

## A APROPRIAÇÃO DE FILMES POR EDUCADORAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS<sup>1</sup>

---

Evelyn Fernandes Azevedo Faheina<sup>2</sup>

### RESUMO

Este texto analisa o uso de filme na educação de jovens e adultos. Apresenta resultados de uma pesquisa que buscou conhecer os modos de apropriação de filme pelas educadoras da EJA na escola. Para compreensão dessa questão, analisou-se o conteúdo da fala das docentes e observaram-se algumas práticas de ensino nas quais o filme fora utilizado. Da análise dos dados coletados, concluiu-se que as educadoras têm se apropriado e empregado o filme como ilustração dos conteúdos curriculares e dos assuntos estudados, o que caracteriza o uso do filme como recurso adicional e secundário das atividades de ensino.

**Palavras chave:** Apropriação. Filme. Educação de jovens e adultos.

### THE APPROPRIATION OF FILMS BY EDUCATORS IN THE YOUNG AND ADULTS EDUCATION

#### ABSTRACT

This paper analyzes the usage of the film in the young and adults education. Presents results of a survey that aimed to know the modes of appropriation of movies by the educators of adult education at school. To understand that question was analyzed the content of speech of educators and was observed some teaching practice that film was used. From the analysis of data collected, concludes that educators have appropriated of the movies as illustration of the school curriculum and of topics studied, which fact characterizes the use of movies as an additional resource and secondary of teaching activities.

**Keywords:** Appropriation. Movie. Young and adult education.

#### INTRODUÇÃO

Na relação entre o espectador e o cinema estão envolvidas dimensões que podem ser tomados como objeto de estudo a partir de diferentes campos do conhecimento. São dimensões que intencionam conhecer essa forma de comunicação, seja em uma perspectiva

---

<sup>1</sup> Este artigo constitui parte da dissertação de Mestrado, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba em fevereiro de 2012 (Cf. FAHEINA, 2012). É preciso publicizar a colaboração do professor Dr. Erenildo João Carlos em orientar o referido trabalho, contribuindo para a realização da pesquisa e consecução desse texto.

<sup>2</sup> Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPB. E-mail: [evelynfaheina@gmail.com](mailto:evelynfaheina@gmail.com)

social, cultural, estético-artística, como documento histórico, pedagógica. Na verdade, existem tantas possibilidades de abordagens sobre o mesmo objeto, cuja análise está sujeita aos aspectos particulares a que se deseja conhecer, que nos fazem entender o cinema como meio de comunicação e produção humana complexos.

Sabe-se que o cinema é uma produção cultural que se insere na vida social das pessoas provocando mudanças no modo como elas enxergam a si mesmas e a realidade que as cercam. Desde a primeira projeção pública ocorrida em Paris, em 1895, a presença do cinema na sociedade tem conferido destaque na constituição do homem contemporâneo e na modificação das relações sociais.

De acordo com Louro (2000), a inserção do cinema na sociedade modificou a rotina das pessoas, pois ir ao cinema tornou-se um ritual social em que elas passaram a frequentar as salas de projeção. Este comportamento, que remete à primeira metade do século XIX, estava vinculado à construção de suas próprias identidades, explica a autora.

Hoje, mesmo que os padrões de comportamentos das pessoas em relação ao cinema não sejam tão semelhantes aos do século XIX, marcado, sobretudo, pelo encantamento e deslumbramento diante da produção cinematográfica. E, mesmo que atualmente se tenha acesso a informações através de outros meios tecnológicos como a Televisão e a Internet, por exemplo, o cinema ainda interfere na forma como as pessoas se veem e percebem a realidade a sua volta.

É em razão de o cinema exercer influência sobre quem o assiste e participar ativamente na produção, organização e disseminação do conhecimento que o compreendo como lócus de interseção com o campo da Educação. Como afirma Duarte, R., (2002, p. 19),

Parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais. Esse é o maior interesse que o cinema tem para o campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica.

Com base nessa compreensão, dir-se-á que o cinema exerce uma função transformadora na sociedade, propiciando a produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo. Como afirma Duarte, R., (2002, p. 19), o cinema possui uma “natureza eminentemente pedagógica”, o que indica a existência de uma relação próxima entre os campos do Cinema e da Educação.

Nossa principal preocupação no estudo desenvolvido teve-se em verificar como as educadoras que lecionam o ciclo I e o ciclo II da EJA, lotadas nas escolas do Polo I da Rede Municipal de João Pessoa – PB, têm se apropriado do filme no espaço escolar. Para tanto, tomamos como objeto de estudo o uso de filme na escolarização de jovens e adultos, delimitando-o a partir dos aspectos possíveis de verificação concernentes ao processo de seleção de filmes e sua utilização pelas educadoras nos processos educativos formais. De modo mais preciso, perguntou-se: como as educadoras da EJA têm se apropriado de filmes no espaço escolar?

## PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O estudo, de natureza qualitativa, pautou-se em uma escolha metodológica que buscou alcançar os objetivos propostos na investigação por intermédio de entrevistas realizadas com as educadoras da EJA e observações sistemáticas de suas práticas de ensino desenvolvidas com o uso de filme no espaço escolar.

A pesquisa foi realizada precisamente em onze escolas pertencentes ao Polo I da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa – PB. O estudo se deteve nos ciclos I e II da EJA, que correspondem às séries iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano.

A entrevista semi-estruturada foi uma das técnicas privilegiadas na coleta de dados do presente estudo, sendo os depoimentos posteriormente analisados à luz da técnica Análise de Conteúdo, orientados por Laurence Bardin (2011). Desse modo procedendo, objetivou-se especialmente a possibilidade de descrever a partir dos depoimentos analisados o modo como as educadoras têm se apropriado de filmes no espaço escolar.

Foram entrevistadas sete educadoras que lecionam os ciclos I e II da EJA das escolas do Polo I. O único critério de seleção adotado em relação às docentes para as entrevistas foi o de que tivesse utilizado, pelo menos uma única vez, filmes de longa ou de curta metragem nas atividades de ensino desenvolvidas com os estudantes da EJA. Desse modo, das 32 educadoras que lecionam os ciclos I e II da EJA do Polo I da Rede de Ensino de João Pessoa, apenas sete foram entrevistadas, correspondendo a um percentual de 21,8%.

Após a realização das entrevistas, duas sequências didáticas com o uso de filmes, desenvolvidas em escolas diferentes, foram observadas: a primeira realizada na Escola Municipal Luiz Vaz de Camões e a segunda na Escola Municipal Zumbi dos Palmares. A escolha destas observações correspondeu ao critério de maior e de menor frequência<sup>3</sup> em relação ao uso de filme no espaço escolar.

Desse modo, dentre as sete educadoras entrevistadas, duas foram selecionadas para observação de sua prática, sendo que uma declarou utilizar filmes em menor frequência durante o ano letivo enquanto que a outra afirmou utilizar filmes com maior frequência. A informação sobre a frequência do uso desse recurso nas escolas foi fornecida pelas próprias educadoras no decorrer das entrevistas.

Das duas observações, participaram estudantes do ciclo I e do ciclo II (duas turmas simultaneamente), sendo que a aula realizada na Escola Luiz Vaz de Camões, apenas a professora do ciclo II (E4) participou<sup>4</sup>, ao passo que na Escola Zumbi dos Palmares as duas professoras entrevistadas participaram (E5 e E6).

## ANÁLISE E RESULTADOS

As primeiras sínteses conclusivas apoiadas nos dados da pesquisa foram de que as educadoras têm se apropriado de filmes no espaço escolar como ilustração do conteúdo estudado. A fala<sup>5</sup> de uma educadora exemplifica esse tipo de posicionamento em relação ao

---

<sup>3</sup> De modo geral, todas as educadoras entrevistadas afirmaram utilizar com pouca frequência o filme nas atividades escolares desenvolvidas com os estudantes da EJA. No entanto, foi escolhida dentre elas uma que declarou utilizar filmes em menor frequência durante o ano letivo e outra que afirmou utilizar filmes com maior frequência.

<sup>4</sup> A professora do ciclo I estava de licença da escola por motivo de doença, por isso sua ausência na sala de aula no momento da observação e a não realização da entrevista com esta educadora.

<sup>5</sup> Os trechos das entrevistas apresentados neste trabalho foram transcritos respeitando a expressão oral dos entrevistados. Desse modo, permissividades da língua falada e possíveis equívocos no uso da língua

filme:

O vídeo é utilizado quando eu sinto necessidade que é importante eles visualizarem um contexto maior da coisa. [...] O vídeo é usado como mais um recurso e não o vídeo pra se tirar conteúdos dali; (E1, ciclo II, Escola Municipal Antônio Santos Coelho).

As inferências sobre os resultados da pesquisa se apresentaram como incidências da existência de contradições entre as discussões que versam sobre o filme como mediador de conhecimentos e do modo ilustrativo com que as educadoras se apropriam desse recurso no espaço escolar.

O uso de filme como ilustração compreendeu sua indicação como recurso auxiliar de ensino. A partir do resgate da descrição e das inferências realizadas, percebemos que esse modo de apropriação diz respeito ao uso de filme como complemento do conteúdo curricular e como forma de corroborar com as falas das educadoras sobre determinado assunto em sala de aula. Por exemplo, ao expressar “o vídeo é usado como mais um recurso e não o vídeo pra se tirar conteúdos dali” (E1, ciclo II, Escola Municipal Antônio Santos Coelho), a educadora confirma que o conteúdo é exterior ao filme e que o mesmo é concebido apenas como complemento visual do conteúdo estudado em sala de aula; e quando outra educadora expressa “se eu falar sobre o dia internacional da mulher, por exemplo, eu procuro cenas que retratem [...]” (E2, ciclo I, Escola Municipal David Trindade), a educadora confirma que o filme serve para corroborar com o assunto anteriormente discutido por ela em sala de aula.

Com base nessa compreensão, tem-se, então, o filme enquanto possibilidade de complementação de algum assunto estudado ou como reforço e confirmação do que é proferido pelas professoras devido a sua capacidade ilustrativa. Nos dois casos, permanece a remissão do filme à condição de recurso de segunda ordem, cuja utilidade se restringe à capacidade de ilustrar o conteúdo estudado.

A partir da compreensão de Bardin (2011) sobre as causas e as consequências que determinam os conteúdos das mensagens (depoimentos) analisadas, assim como a partir das inferências realizadas, uma das causas que podem explicar o modo ilustrativo com que as educadoras se apropriam de filmes no espaço escolar é o distanciamento das mesmas acerca do debate sobre o filme como objeto de conhecimento.

De acordo com as informações obtidas mediante a pesquisa, todas as educadoras entrevistadas afirmaram não ter participado, ao longo de sua formação profissional, de debates ou palestras sobre o uso pedagógico de filme. A falta de acesso destas profissionais a livros, palestras, oficinas e outras fontes de conhecimento que problematizam o filme na perspectiva mencionada, mostrou-se ser um indicador de que a apropriação do filme no espaço escolar, ausente de reflexão sobre o cinema, como objeto de conhecimento, inviabilizam seu modo de apropriação como mediador de conhecimentos.

Em relação a este fato, percebemos que o modo ilustrativo com que as educadoras se apropriam de filmes no espaço escolar, é um reflexo da existência de uma lacuna presente no próprio processo formativo das educadoras. Ao confrontar os dados da pesquisa com alguns documentos<sup>6</sup> jurídicos vinculados a legislação específica da área da educação, verificou-se que,

---

foram aqui mantidos.

<sup>6</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), as DCN's para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), o Parecer CNE/CEB 11/2000 que versa

do ponto de vista normativo, apesar de os documentos ratificarem a importância do uso do cinema nos processos educativos formais e apontarem ser uma das competências do educador o uso das linguagens visuais e das tecnologias de comunicação de modo geral, os dados da pesquisa demonstraram que as educadoras não possuem conhecimentos sobre essa questão, o que indica um limite no seu processo de formação.

Outro resultado constatado através do estudo realizado foi de que o fato de as educadoras apresentarem o conteúdo curricular previamente à exibição do filme apresentou-se como um indício de que esse recurso audiovisual ocupa uma posição secundária no processo de ensino. Os depoimentos abaixo corroboram com este entendimento:

[...] Não, primeiro é o conteúdo porque afinal de contas na escola eles (referindo-se aos estudantes) têm que aprender alguma coisa, né? [...] e com o uso do instrumento vídeo a gente vê que torna [a prática educativa] mais significativa (E1, ciclo II, Escola Municipal Antônio Santos Coelho).

Geralmente eu faço assim, faço a palestra e dou a aula primeiro como na cidade de João Pessoa (referindo-se a data comemorativa do aniversário da cidade de João Pessoa) eu falei um pouco aí depois fui e coloquei o vídeo, o filmezinho sobre a cidade de João Pessoa (E5, ciclo I, Escola Municipal Zumbi dos Palmares).

Como consequência disso, a prática desenvolvida pelas educadoras com filmes esvazia este recurso de outras possibilidades pedagógicas, na medida em que é utilizado apenas como ilustração dos conteúdos curriculares e outros assuntos estudados em sala de aula. Ao afirmar: “primeiro é o conteúdo porque afinal de contas na escola eles têm que aprender alguma coisa” (E1, ciclo II, Escola Municipal Antônio Santos Coelho), a educadora revela que o filme não é utilizado na condição de veículo de conhecimento, ou seja, o filme não é apropriado como um texto, que possuindo conteúdos próprios, pode ser lido, estudado e assimilado pelos estudantes.

Em função da verificação desse modo de utilização do filme, constatamos que o debate realizado em sala de aula com relação à filmografia exibida acontece no âmbito de certo limite, na medida em que, conforme aponta o estudo, o debate é realizado na perspectiva de corroborar ou reforçar o que é ensinado pelas educadoras no espaço escolar.

A análise dos dados também indicou que a seleção dos filmes utilizados pelas educadoras no espaço escolar ocorre em função de dois critérios principais: a *relação entre o filme e os conteúdos curriculares* (estritamente) e a *relação entre filme, conteúdos curriculares e contexto de vida dos estudantes*. Com relação ao primeiro critério, apontado com maior regularidade no depoimento das educadoras, entende-se que escolher um filme a partir da relação que este estabelece com os conteúdos escolares parece ser justificável, se pensarmos que, de acordo com a análise empreendida por Forquin (1993), uma das formas de organização da educação escolar ocorre a partir dos conteúdos curriculares. Contudo, é preciso ressaltar que na medida em que se entende o cinema como um texto, objeto mediador

---

sobre as DCN's para a Educação de Jovens e Adultos e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Artes (BRASIL, 1997).

de conhecimentos, este critério torna-se insuficiente.

Nesse sentido, compreendemos que um filme pode apresentar o mesmo teor de argumentação que o conteúdo ministrado pela educadora, mas, também, pode apresentar uma posição diferenciada; ele pode estar sendo utilizado apenas para ilustrar o conteúdo ministrado, mas, também, para corroborar com a fala das educadoras, conforme constatado na análise dos dados.

O fato é que, conforme anuncia Carlos (2002; 2006), o filme deve ser visto como um texto, mediante o qual conteúdos são acessados, refletidos e significados. O que significa que, ao articular o conteúdo curricular ao conteúdo fílmico, as educadoras devem partir da compreensão de filme nessa mesma perspectiva. Sendo assim, o próprio conteúdo do filme também deve ser considerado um critério de escolha para sua seleção.

Outro aspecto indicado na pesquisa diz respeito ao entendimento das educadoras sobre o filme como mediador do conhecimento escolar. Embora os depoimentos e as observações analisadas apontem a compreensão das educadoras de que o filme medeia conhecimentos, quer seja porque os estudantes se identificam com a narrativa fílmica, quer seja porque o filme oferece um elemento visual que permite melhor entendimento sobre os conteúdos estudados em sala de aula, constataram-se equívocos nessa forma de compreensão, visto que o uso de filme para as educadoras é submetido à condição de suporte ou de ilustração dos conteúdos estudados em sala de aula.

Ao expressar “Eu acho que visualizar é bem melhor, aprende muito mais do que você somente escrever”. (E02, ciclo I, Escola Municipal David Trindade), a educadora enfatiza o caráter visual do filme e aponta que sua inserção nas práticas educativas constitui uma alternativa à exposição oral do conteúdo ministrado em sala de aula.

Em outras palavras, a educadora expressa que a inserção do filme nas atividades escolares constitui uma alternativa ao uso da linguagem escrita, enfatizando que a presença do elemento visual no filme favorece a apropriação do conhecimento. No entanto, conforme enunciado em outros momentos da análise dos dados da pesquisa, a capacidade do filme de facilitar a aprendizagem dos estudantes sobre determinados conteúdos curriculares, é vista no limite da competência que o filme tem de ilustrar o conteúdo. Desse modo, o filme é apropriado pelas educadoras como facilitador do conhecimento escolar porque, para elas, esse recurso tem a capacidade de ilustrar o conteúdo expresso através de textos escritos ou da sua própria fala e não por ser ele mesmo um veículo de conhecimento. Com isso, inferimos que, para as educadoras, o verdadeiro conteúdo é encontrado no texto escrito, acessados geralmente através dos livros didáticos ou através da aula expositiva da educadora, que também frequentemente se fundamenta naquele.

Nesse caso, o uso de filmes está relacionado ao modo de apropriação desse recurso como meio que dá suporte ao processo pedagógico. O que implica na exclusão da reflexão sobre o filme como objeto de conhecimento, uma vez que a relação estabelecida no espaço escolar com esse recurso é feita a partir dos conteúdos retirados de textos ou da fala das próprias educadoras. Há que se ressaltar mais uma vez que essa visão desconsidera a possibilidade do filme comunicar certos conhecimentos que incidam diretamente sob a formação dos estudantes; ou seja, o filme não é entendido como objeto de conhecimento, mas como acessório ou atividade complementar do processo pedagógico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cinema foi abordado no presente texto como um artefato cultural que participa ativamente na produção, organização e disseminação de conhecimentos, valores, crenças e visões de mundo, razão pela qual se entende que seu modo de apropriação no espaço escolar não deve se restringir à ilustração de conteúdos estudados em sala de aula.

As primeiras sínteses conclusivas apoiadas nos dados da pesquisa foram de que as educadoras da EJA têm se apropriado de filmes no espaço escolar como ilustração do conteúdo estudado. Como consequência, o filme é por elas utilizado como um recurso adicional e secundário no processo de ensino, ocupando uma posição coadjuvante nas atividades escolares desenvolvidas com os estudantes da EJA. Em contrapartida, a ideia que se pretende sustentar neste trabalho é a de que o filme como objeto de conhecimento medeia, organiza e dissemina saberes e conhecimentos.

A apropriação de filmes como ilustração e, por conseguinte, sua utilização como suporte ou complemento de outras atividades desenvolvidas no espaço escolar também foi alvo das críticas de Duarte, R., (2002). Para a autora, apesar de esse recurso ser concebido e legitimado na literatura<sup>7</sup> como objeto de conhecimento ainda é visto pelos meios educacionais como coadjuvantes no processo educativo. Nas palavras de Duarte, R., (2002, p. 20) “[...] os meios educacionais ainda vêm o audiovisual como mero complemento de atividades verdadeiramente educativas”.

Sabe-se, contudo, que o que justifica a presença do cinema na escola é seu uso com finalidades pedagógicas, comprometidas com a produção e a assimilação do conhecimento. Compreende-se, assim, que o cinema, na condição de artefato cultural, presta-se à sociedade a vários objetivos, sendo o entretenimento um dos mais difundidos. Contudo, quando se trata de utilizar filmes no espaço escolar, seu uso não deve restringir-se a essa finalidade. É preciso resgatar o sentido pedagógico do filme e entendê-lo como mediador de conhecimentos.

Sob essa perspectiva de análise, embora seja considerado importante o uso lúdico do cinema e de outros recursos audiovisuais no espaço escolar, tal como constatado na pesquisa desenvolvida, entende-se, com base no conhecimento acumulado sobre assunto, que tal prática deve ter como principal objetivo a produção e a transmissão de saberes. Isto porque, em primeiro lugar, com base na discussão realizada ao longo deste texto, mais do que um recurso ilustrativo, o filme constitui-se um objeto de conhecimento, que exerce uma função mediadora entre os sujeitos e o conhecimento expresso nas imagens em movimento. Em segundo lugar, porque uma das responsabilidades da escola é possibilitar aos indivíduos o acesso ao mundo do conhecimento, razão pela qual se entende que um filme deva ser apropriado pelos (as) professores (as) seguindo esta mesma lógica de compreensão; logo, as funcionalidades ocupadas pelo cinema na escola devem responder às finalidades de produção e disseminação de conhecimentos.

Tendo em vista esta compreensão, entende-se que o texto cinematográfico deva ser apropriado no espaço escolar como mais um conteúdo, cuja intencionalidade principal deve ser a de transmitir conhecimentos. Sendo assim, para a sua seleção, devem-se adotar critérios não menos rigorosos que a seleção de um texto escrito.

De acordo com as informações obtidas mediante a pesquisa, os filmes podem ser escolhidos a partir dos seguintes critérios: relação entre filme e conteúdo curricular e relação entre filme, conteúdo curricular e contexto de vida dos estudantes. Com a explicitação de tais

---

<sup>7</sup> Apenas para citar alguns autores da área da educação: Duarte, R., 2002; Louro, 2000; Costa, 2005; Napolitano, 2009.

critérios não se pretende reduzir o processo de seleção de filmes apenas a estes aspectos. Mostram-se apenas como alternativas oriundas do estudo realizado.

Assim, o que se pôde constatar com a pesquisa realizada foi que a maioria das educadoras seleciona os filmes a partir da relação que este possa estabelecer com o conteúdo estudado. Não obstante este seja um critério válido, visto que são os conteúdos “[...] advindos da cultura selecionada e significada” (FORQUIN, 1993, p.) que constitui o material substancial da educação, constatou-se, em outros momentos de análise dos dados da pesquisa, que o filme é utilizado pelas educadoras apenas como forma de ilustrar ou corroborar com o assunto anteriormente debatido por elas em sala de aula.

A exposição oral do conteúdo antes da exibição do filme, como prática anunciada por todas as educadoras, apresentou-se como um indicio de que o filme é utilizado com a finalidade de ilustrar ou reforçar algum assunto estudado em sala de aula.

Outro aspecto que merece ser destacado refere-se à forma equivocada com a qual as educadoras da EJA entendem ser o filme um recurso mediador de conhecimentos. Embora os depoimentos analisados confirmem essa compreensão, seja porque, segundo as professoras, os estudantes se identificam com a narrativa fílmica, seja porque o filme oferece um elemento visual que permite melhor entendimento sobre os conteúdos estudados em sala de aula, constataram-se equívocos em suas falas, pois o uso desse recurso para todas elas está situado sob a condição de suporte e de ilustração da exposição oral do conteúdo ministrado. Em função disso, entende-se que, para as educadoras, a capacidade de o filme mediar conhecimentos é vista no limite da competência que este recurso tem de ilustrar o conteúdo estudado, e não por ser ele mesmo veículo de conhecimento.

O estudo indicou que uma das razões que explicam o porquê das educadoras se apropriarem de filmes no espaço escolar como um recurso ilustrativo do conteúdo estudado diz respeito ao desconhecimento que elas têm sobre o campo do Cinema e sobre o filme como objeto de conhecimento. Com isso, o que se percebe fundamentalmente é a necessidade de incorporar tais conhecimentos às práticas educativas, condição esta que remete diretamente aos (às) professores (as), visto que são eles (as) os (as) responsáveis por desenvolver no espaço escolar estratégias pedagógicas nas quais o filme possa ser inserido.

Para que isso ocorra, entretanto, é necessário que este conhecimento seja disponibilizado a estes profissionais. Como ressaltei em outros momentos do texto, compartilho com Duarte, R., (2002) e Napolitano (2009) quando os mesmos afirmam que os (as) professores (as) que utilizam filmes na escola necessitam conhecer pelo menos um pouco de teoria do cinema, de sua linguagem e de suas possibilidades pedagógicas a fim de orientar suas práticas.

Como se pode observar, esta é uma questão que remete ao próprio processo formativo do educador. Embora se tenha uma legislação específica da área da educação (BRASIL, 1997, 2000a, 2000b, 2006) que aponte ser uma das competências do educador o uso e o domínio dos meios de comunicação nos processos educativos formais – o que inclui, nessa perspectiva, o cinema –, o presente estudo indicou que a formação das educadoras da EJA não contempla essas prerrogativas.

Evidentemente que não se trata, aqui, de propor uma formação de professor que os instrumentalize com a disponibilização de modelos de utilização do cinema na escola. Não é a partir da repetição ou da aquisição de técnicas de uso de recursos audiovisuais na educação que o (a) professor (a) poderá refletir sobre sua prática pedagógica com o uso de filme (FAHEINA, 2011). De acordo com a literatura revisada, o conhecimento sobre o campo do Cinema e as reflexões oriundas do campo da Educação só são válidas quando o (a) professor



(a) consegue articulá-las a sua prática profissional docente, mantendo-as sob uma atitude de permanente reflexão.

Uma alternativa apresentada neste estudo é de que mesmo que a formação inicial e continuada dos (as) professores (as) não contemple uma orientação com relação ao uso de filmes no espaço escolar, estes (as) profissionais possam buscar por conta própria informações sobre determinados filmes e textos que problematizem a relação entre cinema e educação. Entende-se que essa atitude assumida pelo (a) professor (a) colabore com uma prática com uso de filmes que não seja totalmente desprovida de orientação.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Congresso. Senado. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção I, p. 11.

\_\_\_\_\_. Congresso. Senado. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de Graduação Plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção I, p. 31.

\_\_\_\_\_. Congresso. Senado. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 jul. 2000a. Seção I, p. 18.

\_\_\_\_\_. Congresso. Senado. Parecer CNE/CEB 11/2000 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 jul. 2000b. Seção I, p. 18.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARLOS, Erenildo João. O texto em questão: re-sifignicação conceitual e implicações pedagógicas. **Revista Conceitos**. João Pessoa, v. 06, n. 13, p. 61-73, jul., 2002/dez. 2002.

\_\_\_\_\_. O texto-imagem e a educação de jovens e adultos. **Revista Conceitos**. João Pessoa, v. 06, n. 13, p. 42-50, ago., 2005/ago. 2006.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo. **Um estudo sobre os modos de apropriação do cinema por educadoras na escolarização de jovens e adultos**. 2012. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

\_\_\_\_\_. A racionalização do trabalho pedagógico e o uso de recursos audiovisuais na educação: um olhar sobre a pedagogia tecnicista no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 43, p. 92-102, set. 2011b. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/43/art07\\_43.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/43/art07_43.pdf). Acesso em: 30 dez. 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LOURO, Guacira. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliana, et al. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

TEXTO 14

## TECENDO REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO E A SINGULARIDADE DO FAZER PEDAGÓGICO

---

Nayara Tatianna Santos da Costa<sup>8</sup>

Kiara Tatianny Santos da Costa<sup>9</sup>

### RESUMO

O artigo aborda reflexões sobre currículo nos limiões das reformas políticas dos anos de 1990 e como tais reformas influenciaram nas discussões sobre o Currículo no Brasil. Sob um enfoque qualitativo e bibliográfico, o estudo em questão centra seu olhar sob a problemática do conhecimento e o Currículo na organização do trabalho na escola, discutindo sobre as implicações da sociedade informacional e tecnológica e seus reflexos nas dinâmicas escolares. Em seguida utilizamos das metáforas da árvore e do rizoma para questionar a fragmentação do currículo escolar e debater sobre as possibilidades de construção de uma forma interdisciplinar de produção do conhecimento e reformulação do fazer pedagógico nas escolas. Apoiadas em autores como Alarcão, Geraldini, Gallo, entre outros, finalizamos nossa discussão indagando sobre a pretensa autonomia docente conferida pelas políticas curriculares

---

<sup>8</sup> Professora da Universidade Federal de Campina Grande-PB, Mestre em Educação-UFPB.

<sup>9</sup> Doutoranda em Educação-UFPE, Mestre em Educação – UFPB.

para o fazer pedagógico, mas entendendo estas, como engessadas pela forma “sutil” de como se constitui o PCN, ou melhor seria chamar de currículo mínimo nacional assim como nos aponta Geraldi? Pretendemos desse modo, contribuir para a reflexão sobre a necessidade de se construir uma Educação de qualidade social, que favoreça uma formação ampla igualitária e crítica para os sujeitos, no sentido de que estes possam se constituir enquanto cidadãos de fato.

**Palavras-Chave:** Currículo, Educação pública e Qualidade social.

#### **ABSTRACT**

The article discusses the curriculum reflections on the thresholds of the politic reforms of the 1990s and how these reforms influenced the discussions on the curriculum in Brazil. From a qualitative perspective and literature, the present study focuses his gaze upon the problematic of knowledge and curriculum in the organization of work at school, discussing the implications of the information society and technology and their effects on school dynamics. Then we use the metaphor of the tree and the rhizome to question the fragmentation of the curriculum and discuss the possibilities of building an interdisciplinary knowledge production and reformulation of pedagogical schools. Supported by authors such as Alarcão, Geraldi, Gallo, among others, we concluded our discussion by questioning the alleged teaching autonomy given by the curricular politics for pedagogical practice, but understanding these, as casts by how "subtle" of what constitutes a PCN or best would be to call the national minimum curriculum as well as in points Geraldi? We intend thereby to contribute to the reflection on the need to build a social quality education that fosters extensive training egalitarian and critical to the subjects, in the sense that they can be constituted as citizens of fact.

**Keywords:** Curriculum, Public Education and Social Quality.

#### **A REFORMA DOS ANOS 1990 E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO**

Os anos 1990 marcam um cenário de mudanças na sociedade brasileira, as quais repercutem também em transformações no panorama das políticas educacionais. Nesse contexto, portanto, sob a argumentação neoliberal de que o Estado está em crise, são previstas uma série de estratégias de superação dessa tensão, as quais se fundam sobretudo, em uma minimização do papel do Estado sobre as políticas sociais, passando este de principal promotor dessas políticas, para atuar como o seu regulador. Essa nova configuração, imprime diversos contornos para a condução das políticas públicas de educação, e simultaneamente para o fazer pedagógico nos cotidianos escolares.

Para que possamos refletir acerca dessas mudanças, é necessário nos situarmos um pouco na conjuntura dessa reforma ou da reconfiguração do papel do Estado. Assim, segundo Peroni e Adrião (2005) entre as principais causas apontadas pelo discurso neoliberal para o cenário de crise do Estado seria o excessivo gasto governamental com as políticas sociais, que teria onerado os cofres públicos, no atendimento às demandas da população. As autoras questionam esse argumento afirmando que a crise seria do capital e não do Estado. E abordam ainda que o neoliberalismo atribui ao mercado a capacidade de superação dessa crise.

Esse ponto é importante, pois é a partir dessa argumentação que no governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995 surge o Documento que materializa a proposta de redefinição do papel do Estado: o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado. Esse

documento pretendia em linhas gerais, de acordo com Bueno e Kassar (2005), delimitar as funções e o tamanho do Estado, a redefinição do papel regulador, o aumento da governança; que é a capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, e o aumento da governabilidade; que se refere ao poder do governo.

Dentro do Plano Diretor era prevista uma divisão do aparelho do Estado em quatro setores, quais sejam: O primeiro, chamado de núcleo estratégico, no qual as leis e políticas seriam definidas, o segundo, das atividades exclusivas do Estado, ou seja apenas ele poderia realizar, o terceiro, dos serviços não exclusivos, em que o Estado atuaria simultaneamente com outras organizações sociais, públicas não estatais e privadas. Nesse setor, estariam então incluídos os serviços de educação. Por último, o quarto setor, onde se localizariam a produção de bens e serviços para o mercado.

Assim, dentre a argumentação neoliberal de existência de uma crise no Estado, o mercado figura como sua possibilidade de superação. Nesse sentido, são adotadas diversas estratégias pelo governo federal. Uma delas é a privatização, que se refere à transferência de propriedade para a iniciativa privada. Outra pode ser descrita como publicização; que é a transferência para o setor público não estatal de serviços sociais e científicos. E, por último, a terceirização, que é uma transferência de serviços auxiliares e de apoio ao setor privado.

Vale ressaltar que, a educação, tomada agora no sentido de um serviço não exclusivo, passa também a ser oferecida por instituições não estatais ou privadas, e a estrutura estatal acaba sendo "invadida" por uma lógica inerente ao mercado, sob o viés de uma percepção que desqualifica os serviços oferecidos pelo Estado, considerando-os como ineficientes. O discurso da eficiência portanto, é subliminar à justificativa de inserção da ideologia de mercado na educação.

Aliadas a essas ações, estão ainda outras, que, sustentadas pelo discurso da eficiência do mercado, corroboram para transformações profundas nas relações estabelecidas entre os sujeitos, o conhecimento e a educação escolar.

Como afirmam Adrião e Peroni (2009, p. 3):

Para o ex-ministro Bresser Pereira, a interpretação da crise do Estado e a consequente estratégia social liberal, que fundamentam o Plano de Reforma do Estado, tomam emprestadas do paradigma neoliberal a sua crença no mercado e o diagnóstico acerca da crise ser originada no Estado. Porém, ao invés de optar exclusivamente pela diminuição do aparato estatal mediante a privatização de sua estrutura e pela transferência para o mercado da oferta de serviços públicos, indica a necessidade de reformá-lo, por meio da adoção de mecanismos de gestão vigentes no campo empresarial.

Nesse contexto, as autoras contribuem no sentido de compreender as tendências pelas quais o Estado vai sendo redesenhado. Por um lado o Estado sai de cena quanto à execução de determinados serviços, mantendo-se como financiador e avaliador. Por outro, mesmo nos casos em que os serviços se mantêm sob propriedade do Estado, eles são gerenciados por uma lógica ditada pelo mercado. Logo, essa última tendência é o que muitos denominam de quase mercado.

Nessa perspectiva de quase mercado, a educação e o cotidiano do fazer pedagógico vão sendo influenciados significativamente por essa nova realidade, o que corrobora para que a autonomia desse fazer seja comprometida. E que a qualidade defendida nesse espaço seja a

qualidade apregoada pelo mercado, e que se fundamenta sobretudo nos parâmetros ditados pela lógica do mercado, pela produtividade e pela competitividade.

Logo, o papel desempenhado pelos profissionais docentes, que a rigor, deveriam pensar sua ação de modo consciente, uma vez considerados tal como Isabel Alarcão nos apresenta a partir da visão de professores reflexivos, também é comprometido. Esse comprometimento se expressa já na sua formação, que passa então a ser subordinada aos interesses do capital e que requer profissionais competentes, produtivos. E que muitas vezes se deparam com uma formação calcada apenas na esfera do ensino, na medida em que essas atividades são priorizadas pela iniciativa privada, setor que ocupa um espaço privilegiado na formação desses profissionais, negligenciando a pesquisa e a extensão. Além disso, há também o prejuízo causado pelas políticas de aligeiramento que tem sido marcante também na formação inicial desses profissionais.

É nesse âmbito, portanto, que se situam algumas mudanças ocorridas a partir da década de 1990, e dos novos papéis impressos as realidades social e educacional brasileiras, através da redefinição do papel do Estado, que imprimem contornos de gerenciamento das ações e fazeres, didático-pedagógicos, determinando de certo modo o que deve ser ensinado e que tipo de sujeitos/profissionais queremos formar.

#### **CONSIDERAÇÕES SOBRE CONHECIMENTO E CURRÍCULO NA DINÂMICA DO TRABALHO NA ESCOLA**

O conhecimento e a informação hoje constituem elementos bastante importantes na vivência em sociedade. Vivemos um constante bombardeio de informações que nos são oferecidas através de uma série de mecanismos, como a internet por exemplo. Mas como processar essas informações desconectadas, tornando-as um todo coeso, atribuindo-lhe algum sentido? A escola, nesse âmbito, ocupa, ou deveria ocupar um lugar de destaque, conseguindo estabelecer essas conexões e colaborando para que seus estudantes possam compreender a complexidade do mundo que os rodeia. Mas será que é isso que ela está fazendo?

As metáforas da árvore e do rizoma podem contribuir nessa reflexão. A primeira nos apresenta a totalidade do conhecimento sob a representação de um tronco de uma árvore, cujas ramificações reproduzem as especializações desse saber, e que de maneira ampla, mostram o conhecimento a partir de saberes fragmentados, (os galhos) e hierarquizados (galhos ramificam-se e não se comunicam entre si). Esse modelo de compreensão ajuda-nos a entender o conhecimento no seu aspecto fragmentado, que não consegue ser captado no seu conjunto, uma vez que seus saberes não estão interligados e não se comunicam entre si. O que nos faz pensar em como foi e é formatada nossa escola e o currículo, que de forma majoritária ocupa espaço nesses ambientes educativos.

Em contraste, no que tange ao modelo epistemológico do rizoma, este pode representar o conhecimento de uma maneira bem diversa daquela representada pela metáfora arbórea. Caracterizado por uma estrutura de miríade de pequenas raízes emaranhadas, a noção de rizoma representa a relação intrínseca entre as diversas áreas do saber, o que diverge do caráter de fragmentação que decorre do modelo epistemológico da árvore. A partir do rizoma, percebemos a possibilidade de interconexão entre os saberes e a forma como esse relacionamento pode corroborar para a visão de conjunto, que ultrapassa a forma fragmentada de percepção possibilitada pelo modelo anterior. Conforme Gallo (2001, p.30)

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como paradigma imagético aquele tipo de caule

radiciforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto.

Ambos os exemplos constituem elementos que favorecem nossa reflexão acerca do modo pelo qual se organiza a dinâmica do trabalho escolar e de como o conhecimento é tratado nesse espaço. Evidencia-se através da disposição do conhecimento na escola que nos guiamos muito mais a partir da fragmentação e hierarquização dos saberes, e esse modo de estruturar o conhecimento nas instituições escolares fornece não somente aos estudantes, mas também aos seus profissionais, uma visão também fragmentada, a qual impede, muitas vezes, estes últimos de pensar o ensino de sua "disciplina" ou área do conhecimento de modo articulado aos demais, como se elas tivessem um fim em si mesmas apenas.

Nesse sentido, a compartimentalização dos saberes dificulta o processo de transgressão, ou seja, de ir além daquele espaço delimitado pela disciplinarização do conhecimento, ultrapassando os limites do trânsito entre as disciplinas e alcançando uma relação transversal entre as mesmas. O que se constitui como um desafio no processo de ensino e aprendizagem escolar para estudantes, professores e comunidade escolar em geral:

“[...] puxar os fios de cada componente curricular, recuperando a unidade perdida, trançando a escola real, parece uma tarefa para além de suas responsabilidades. [...] Isso acontece na universidade, no segundo grau e escola fundamental, na maioria dos casos, no entanto. Os alunos vão aprendendo a memorizar e repetir o que os autores consagrados disseram, sem aprender com eles a criar, a descobrir, a pensar.” (ALVES E GARCIA, 2001, p.85)

Nessa dinâmica, a escola corrobora para atender a demanda imposta pelo mercado, contribuindo na formação que valoriza a aprendizagem de determinadas competências e esquece-se muitas vezes de estimular o pensamento, a crítica. Na escola assim organizada, os saberes e os espaços-tempo são hierarquizados, de acordo com a atribuição de maior ou menor relevância de determinadas áreas. O que é estabelecido através de um processo de centralização, pensado mediante a defesa de um projeto neoliberal, imaginado para que se pudesse manter maior controle sobre todo o processo.

Nessa perspectiva, os professores têm um papel importante a desempenhar no rompimento com essa tradição alienante, entendidos como intelectuais que pensam seu trabalho e refletem sobre os limites e as possibilidades das práticas desenvolvidas, reconhecendo e buscando formas alternativas de não ser silenciados pela estrutura sistêmica que induz às fragmentações do pensar e do agir.

A interdisciplinaridade, na percepção de Gallo (2001), é assim um caminho possível na minimização da compartimentalização do saber, contudo, não consegue romper com a fragmentação e hierarquização presentes na escola. Para o autor, é preciso buscar um saber não disciplinar, pois “para pensar problemas híbridos, necessitamos de saberes híbridos, para além dos saberes disciplinares”. (GALLO, 2001, p. 28)

É nesse panorama que se torna relevante a discussão sobre os paradigmas arbóreo e rizomático, pois nos auxiliam a repensar a organização de nossa escola e das ações implementadas por ela, se constituindo num subsídio importante na reflexão de professores comprometidos com o pensar a função social da escola para além dos ditames do mercado.

### **INTENCIONALIDADES E CURRÍCULO: PARA ONDE VAI A AUTONOMIA DOCENTE?**

Quando pensamos em currículo na escola básica logo nos questionamos a respeito de o que devo ensinar? O que é considerado relevante dentro do contexto didático da escola básica? Essas questões não vêm sozinhas. Aliadas a saber qual conteúdo está implicado na ação de ensinar está também a relevância de indagar os motivos dessa seleção. Pois currículo é escolha, é seleção. Logo, " O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. [...] A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes." (SILVA, 2004, p. 46).

Diante disso, problematizamos: O que efetivamente se ensina nas escolas? Já que reconhecemos que essa seleção é permeada também por relações de poder em que estão envolvidos grupos, e que determinam aquilo que concretamente deverá ser considerado como conhecimento de maior ou de menor relevância.

Nossa atividade na escola então orienta-se pelo que é estabelecido através dos chamados "Parâmetros Curriculares Nacionais", ou simplesmente PCN. Mas é preciso que direcionemos nosso olhar ao termo "parâmetros" com a criticidade de refletir em que medida ele se constitui como parâmetro ou como de fato um currículo mínimo nacional. A esse respeito, Geraldi, 2000, p. 118, assevera:

"Em outros países, reformas semelhantes a esta instituíram o currículo mínimo nacional mesmo. Aqui, o nome ficou Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) [...] Pelo jeito que é proposto não se trata de parâmetro curricular, é currículo mínimo nacional e mais, é currículo homogeneizante, porque tem uma listagem de conteúdos, objetivos dos conteúdos e propostas de atividades e processos avaliativos."

A partir disso, retornamos a questão das influências das reformas dos anos 1990 para o cenário das políticas educacionais e para a questão do controle, e do gerenciamento de instituições estatais sob a lógica ditada pelo mercado, sob a justificativa de dar mais eficiência à máquina estatal.

O Estado, redefinindo seu papel e mantendo-se como financiador e avaliador, centraliza o controle sobre as instituições, embora houvesse descentralizado a execução de serviços, repassando sua responsabilidade, como podemos perceber a partir das discussões de Adrião e Peroni (2005).

Dentro dessas intencionalidades, a avaliação institucional exerce um papel fundamental, contribuindo para que os PCNs sejam materializados como um currículo mínimo nacional. Na medida em que a avaliação requer dos sujeitos que serão avaliados certas habilidades e competências, estas por sua vez passam a ser o vetor das atividades de ensino desenvolvidas pelos professores, sendo consideradas como prioridades no processo.

É nesse sentido que percebemos como as áreas consideradas como de maior relevância ocupam os maiores tempos-espaço no cotidiano escolar, a exemplo das áreas da

matemática e da língua portuguesa, que se destacam como presença mais marcante nos testes padronizados que são elaborados para submeter as instituições de ensino a uma avaliação que irá "atestar" a qualidade dos serviços oferecidos. Cabe a ressalva, uma qualidade total.

Nessa dinâmica,

No mundo da produção se estabelece um processo de competição interna e externa que, em última instância, tem na base as mesmas propostas, organizando uma intensa seleção, uma estrutura hierarquizada de decisões e um funcionamento baseado em normas rígidas, em uma sequencia que se pretende fazer crer normal e coloca todos numa louca corrida em busca da 'qualidade total', ou a nova 'gestão de desempenho'[...] Os que não atingem o nível de qualidade apresentado como padrão indispensável à competição vão sendo excluídos...do mesmo jeito que são excluídos os alunos e alunas que não atingem o padrão estabelecido como norma na escola. (GARCIA e ALVES, 2001, p.91-92)

A escola, assim organizada, torna-se uma verdadeira empresa, gerida por uma lógica que privilegia a competitividade e a produtividade, e o seu compromisso social fica submetido e subordinado às normas estabelecidas pelo mercado, contrariando a ideia de uma escola reflexiva abordada por Isabel Alarcão.

Mas esse processo não é tão perceptível aos olhos dos sujeitos frutos de um processo que fragmenta e hierarquiza, o que inibe, como dissemos anteriormente, a visão de conjunto, o que em muitos casos fica implícito ou dito de maneira bastante sutil. A autonomia docente fica comprometida, seu papel de pensar o ensino também, já que ele fica submisso ao que fora ditado previamente pelo sistema.

Geraldi contribui na reflexão sobre a divergência entre o discurso que afirma que os professores possuem autonomia no seu fazer pedagógico e para o que efetivamente são impelidos a agir:

Nesse contexto, vocês, professor e professora, grupo de professores da escola, podem fazer tudo o que quiserem em aula e na escola, só que os seus alunos serão avaliados com base no que propôs a cartilha dos PCNs, e os resultados serão do conhecimento de todos e vão repercutir no seu salário (direito ou não a gratificações); na escola (pode ganhar ou perder verbas). Se você aguentar tudo isso, então pode ter toda a autonomia porque não é obrigatório. (GERALDI, 2000, 119)

Ou seja, aos professores e à escola lhes é dada uma autonomia cerceada pelo controle exercido através das avaliações, pelas quais lhes recai a maior responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso dos estudantes nesses mesmos testes padronizados. Além do fato de determinados recursos serem atrelados aos índices de desempenho, sobretudo no que tange às propaladas gratificações de "proeficiência" dos professores, que mostram nitidamente o quanto a realidade educacional está subordinada aos ditames do mercado.

Na contramão desse controle, entretanto, estão alguns modos peculiares de perceber e de se contrapor a essa influência, numa espécie de contra hegemonia. A isso vale trazer a



contribuição da concepção de currículo oculto de Silva, 2004, p. 78: “[...] currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.” (SILVA, 2004, p. 78).

Inserem-se nesse âmbito, os modos de fazer pedagógico que se circunscrevem por um currículo que não se vê expresso nos documentos oficiais, mas corresponde ao que se faz e aquilo que efetivamente acontece no interior da sala de aula.

A partir dessa ideia, podemos considerar que enquanto profissional que pensa sobre sua atividade e sobre os sujeitos nela envolvidos, preocupando-se com o compromisso social desempenhado, os professores podem desenvolver ações frente ao cotidiano como forma de resistências criando e construindo novas formas de ensinar. Ferraço (2001) entende essas ações a partir de sua leitura sobre Certeau, aproximando-as do sentido de redes de astúcias, táticas, artes de fazer.

Essa ideia de conhecimento tecido em rede traz significados importantes para a realidade do cotidiano, entendidas na perspectiva de redes complexas, plurais, imprevisíveis. A concepção de currículo em redes permite pensar a escola para além do contexto imediato, percebendo que o currículo é sujeito a imprevistos e permeado por relações não-lineares.

A partir dessa concepção, portanto, é possível compreender o currículo como uma construção, que considera as relações que as pessoas estabelecem em suas redes particulares ou aquelas que instituem a partir dos grupos a que pertencem, apreendendo os sujeitos do fazer pedagógico (o professor, o aluno, a escola em si) como elementos únicos e que para tanto, devem ter suas individualidades preservadas.

A concepção de currículo em redes pode contribuir para a proposta de construção de uma escola reflexiva com uma comunidade que pensa e repensa continuamente suas atividades, e que encontra no cotidiano algumas "saídas" (tomando o termo emprestado de Ferraço, 2001) às prescritividades oficiais e cria através das artes do fazer pedagógico, produzindo currículo no dia-a-dia da escola.

Isso nos mostra como é relevante que a comunidade escolar se constitua em uma comunidade que reflete e questiona seu cotidiano, tornando o elemento da crítica e da reflexão em base para a produção do conhecimento. (ALARCÃO, 2011).

Afinal, qual a função que efetivamente a escola deve desempenhar? A de preparação de profissionais competentes que o mercado requer, ou ela deve caminhar para a construção, acima de tudo de pessoas, que pensam, que opinam, que podem julgar ou decidir de modo consciente aquilo que lhes é apresentado?

Muito embora as transformações impostas às políticas e aos rumos da educação brasileira percorram um trajeto que prejudica a autonomia docente e sua valorização como intelectuais que refletem e redirecionam suas ações a partir do cotidiano, há "saídas" que podem e são buscadas muitas vezes no sentido de escapar desse controle. Isso porque,

[...] a escola há de ser um espaço/tempo de redes de múltiplas relações e movimentos que permitam a criação, rica e turbulenta de novos conhecimentos. [...] A riqueza de entrar na rede é que cada um pode escolher ou mesmo dar um nó, e quanto mais nós, mais surpresas. E se aprender não é se surpreender, então o que seria? Afinal esse ‘diabinhos incontroláveis’ que são nossos alunos são como rizomas, que aparecem, desaparecem, retornam, se encontram, nos encontram, se afastam, se escondem, fogem,

brincam todo o tempo. Que o destino de quem aprende é a liberdade e não o deixar-se controlar (GARCIA E ALVES, 2001, p. 101-102)

Que os nossos paradigmas portanto possam ser questionados, que possamos construir saberes na dinâmica e continuidade do nosso fazer e das nossas relações pedagógicas, que precisam se constituir na tessitura de redes flexíveis, mutáveis e diversas.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre currículo na educação básica nos permite considerar que primeiramente a escola é o local em que trabalhamos com "gente" na perspectiva do que menciona Paulo Freire. Nesse contexto, portanto, é preciso pensar então que se torna incoerente tratar de tal ambiente como similar a uma loja ou qualquer empreendimento mercadológico.

Não se pode portanto pensar em metas estritamente objetivas ou avaliações padronizadas. Trabalhamos com a subjetividade, ou subjetividades. Não lidamos com produtos prontos ou que serão "aprontados". Aliás, os seres humanos estão num constante tornar-se, buscam seu aperfeiçoamento de maneira contínua, assim como é constante seu desenvolvimento e aprendizagem.

Logo, não podemos pensar em um fazer pedagógico que esteja desconectado dessa realidade, que não se proponha a materializar a função e o compromisso social de uma instituição que para tanto, não se vincula à pretensão de atender as premissas da produtividade, da eficiência, da lógica de mercado. É preciso encontrar saídas para construir uma escola com qualidade social, que interesse e seja interessante a quem dela verdadeiramente necessita. Caminhando na perspectiva da criticidade e da construção de uma sociedade reflexiva.

### REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. O Público e o privado em educação: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005

\_\_\_\_\_. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. Revista Retratos da escola, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/Revista%20Retratos%20da%20Escola%20Cnte.pdf>> Acesso em 15 de set. de 2013.

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). O sentido da escola. 3.ed. Rio de Janeiro.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. INTRODUÇÃO. Brasília, SEF:MEC, 1998.

CANAU, Vera (org). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira. TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e desenvolvimento humano. Brasília, MEC, SEB, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). Currículo, cultura e sociedade. 7ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2003.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: autêntica, 2004.