dentro da escola” e os “da rua” pode ser amenizada por meio de uma sensível percepção, por parte do docente, da necessidade de reconhecimentos que os estudantes da EJA estruturam formalizações de acordo com suas vivências (FREITA, 2019), e que a matemática na EJA não deve ser reduzida a simples memorizações ou aplicações de algoritmos, mas sim, voltada às suas especificidades e objetivos, de forma a perceber que estes aprendentes também produzem e se utilizam de muitos conhecimentos desta área, mesmo sem que percebam.

O Grupo de Estudos Curriculares (GPeC) tem discutido a temática da identidade docente, central na formação de professores e nos documentos curriculares que buscam orientar essa formação em um dado contexto histórico, por meio de indicações nacionais, internacionais ou locais. Destacamos também que, nas pesquisas sobre políticas de currículo, o professor é considerado como quem ressignifica o conhecimento, dissemina e transforma o discurso político-pedagógico nas várias instâncias educacionais. Esse espaço ora é significado pela omissão de sua atuação ou formação, remetendo a um discurso de culpabilização docente, ora marcado por um espaço de “endeusamento” e que significa o professor como “parceiro” nas mudanças e projetos curriculares propostos pelos órgãos nacionais e internacionais. Em nossos estudos, entendemos que esse movimento de contínua produção discursiva de significados faz com que assumamos determinadas posições sociais produzindo simultaneamente “novas identificações globais e novas identificações locais” (cfr. HALL, 1997, p. 1).

Também temos questionamentos sobre a autonomia docente a partir das propostas curriculares que possuem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como norteadora de seus projetos. Entendemos que a busca pela autonomia é um tema recorrente na educação, pois envolve o desenvolvimento integral dos estudantes, a promoção da capacidade crítica e a formação plena do educando tendo em vista que esses aspectos são decorrentes da autonomia docente. Quanto mais o professor se sinta responsável e livre para tomar as decisões que mais achar conveniente no âmbito de sua sala de aula, mais conseguirá contribuir com a formação do aluno. Acreditamos que professores “valorizados” e que podem exercer sua criatividade e especialidade produzem mais conhecimento e interações com seus pares.

No Brasil, a implementação da BNCC levanta importantes questionamentos sobre o equilíbrio entre a padronização curricular e a autonomia nas escolas e dos professores. Como Lopes (2019) pontua, “reafirmo não ser necessário nem possível que o currículo seja o mesmo em todas as escolas. O currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas” (p.61). Esse argumento defendido por Lopes (2019) é seguido de comum acordo em nossas pesquisas. Compreendemos que é no espaço contextual de cada escola que a comunidade escolar (pais, professores, gestão, alunos, funcionários, outros que estão imersos nesse cotidiano) produz a sua identidade, seu currículo e sua diferença. Em sentidos semelhantes, concordamos que “pensar na escola como esse lócus de produção de sentidos no meio de tantos discursos regulatórios cria outro sentido de agência docente, um sentido marcado pela incessante significação da escola, do mundo e de si” (Ball 2021, p.prefácio).

Por isso, temos refletido sobre a relação entre autonomia docente e a implementação da BNCC, principalmente no período pós pandemia, com o aumento da utilização de plataformas *online* pelas redes de ensino e o aumento da circulação dessa política governamental. Nesse caminho, temos dialogado sobre alguns entendimentos sobre autonomia docente; sobre a BNCC direcionada para a formação docente, a BNC-formação e sobre caminhos em defesa da autonomia docente a partir do contexto local.

Percebemos uma constante cobrança por parte de secretarias de Educação em resultados por parte de professores e de alunos, pois “o contato com a linguagem do mercado é recorrente, e como efeito, temos as políticas meritocracias” (BORGES; LOPES; SANTOS, 2019, p.241) e, nesse caminho, vemos que os alunos e os professores aparecem como os grandes responsáveis

pelo sucesso e pelo fracasso da educação, minimizando as responsabilidades por parte do MEC na concretização “desse sucesso”, como podemos identificamos na competência específica da BNC-Formação: “2.1. Planejar as ações de ensino que resultem em *efetivas*¹ aprendizagens” (BRASIL, 2019, p.18). Nesse sentido, os resultados em avaliações de larga escala nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e internacionais, com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) são extremamente importantes pois, se busca resultados satisfatórios e o desenvolvimento dos alunos a partir de uma cultura de avaliação.

Desse modo, o papel social docente também é deixado de lado, fazendo do professor somente um “funcionário burocrata” e a educação quase que “um produto”; o professor um coadjuvante que tenta desenvolver competências em seus alunos, já que o conteúdo e a metodologia estão delimitados pela BNCC. Esse movimento educacional acaba por separar na prática docente os processos de planejamento e de execução, ferindo a autonomia docente e minimizando o controle da metodologia em sala de aula por parte do professor.

Também é de nosso interesse temáticas relacionadas à formação dos diretores de escola, enquanto pedagogos e professores e, compreender como operam no âmbito de uma gestão democrática no interior das instituições escolares. Defendemos que para que a gestão democrática seja efetivamente operacionalizada, alguns conceitos como participação, autonomia e democracia, devem ser a tônica de todos os programas desenvolvidos na escola. Além desse aspecto, uma constante revisitação pessoal/coletiva a respeito do processo de formação identitária para a democracia é fundamental para as interações na escola.

Buscando repensar possibilidades para uma sociedade mais democrática e processos de construção identitária que se encaminhem neste sentido, estudamos o pensamento de Chantal Mouffe como proposta para trazer o pluralismo de valores como próprio da discussão de democracia entendendo que “grande parte da política democrática se dá precisamente em torno da negociação” (MOUFFE, 2005, p.16).

Concordamos com Mouffe (2005) no tocante ao pluralismo e a negociação como âmago da construção democrática. E, apropriamo-nos de tais princípios, para o contexto escolar e na significação das relações dialógicas para este espaço. Conforme CRAVEIRO (2008), acreditamos que a relação dialógica necessária para a vida democrática na escola seja luta árdua

¹ Grifos nossos.

no sentido promover um maior número possível de diálogos na confiança, minimizando as competições nos poderes localizados nos diversos espaços da escola que acabam por perceber o outro como um inimigo, alguém que de alguma forma necessita aniquilar, colocá-lo “no seu lugar” sob a pena de não permanecer no meu espaço. É sob essa lógica que Mouffe (2005) defende o “pluralismo agonístico” como propósito da política democrática.

As discussões conjuntas envolvem então a necessidade de defendermos relações mais democráticas na escola e da busca por um maior número de diálogos com todos os sujeitos envolvidos nesse cotidiano. Percebemos também que nem sempre esses diálogos são fáceis de serem concretizados seja pela questão do tempo, das diferenças no pensar, da “legitimidade” da autoridade de quem propõe e uma infindável gama de possibilidades e dificuldades que interceptam essa comunicação.

Contudo, destacamos que, para iniciar esse diálogo, é mister procurarmos nos desarmarmos dos nossos preconceitos, sem deixarmos de lutar por espaços mais democráticos, mas desenvolvermos uma sensibilidade para percebermos que nem sempre o momento inicial do diálogo necessita partir de uma situação de confronto, de oposição. Os embates acontecem em qualquer relação de convivência tendo em vista que na prática nem sempre somos tão democráticos quanto gostaríamos ou pensamos ser.

Em outra vertente de nossas pesquisas, os estudos de autores como MILLER (2014), LOPES; MACEDO (2008), PINAR; GARDUÑO (2014), STRONG-WILSON (2008), tem nos instigado a pensar possibilidades de escapes para a produção curricular no campo em que já pesquisamos, conforme CRAVEIRO (2016, 2014), de formação de professores e, a partir da apropriação do exercício autobiográfico, compreendendo que “se refiere a la experiencia existencial de las estructuras institucionales. El método de *currere* es una estrategia diseñada para revelar la experiencia, y mostrarla con más claridade. Com esa visión puede darse una comprensión profunda de la carrera, del curso, y com esto de um actuar más profundo (Pinar; Garduño, 2014, p.30).

Nesse sentido, entendemos que o processo autobiográfico contribui ao processo de constituição de subjetividades docentes como também pode contribuir para pensar a política curricular que busca ser implementada na escola. Pois, currículo como *currere* é “simultaneamente posicionado como autobiográfico, político, histórico e intelectual, e não envolve só normas, livros didáticos e objetivos dos distritos escolares, mas convida professores e

alunos a ter “conversas complicadas” (Pinar, 1975, 2016), vividas como e através do projeto multifacetado e multiperspectivado de entendimento (MILLER, 2014, p. 2047).

Buscamos também pensar o currículo e as políticas curriculares no contexto da escola, afastando do que Selles (2015) denomina como “sentido de mando”, quando a pesquisa critica ações ou aponta aspectos de como deve ser “o bom professor”, “assumindo o tom de mando, a pesquisa também pode se colocar ao lado do autoritarismo das políticas que critica” (p.114).

Com esse intuito, as aproximações com a experiência e teorização de Strong-Wilson (2008) por meio da identificação das “estratégias narrativas” para “recolher’ experiências pessoais em significado público” (p.13) estão sendo de grande valia para repensar como os currículos das escolas são interpretados e produzidos pelos professores e também, como a partir das “estratégias narrativas” podemos pensar a reapropriação das políticas curriculares pelos professores para/com a escola.

Dentre tantas temáticas, a partir de nossos estudos e conversas, difícil é a tarefa de destacar ao novo Governo indicativos de mudanças, todavia, nos urge a revogação de toda a imposição centralizadora e padronizadora da BNCC em suas diferentes frentes; os contratos de materiais didáticos pautados na BNCC e organizados por prestadoras de serviço que nem sequer dialogam com os especialistas do campo do Currículo; a libertação da escola de imposições que limitam a autonomia docente, a criatividade docente, a diversidade cultural de cada escola e que permita que a comunidade escolar seja protagonista da sua cultura contextual local; mais condições físicas e materiais nas escolas e redes de ensino, além de uma valorização docente que não se exima de rever os salários mais justos para o campo da Educação. A nossa Educação “sangra” à décadas em nossos textos e pesquisas mas não nos lêem, talvez porque falte óculos e os impeçam de ver como ao personagem Miguilim de Guimarães Rosa que percebe a “lindeza” do Mutum quando o médico empresta seus óculos à Miguilim e, este mostra toda a felicidade do enxergar bem. “Miguilim olhou. Nem podia acreditar! Tudo era uma claridade, tudo novo e lindo e diferente, as coisas, as árvores, as caras das pessoas” (Rosa, 2019, p.130).

Referências bibliográficas

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de Janete Bridon. 2ª. Ed., Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Parecer nº11/2000 do CNE/CEB. Aprovado em 10/05/2000. Brasília-DF, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a EJA: 2º Segmento do EF: 5ª a 8ª série: Introdução. Vol. 1. Brasília: MEC, 2002a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a EJA: 2º Segmento do EF: 5ª a 8ª série. Matemática, Ciências, Arte e Educação Física. Vol. 3. Brasília: MEC, 2002b.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019.

BORGES, Veronica B; LOPES, Alice Casimiro; SANTOS, Geniana dos. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 25, p. 239-256, 15 jul. 2019.

CRAVEIRO, Clarissa. Apresentação. *Questões curriculares e educação matemática na EJA: desafios e propostas*; FREITAS, Adriano Vargas, Jundiaí, SP; Paco, 2018.

CRAVEIRO, Clarissa B.; AGUIAR, F. . Teacher Training Curriculum Policies in Brazil: possibilities of WordSmith Tools. *Transnational Curriculum Inquiry*, v. 13, p. 3-12, 2016.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos. *Políticas curriculares para formação de professores: processos de identificação docente (1995-2010)*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – UERJ, Rio de Janeiro, 2014.

CRAVEIRO, Clarissa B. *A Pesquisa nos/dos/com os cotidianos do Colégio Estadual Fernando Magalhães: Pensando as Práticas Democráticas*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). UERJ, Rio de Janeiro.

FREITAS, Adriano Vargas. Questões curriculares e educação matemática na EJA: desafios e propostas. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*. Campinas, 1997.

LOPES, Alice C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal*. Porto, Portugal: Profedições Lda, 2008.

MILLER, Janet. Teorização do currículo como antídoto contra/ na cultura da testagem. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v.2, n.3, p.2043-2063, out./dez., 2014.

MOUFFE, Chantal. *Por um modelo agonístico de democracia*. Ver. Sociol. Polit., Curitiba, 25, p.11-23, nov. 2005.

PINAR, W. F. (Ed.). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan, 1975.

PINAR, William. La Teoria del Curriculum; GARDUÑO, José Ma. García. *Estudo Introdutório*. Madrid/España: Narcea, S.A. de Ediciones, 2014.

PINAR, William. *Estudos Curriculares, ensaios selecionados*; LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (seleção, org. e revisão técnica). São Paulo: Cortez, 2016.

ROSA, João Guimarães. *Campo Geral* / João Guimarães Rosa. - 1.ed. - São Paulo: Global, 2019.

SELLES, Sandra Escovedo. Quando as políticas curriculares e a pesquisa educacional mandam: reflexões sobre a colonização do trabalho docente. *Boletim GEPEM (Online)*, v. No 67, p. 100-117, 2015.

STRONG-WILSON, Teresa. *Bringing Memory Forward: Storied Remembrance in Social Justice Education with Teachers*. New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2008.

XAVIER, Francisco Josimar Ricardo. A influência de práticas pedagógicas matemáticas na EJA sobre a permanência de estudantes da zona rural de Sobral. Dissertação de Mestrado em Educação do PPGE da UFF. Niterói, 2019.