



ANAIS



III CEPIAL

CONGRESSO DE CULTURA
E EDUCAÇÃO PARA A INTEGRAÇÃO
DA AMÉRICA LATINA

Semeando Novos Rumos

www.cepial.org.br
15 a 20 de julho de 2012
Curitiba - Brasil



ANAIS



III CEPIAL

CONGRESSO DE CULTURA
E EDUCAÇÃO PARA A INTEGRAÇÃO
DA AMÉRICA LATINA

Semeando Novos Rumos

Eixos Temáticos:

1. INTEGRAÇÃO DAS SOCIEDADES NA AMÉRICA LATINA
2. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINO-AMERICANO:
SUAS MÚLTIPLAS FACES
3. PARTICIPAÇÃO: DIREITOS HUMANOS, POLÍTICA E CIDADANIA
4. CULTURA E IDENTIDADE NA AMÉRICA LATINA
5. MEIO-AMBIENTE: QUALIDADE, CONDIÇÕES E SITUAÇÕES DE VIDA
6. CIÊNCIA E TECNOLOGIA: PRODUÇÃO, DIFUSÃO E APROPRIAÇÃO
7. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL
8. MIGRAÇÕES NO CONTEXTO ATUAL: DA AUSÊNCIA DE POLÍTICAS
ÀS REAIS NECESSIDADES DOS MIGRANTES
9. MÍDIA, NOVAS TECNOLOGIAS E COMUNICAÇÃO

www.cepial.org.br
15 a 20 de julho 2012
Curitiba - Brasil

ANAIS



III CEPIAL

CONGRESSO DE CULTURA
E EDUCAÇÃO PARA INTEGRAÇÃO
DA AMÉRICA LATINA

Semeando Novos Rumos

Eixo 4

“CULTURA E IDENTIDADE NA AMÉRICA LATINA”

www.cepial.org.br
15 a 20 de julho de 2012
Curitiba - Brasil

4. CULTURA E IDENTIDADE NA AMÉRICA LATINA

MR4.1. Sociedade e Cultura de Fronteira

EMENTA

Esta mesa propõe-se a discutir fronteiras no Prata, contemplando diferentes temporalidades e espacialidades com enfoques voltados aos guaranis, às missões jesuíticas, aos migrantes dos séculos XIX e XX e às ideologias nacionalistas e de integração. Poderão ser trazidos ao debate estudos e reflexões que apontam para relações sociais transfronteiras, para vivências à margem das intencionalidades oficiais e de discursos hegemônicos. A composição da mesa proposta atentou para a inserção interinstitucional, para a interdisciplinaridade e vínculos com programas de pós-graduação que trabalham com fronteiras.

Coordenador: Valdir Gregory – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE - BRASIL)
Carmen Curbelo: Universidad de la Republica Uruguay - (UDELAR - URUGUAY)
Ernelo Schallenger – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE – BRASIL)
Jones Dari Goeter: Universidade Federal da Grande Dourados - (UFGD - BRASIL)
Ricardo Carlos Abinzano: Universidad Autónoma de Misiones – (ARGENTINA)

RESUMOS APROVADOS

PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL LATINO-AMERICANO: O TRADICIONALISMO E A IDENTIDADE GAÚCHA (autor(es/as): Ana Carolina Rios Gomes)

O RAP ENTRE FRONTEIRAS: PRÁTICAS ESTÉTICO-MUSICAIS LATINO AMERICANAS (autor(es/as): Angela Maria de Souza)
REMANESCENTES DAS REDUÇÕES JESUÍTICAS DE NOSSA SENHORA LORETO E SANTO INÁCIO MINI NA PROVÍNCIA DO GUAIRÁ-1608-1639 (autor(es/as): BERENICE SCHELBAUER DO PRADO)

O CIRCUITO ROCKEIRO NA TRÍPLICE FRONTEIRA (autor(es/as): Franciele Cristina Neves)

A SOCIEDADE DE CONSUMO: ANÁLISES NA FRONTEIRA ENTRE BRASIL E PARAGUAI (autor(es/as): Luana Caroline Künast Polon)

Cortando a cerca: uma escola do campo frente a multiculturalidade contemporânea (autor(es/as): Lydia Maria Assis Brasil Valentini)

Movimento Hip-Hop como manifestação cultural: Uma análise do léxico de letras de rap em Foz do Iguaçu. (autor(es/as): RONALDO SILVA)

INTEGRALIZAÇÃO LATINOAMERICANA: AFIRMAÇÃO CULTURAL OU JOGADA IMPERIALISTA? (autor(es/as): Victor Alves Pereira)

Sankofá- Abaeté: Construindo diretrizes, resgatando nossas raízes (autor(es/as): Vilisa Rudenco Gomes)

SAÚDE SEM FRONTEIRAS - REDE BINACIONAL DE SAÚDE NA FRONTEIRA BRASIL-URUGUAI (autor(es/as): Daniela da Rosa Curcio et alii.)

MR4.2. Apropriação, Usos do Território e Práticas Sociais Diferenciadas

EMENTA

Os trabalhos da presente mesa circunscrevem-se às pesquisas que vêm sendo desenvolvidas pelos participantes, que têm como referência diferentes sujeitos (quebradeiras de coco babaçu, quilombolas, ribeirinhos e trabalhadores rurais dentre outros) e práticas sociais, em distintos contextos. Os trabalhos explicitam diversos aspectos da problemática relativa à organização, apropriação e uso do território. O fio condutor das reflexões está referido às diferentes formas e estratégias utilizadas por esses sujeitos face às definições e redefinições recentes do território.

Coordenador: Joaquim Shiraishi Neto: Universidade estadual do Amazonas - (UEA - BRASIL)
Luís Fernando Cardoso e Cardoso: Universidade Federal do Pará - (UFPA - BRASIL)
Rosirene Martins Lima: Universidade estadual do Maranhão - (UEMA - BRASIL)
Ana Paulina Aguiar Soares: Universidade estadual do Amazonas – (UEA - BRASIL)

MEMÓRIAS DA GUERRA DO CONTESTADO- A CULTURA POPULAR ATRAVÉS DA RELIGIOSIDADE NO MONGE JOÃO MARIA DE JESUS EM MARILÂNDIADO SUL. (autor(es/as): Bruno Augusto Florentino)

DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E SUA INTERFACE NOS ASSENTAMENTOS RURAIS DO MUNICÍPIO DE ROSANA-SP (autor(es/as): CLEDIANE NASCIMENTO SANTOS)

REFLEXÕES ENTRE A MANUTENÇÃO DAS IDENTIFICAÇÕES RURAIS E A INFLUÊNCIA DAS MODERNIDADES NA VILA DO DISTRITO DE GUARAGI - PONTA GROSSA (PR) (autor(es/as): FABELIS MANFRON PRETTO)

ÍNDIOS, TAPUIOS E “CABOCOS”. CULTURAS E IDENTIDADES MARGINAIS NA MANAUS DE ONTEM E HOJE. (autor(es/as): PAULO MARREIRO DOS SANTOS JÚNIOR)

TOPOFILIA & TOPOFOBIA – TOPOCIDIO & TOPO-REABILITAÇÃO: A MERCANTILIZAÇÃO DA CULTURA EXPRESSA NO PATRIMÔNIO HISTÓRICO ARQUITETÔNICO E URBANÍSTICO DE DIAMANTINA-MG (autor(es/as): RAHYAN DE CARVALHO ALVES)

ARELAÇÃO SER HUMANO/NATUREZA – REFLEXÕES A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO. (autor(es/as): ROSANA BARROSO MIRANDA).

MR4.3. Territórios, Memórias e Identidades latino-americanas

As ciências humanas e em especial as sociais desenvolveram no século XX teorias e metodologias para compreender e explicar como se elaboraram concepções de territórios, memórias e identidades, sobretudo na produção intelectual latino-americana. Atualmente, os estudos de caráter socioambiental contribuem sobremaneira com esses avanços, especialmente se forem considerados os aportes da antropologia, da geografia cultural, da história, da psicologia social e da sociologia. Além de localizar esses avanços, é fundamental trazer para o debate os resultados das pesquisas realizadas com esses múltiplos enfoques entre as dimensões da natureza e da sociedade

Coordenação: Salete Kozel – Universidade Federal do Paraná - (UFPR – BRASIL)
Maria Geralda de Almeida: Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade de Goiás - (IESA/UFG – BRASIL)
Álvaro Luiz Heidrich: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – (UFRGS – BRASIL)
Sandra Valeska Fernandez Castillo: Universidad de Concepción - (CHILE)
Alicia M. Lindon Villoria: Universidad Autónoma Metropolitana - (UAM – MÉXICO)

www.cepial.org.br

15 a 20 de julho de 2012

Curitiba - Brasil

4. CULTURA E IDENTIDADE NA AMÉRICA LATINA

“OUTROS” IMAGINADOS: AS REPRESENTAÇÕES DOS CIDADÃOS LATINO-AMERICANOS SOBRE AS CIDADES PRÓXIMAS E DISTANTES (autor(es/as): **Carla Beatriz Santos Menegaz**)

100 Anos de História: Alguns Elementos Formadores da Identidade Cultural do Território do Contestado (autor(es/as): **FLAVIA ALBERTINA PACHECO LEDUR**)

Guimarães Rosa no labirinto chamado América Latina (autor(es/as): **iolanda cristina dos santos**)

Los lugares de Memoria como lugares de Aprendizaje, tres estudios de caso: Santiago de Chile y Medellín-Colombia” (autor(es/as): **Karen Andrea Vásquez Puerta**)

A FESTA KALUNGA DE NOSSA SENHORA DE APARECIDA: IDENTIDADE TERRITORIAL E REAPROXIMAÇÃO ÉTNICA (autor(es/as): **Luana Nunes Martins de Lima**)

REPRESENTAÇÕES ESPACIAIS E SIMBÓLICAS: AS IDENTIDADES DAS FESTAS DO BOI-A-SERRA NO CENTRO-OESTE BRASILEIRO (autor(es/as): **Maisa França Teixeira**)

A construção do Patrimônio Cultural a partir do imaginário da população de Marechal Cândido Rondon - PR: um estudo sobre o lugar de memória Casa Gasa (autor(es/as): **Paulo Henrique Heitor Polon**)

A INFLUÊNCIA DO TURISMO NA VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL: O CASO DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO (autor(es/as): **Saulo Ribeiro dos Santos**)

IDENTIDADE E FÉ NOS ASSENTAMENTOS RURAIS DE SERGIPE (autor(es/as): **Solimar Guindo Messi as Bonjardim**)

MR4.4. Espaço, gênero e sexualidades na América Latina

EMENTA

A mesa redonda tem como objetivo realizar uma reflexão sobre as relações de gênero que envolvem o processo de organização social, econômica e cultural dos territórios da América Latina, evidenciando as hierarquias e desigualdades baseadas nos papéis sociais insituídos para homens e mulheres.

Coordenadora: Joseli Maria Silva - Universidade Estadual de Ponta Grossa – (UEPG - BRASIL)

Marlene Tamanini: Universidade Federal do Paraná – (UFPR - BRASIL)

Diana Lan: Universidad Nacional del Centro – (UNC - ARGENTINA)

Maria das Graças Silva Nascimento Silva: Universidade Federal de Rondônia – (UFR – BRASIL)

RESUMOS APROVADOS

A MARCHA MUNDIAL DAS MULHERES E A CULTURA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS (autor(es/as): **ALEXANDRA PINGRET**)

PELOTÓN MARIANA GRAJALES: O OLHAR DA REVISTA MUJERES NO ANO DE 1971 (autor(es/as): **Andréa Mazurok Schactae**)

NA ARGENTINA TANGOS, NO BRASIL TRAGÉDIAS! LÁ MATRIMONIO IGUALITÁRIO, AQUI UNIÃO CIVIL (autor(es/as): **CHRISTOPHER SMITH BIGNARDI NEVES**)

ECONOMIA SOLIDÁRIA, RELAÇÕES DE GÊNERO E COLETADORES DE MATERIAL RECICLÁVEL: LIMITES E AVANÇOS (autor(es/as): **Edinara Terezinha de Andrade**)

As mulheres do tráfico e a violência de gênero (autor(es/as): **Fernanda Pereira Luz**)

ARTICULAÇÕES EM REDE NA AMÉRICA LATINA: O CASO DE CDDLA E “CATÓLICAS PELO DIREITO DE DECIDIR” NO BRASIL (autor(es/as): **Francine Magalhães Brites**)

OS SUJEITOS NA MARGEM DA CULTURA - CONFLITOS NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS LATINO AMERICANOS (autor(es/as): **Gustavo Luiz Ferreira Santos**)

Habilidades Sociais e Sexualidade: A construção Identitária na Adolescência (autor(es/as): **Priscilla de Castro Campos Leitner**)

AS UNIÕES HOMOAFETIVAS CONFORME O BLOCO DE CONSTITUCIONALIDADE E UMA PROTEÇÃO NORMATIVA GLOBAL: GARANTINDO DIREITOS HUMANOS (autor(es/as): **Rafael da Silva Santiago**)

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE LGBT NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ: UMA REFLEXÃO SOBRE SUAS APLICABILIDADES NO CONTEXTO DA EJA E PROEJA (autor(es/as): **Reinaldo Kovalski de Araujo**)

O MEDO NA CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ADOLESCENTES DO SEXO MASCULINO DA PERIFERIA DE DIFERENTES ÁREAS URBANAS DE PONTA GROSSA, PR (autor(es/as): **RENATO PEREIRA**)

MR4.5. Sociedades Tradicionais: imagens, tempo, espaço e saberes sobre a natureza

EMENTA

Em sua interação com a natureza, com distintas conformações, as chamadas “sociedades tradicionais” ou as sociedades originárias, constroem, historicamente, em seu universo mental, imaginário e práticas ecoprodutivas, uma cultura própria que envolve o conhecimento e respeito aos ciclos e movimentos naturais, atribuindo significado à sua vida material e imaterial – aos espaços ou territórios de que fazem parte. Isso envolve ritmos de tempo diferenciados dos ritmos caracteristicamente produtivistas que regem as sociedades urbano-industriais, os quais se pautam, fundamentalmente, numa temporalidade cronometrada e aritmetizada – no tempo da fábrica. Contrapor essas diferentes culturas, em sua lógica própria, focalizando, particularmente, as imagens, ritmos temporais, territorialidades e saberes patrimoniais das “sociedades tradicionais” e/ou originárias, significa pensarmos numa política de futuro na qual se inscreva o grande legado que tais sociedades detêm no trato com a natureza, com base em sua cosmovisão, práticas e expressões culturais próprias, para a construção de novas formas societárias, numa síntese histórica, de futuros inéditos.

Coordenadora: Lúcia Helena de Oliveira Cunha: Universidade Federal do Paraná (UFPR – BRASIL)

Carlos Galano: Universidad Nacional de Rosario - (UNR- ARGENTINA)

Carlos Walter Porto Gonçalves: Universidade Estadual do Rio de Janeiro - (UERJ- BRASIL)

Liliana Porto: Universidade Federal do Paraná - (UFPR-BRASIL)

Arturo Argueta: Universidad Nacional Autónoma de México - (UNAM-MÉXICO)

www.cepial.org.br

15 a 20 de julho de 2012

Curitiba - Brasil

RESUMOS APROVADOS

MULTICULTURALISMO, TURISMO E COMUNIDADES TRADICIONAIS: CAMPOS DE COEXISTÊNCIA E VIVENCIALIDADE? (autor(es/as): **Isabel Jurema Grimm**)

Seringueiros do Acre - Imaginário e Paisagem Cultural (autor(es/as): Janaína Mourão Freire).

AS PAISAGENS CULTURAIS DO/NO ESPAÇO FESTIVO DA COMUNIDADE ENGENHO II EM CAVALCANTE – GOIÁS: UM OLHAR À LUZ DA GEOGRAFIA CULTURAL (autor(es/as): **JORGEANNY DE FATIMA RODRIGUES MOREIRA**)
RECONHECIMENTO DAS ICCAS (ÁREAS CONSERVADAS POR COMUNIDADES INDÍGENAS E LOCAIS) NAS POLÍTICAS DE CONSERVAÇÃO AMBIENTAL: DISCUSSÕES ATUAIS. (autor(es/as): **Luciene Cristina Risso**)

MR4.6. História e Literatura na América Latina

EMENTA

Na produção historiográfica recente, a literatura vem surgindo como uma fonte que oferece importantes recursos de análise da sociedade. Incorporada solidamente no conjunto de inovações de fontes, métodos e problemáticas que há algumas décadas transformaram a experiência da pesquisa histórica, a literatura está presente hoje numa pluralidade de estudos que pretendem compreender o intrincado universo das experiências mais subjetivas de homens e mulheres. Na América Latina a literatura tem ocupado importante papel no movimento da sociedade. Seja ela abordada desde o ponto de vista da materialidade do livro, da localização social do escritor, de suas “redes de interlocução”, bem como numa análise dos significados do texto, das representações da realidade que ele traz. Pensar a América Latina desde o ponto de vista dessa relação é a reflexão central que norteia o debate aqui proposto

Coordenadora: Ana Amélia de Moura C. de Melo: Universidade Federal do Ceará (UFC - BRASIL)

Tracy Devine Guzman: Duke University of Miami – (ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA)

Soledad Falabella Luco: Universidad Diego Portales – (UDP - CHILE)

Adelaide Maria Gonçalves Pereira: Universidade Federal do Ceará – (UFC - BRASIL)

Ivone Cordeiro Barbosa: Universidade Federal do Ceará – (UFC - BRASIL)

RESUMOS APROVADOS

Cartas de Nova York - José Martí Correspondente (autor(es/as): **Amanda Leite de Sampaio**)

O TURISTA APRENDIZ, DE MÁRIO DE ANDRADE VERSUS EL ZORRO DE ARRIBA Y EL ZORRO DE ABAJO, DE JOSÉ MARIA ARGUEDAS – UMA APROXIMAÇÃO LITERÁRIA E SOCIOLÓGICA NO PANORAMA LATINO AMERICANO (autor(es/as): **CRISTIANO MELLO DE OLIVEIRA**)

O espaço da ficção na identidade em invenção e memória, de Lygia Fagundes Telles (autor(es/as): **Fernando de Moraes Gebra**)

Jorge Luis Borges e o Populismo Argentino (1946-1955) (autor(es/as): **Fernando de Moraes Gebra**)

Bahia 1860: o Brasil de Maximiliano (autor(es/as): **Flávia Silvestre Oliveira**)

OS INTELLECTUAIS E A NOVA ATENAS: Um estudo das representações nas obras dos literatos maranhenses no início da Primeira República (autor(es/as): **PATRICIA RAQUEL LOBATO DURANS**)

MR4.7. - Interculturalidade, Identidades e Arte Latinoamericana.

EMENTA

A mesa propõe-se a discutir as questões anunciadas, do ponto de vista da crítica de arte e dos artistas, aqui representados por Hector Guido (teatro) e Pavel Egúez (artes plásticas). A partir do enfoque das políticas de subjetivação e suas interfaces (Suely Rolnik) e da interculturalidade que se acentua na resistência da arte em tempos globais, observada, sobretudo, nas zonas transitórias (Ticio Escobar), quer desencadear o debate sobre os recursos críticos e expressivos que se manifestam na arte atual da nossa América, frente ao “esteticismo brando” regido pelos mercados globais, que desvia o capital simbólico e gera territórios homogeneizados

Coordenadora: Mariza Bertoli – Universidade de São Paulo – (USP – BRASIL)

Maria José Justino: Escola de Música e Belas Artes do Paraná - (EMBAP-PR - BRASIL)

Ticio Escobar: Ministro da Cultura do Paraguai - (PARAGUAY)

Hector Guido: Diretor de Cultura de Montevideú - (URUGUAI)

Gustavo Pavel Egúez: Artista Plástico - (EQUADOR)

RESUMOS APROVADOS

Entre balas e belas - Comunicação e Moda nas favelas cariocas (autor(es/as): **Alexandra Santo Anastacio**)

PAISAGENS CULTURAIS E FRONTEIRAS (autor(es/as): **Beatriz Helena Furlanetto**)

INDÍGENAS: ENTRE REPRESENTAÇÕES E DISCURSOS (autor(es/as): **Eder Augusto Gurski**)

DE LA CULTURA ORAL A LA DIGITAL: SABERES, MEMORIAS Y NARRATIVAS EN LA TRANSCULTURA. PERSPECTIVAS DESDE LA UNIVERSIDAD INDÍGENA DE VENEZUELA (autor(es/as): **Fabiana Anciutti Orreda**)

O ATOR E O GRUPO: DISCURSOS SOBRE O TEATRO FEITO NA UNIVERSIDADE (autor(es/as): **JEAN CARLOS GONÇALVES**)

FESTAS POPULARES E SUAS REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS: LUGAR DE PROMOÇÃO DO PERTENCIMENTO E VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS SUBALTERNAS. (autor(es/as): **Katia Maria Roberto de Oliveira Kodama**)

ASPECTOS DA ECONOMIA CRIATIVA NO MERCOSUL A Indústria Fonográfica como fator de aproximação entre Brasil e Argentina (2003 – 2011) (autor(es/as): **marcello de souza Freitas**)

SUSTENTABILIDADE CULTURAL: MANUTENÇÃO, CONSERVAÇÃO E DIFUSÃO DE PEQUENOS ACERVOS - RELATO DE EXPERIÊNCIA

(autor(es/as): **Rafael Schultz Myczkowski**)

FALA JUVENTUDE! UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE JUVENTUDE, CULTURA E LAZER (autor(es/as): Sandra Rangel de Souza)

O Autorretrato Ampliado (autor(es/as): **Terezinha Pacheco dos Santos Lima**)

www.cepial.org.br

15 a 20 de julho de 2012

Curitiba - Brasil



SANKOFÁ-ABAETÊ: CONSTRUINDO DIRETRIZES, RESGATANDO NOSSAS RAÍZES

Vilisa Rudenco Gomes
vilisarudenco@hotmail.com
Alessandra Dias Bello
Ana Clarice Alencar Barbosa
Adolfo Ramos Lamar

Compreendendo que os elementos constituintes do currículo são selecionados no interior de sua cultura e considerando a prerrogativa da lei 9394/96 que propõe a complementação de sua base comum por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e de sua clientela, o presente trabalho se propõe a compreender como a base diversificada do currículo pode contribuir para a compreensão da produção da diferença na ótica da Epistemologia Social. Sabemos que o currículo oficial é composto a partir dos interesses dos grupos que detêm maior poder, e que é por meio dele que expressam sua visão de mundo, seu projeto social e sua verdade. Nesse sentido, o currículo oficial transforma os conjuntos de normas específicas de uma cultura em normas globais e universais as quais estabelecem a média para o que deve ser dito, sentido e feito no ensino. O objetivo geral do trabalho se propõe a compreender como a Epistemologia Social pode contribuir na base diversificada do currículo para desvelar as relações de poder que constroem a diferença assentadas em noções subjetivas de inteligência, bem como potencial, crescimento e bem-estar que organizam os princípios da inclusão e da exclusão na escola. Com base nos apontamentos acima descritos, a Epistemologia Social de Th. Popkewitz questiona o papel entre formas e estilos de raciocínios assumidos nas práticas de escolarização do atual contexto civilizatório, e é nesse sentido que tomamos a teoria de Th. Popkewitz enquanto contribuição da presente pesquisa, para debater as regras e modelos por meio das quais o currículo oficial é formado, desvelando distinções e categorizações que organizam as percepções e as formas de se responder ao mundo. Com as lentes da Epistemologia Social podemos tornar visíveis os sistemas de ordem curricular, como também os de apropriação e exclusão e, sobretudo, a desnaturalização dos regimes de verdade que, historicamente, teriam encontrado no campo pedagógico um terreno fértil para sua sedimentação e proliferação. Por meio



da pesquisa histórica, teórica e bibliográfica propomos uma base diversificada para os currículos que tratem de temas de acordo com as características regionais e locais da sociedade na qual está inserida, levando em conta sua cultura, sua economia e sua clientela, compreendendo as diferenças e desigualdades não de forma natural, mas como uma construção histórica possível de ser desestabilizada e transformada. Nesse sentido, o presente trabalho se propõe a interrogar as dimensões discursivas nas práticas curriculares em termos de raça, gênero, classe e orientação sexual proposta para a base diversificada questionando como são produzidas as identidades no interior dos sistemas de representação que criam e reproduzem as diferenças.

PALAVRAS- CHAVE: Interculturalidade. Currículo Oficial. Base diversificada. Epistemologia Social.

1 INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de sociabilidade para onde convergem diferentes experiências socioculturais, sua missão é proporcionar interações e diálogos entre as diferentes culturas, rompendo com a tendência homogeneizadora e padronizadora que está por vezes impregnada em suas práticas e currículos. A superação da dominação cultural se constitui como uma das principais propostas para a construção de uma educação mais justa e democrática.

Para Candau (2002) a instituição escolar está construída sobre a afirmação da igualdade, enfatizando a base cultural comum a que todos os cidadãos e cidadãs deveriam ter acesso e colaborar na sua permanente construção. Articular igualdade e diferença, a base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural, constitui hoje um grande desafio para todos os educadores.

A educação, segundo Menegolla (2002) é um processo de transformação e aperfeiçoamento da cultura e do viver humano a partir de uma visão que se projeta além do momento presente, não se limitando a apenas conhecer e analisar o presente, ou conservar o status “quo” da cultura e do saber, devendo buscar novos horizontes e novas perspectivas para o homem.

Desta forma, consideramos a abordagem intercultural para o currículo como uma proposta que possibilita a reflexão acerca da dimensão cultural desenvolvida



pelos diferentes grupos humanos, firmando individualidades na construção de um coletivo que se constitui na soma de diferenças, na superação das dificuldades, na multiplicação das ideias e na partilha desinteressada.

Segundo Fleuri (2004, p. 18) interculturalidade vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo em que é um objeto de estudo interdisciplinar e transversal. Essa discussão vem tematizar e teorizar a complexidade da pluralidade existente entre diversos grupos humanos.

Considerando que os elementos constituintes do currículo são selecionados pela cultura, política e economia existentes e tomando a prerrogativa da lei 9394/96 em seu artigo 26º que propõe a complementação da base curricular comum do currículo por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e de seus alunos, o presente trabalho visa propor uma base diversificada e intercultural para o currículo oficial, partindo da ideia da produção da diferença na ótica da Epistemologia Social, trazendo como problematização a questão: Como a base diversificada do currículo pode contribuir para compreensão das relações de poder e das naturalizações dos sistemas de verdades sedimentadas no currículo oficial a partir da teoria de Th. Popkewitz.

A Epistemologia Social de Th. Popkewitz se preocupa em desvelar como as diferenças são constantemente produzidas e reproduzidas por meio das relações de poder. Segundo esta teoria não basta que as diferenças sejam respeitadas ou toleradas, é preciso uma análise crítica do processo pelo qual elas foram produzidas, levando em conta as relações de poder que as permeiam. No o contexto desta teoria é importante questionar como a construção dos raciocínios de identidade e diferenças estão vinculadas às relações de poder e ao que foi consagrado como legítimo pelas identidades coloniais, que construíram outras, como identidades subordinadas.

Destarte, nos preocupamos com as práticas institucionais incluídas no currículo oficial e sua produção dos sistemas de verdades com regras e padrões definidos por padrões monoculturais que determinam para o campo institucional formas específicas de agir e reagir, frente à diferença e a diversidade.

Nesse sentido, o presente trabalho propõe a complementação do currículo oficial por uma base diversificada e intercultural, considerando os aspectos da cultura, política e economia local a partir do contexto em que está inserida, visando especialmente o reconhecimento da população negra e indígena por meio de



disciplinas interculturais a fim de revitalizar a identidade étnico-cultural local, sobretudo em comunidades que possuam remanescentes dessas etnias, promovendo uma reflexão sobre as relações de poder que contribuíram para deixar a margem essa parcela da população.

O presente trabalho traz como objetivos específicos o reconhecimento do currículo oficial como uma construção histórica e social; Propondo para o currículo oficial uma base diversificada considerando aspectos da cultura, política e economia local a partir do contexto em que está inserido; Compreendendo as relações de poder contidas no currículo oficial a partir da Epistemologia Social de Th. Popkewitz.

Por meio da pesquisa histórica, teórica e experimental, propomos que as disciplinas interculturais venham compor a base diversificada do currículo proporcionando lentes teóricas para os alunos habilitando-os a desvelar as distinções e categorizações contidas nas metas narrativas que compõe o currículo oficial em termos de raça, gênero, classe e orientação sexual, questionando como são produzidas as identidades no interior dos sistemas de representação que criam e reproduzem as diferenças.

2 O CURRÍCULO OFICIAL

Segundo Corazza (2001), o currículo é senhor de significantes e significados, detentor de imagens, sons, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, ironias e invenções, cujo conteúdo foi histórica e socialmente construído como resultado de forças sociais que dão lugar a diferentes interpretações que se desdobram em diferentes visões políticas e ideológicas.

O currículo é uma resposta a necessidades e interesses historicamente situados. A seleção de seus elementos se dá no interior de sua cultura, a partir dos interesses dos grupos que detêm maior poder, usando-o como meio para expressar sua visão de mundo, seu projeto social e seus sistemas verdade.

O sentido do currículo encontra-se na linguagem de sua época e lugar. Gera linguagens de gênero, raça, local institucional, religião, ecologia, orientação sexual, território geopolítico, fluxos e desejos (CORAZZA, 2001), sancionando modos de representações, relações e conteúdos, fornecendo maneiras de interpretar o mundo e fornece-lhe sentido.



Para tanto, currículo deve ser compreendido junto ao contexto em que está inserido, é um objeto social, histórico, sobretudo político que estabelece compulsoriamente as coordenadas pedagógicas e administrativas, a partir de influências teóricas que o afetam e se fazem hegemônicas, compondo uma racionalidade dominada, condicionada pela política e por mecanismos administrativos, que segundo Sacristán:

Em termos gerais, poderíamos dizer que a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema escolar. Planeja um campo de atuação com grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes moldadores. A política curricular estabelece ou condiciona a incidência de cada um dos subsistemas que intervêm num determinado momento histórico.

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas. (SACRISTAN, 2000, p.109)

Entretanto, o currículo regula não somente a instituição educacional como também a forma de raciocínio de alunos, professores e de diversos agentes e instâncias, delimitando seus espaços de liberdade, convergindo para a produção de raciocínios que conservam as relações e produzem a diferença.

Popkewitz (1997) aponta que a técnica de fabricação do currículo se constitui enquanto processo social que porta interesse e rituais, conflitos simbólicos e culturais, ligados à classe, à raça, ao gênero. Desta forma podemos dizer que o currículo é construído de um conjunto de condições e princípios que regem determinada época e lugar.

A regulação política e administrativa do currículo tem forte incidência também no mercado de trabalho e tem como consequência a própria estrutura do sistema educativo que se distribui sob a vigilante custódia do Estado na determinação do cumprimento dos objetivos e das aprendizagens consideradas nos conteúdos mínimos. Vejamos abaixo o inciso IV da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a incumbência da União em seu 8º Artigo, inciso IV:



Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Ao determinar por meio da LDB 9394/96, uma base nacional comum para os currículos, a posição de currículos e conteúdos mínimos expressa uma concepção de cultura válida para todos, onde estão determinados os conhecimentos que são básicos para todo o sistema, deixando a cargo de ações afirmativas a incumbência da produção de políticas compensatória para aquela parcela da população que o currículo mínimo comum não consegue atingir.

Para Sacristán (2000), a ideia de currículo mínimo está alinhada à pretensão de uma escola comum, para facilitar a frequência a todos os alunos, independente de sua condição social. A definição de núcleo curricular comum homogeneiza e implica em um tipo de normalização cultural de integração social em torno da cultura por ele definida, marcando uma norma de conhecimentos e aprendizagens básicas para todo o sistema que de toda forma exclui e separa sujeitos.

Segundo Popkewitz (2010) o tratamento das disciplinas escolares nos currículos como fixas e esgotadas, permitem que os discursos pedagógicos se concentrem nos processos pelos quais os sujeitos aprendam e fracassam no domínio do currículo. Tanto o currículo como as práticas pedagógicas estão relacionadas com os diversos modos de como a educação é concebida historicamente, relacionando-se ainda com a influência teórica que orienta o processo de ensinar e aprender.

O currículo, no entanto, se constitui enquanto instrumento de poder no qual se produzem regras e padrões de verdade para guiar e governar os sujeitos, por meio da construção de raciocínios e conhecimentos especializados, que se configuram como mecanismo de regulação social, que agem na constituição do sujeito e de sua individualidade.

Para Popkewitz (1997), a expressão regulação social se refere a elementos ativos do poder que funcionam para gerar disciplina e capacidade nos sujeitos que são reguladas com regras e normas da prática social, onde linguagens, rituais e comportamentos do contexto institucional estão implicados na forma de pensar, sentir e atuar dos professores, definindo modos de ver o sujeito e dando formas para as estruturas da prática docente.



O currículo é um campo que tenta impor uma definição particular de cultura de um determinado grupo, assim como também o conteúdo que interessa a essa cultura. Entretanto, essa forma de conceber o currículo deixa a instituição escolar relegada a uma parcela muito restrita do conhecimento, permitindo que ela escute uma só voz e tenha apenas uma forma para olhar e compreender a diversidade.

Nesse sentido, a partir do amparo legal da LDB 9394/96 que versa em seu artigo 26 que: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996), propomos a inclusão de disciplinas específicas para a promoção das características regionais e locais do contexto em que o currículo está inserido, considerando o processo de formação do povo brasileiro e seus aspectos culturais, políticos e econômicos, dando ao currículo um caráter identitário e autenticando as relações de Interculturalidade¹.

3 SANKOFÁ - ABAETÊ: UM PROJETO INTERCULTURAL PARA A BASE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO

A escola possui um papel fundamental no processo de construção e reconstrução de valores sociais para seus alunos, portanto se faz necessário um novo olhar sobre a questão intercultural no contexto escolar, já que nosso sistema foi construído a partir de uma visão eurocêntrica, monocultural, discriminatória de caráter racista e excludente.

|Diversos fatores contribuem como mecanismos de exclusão encontrando inúmeras dificuldades para conseguir cumprir o real processo de formação humana, educando, socializando e formando cidadãos comprometidos com a superação das ações coloniais e de subjugação, e considera-la como processo de libertação e autonomia.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 contribuem para a efetivação desse processo e complementam a LDB, tornando obrigatório o ensino da cultura e da história africana, afro-brasileira e indígena, promovendo o reconhecimento e a valorização dos processos históricos de resistência e lutas desencadeadas pelos povos



aculturados e escravizados no Brasil, possibilitando a valorização e o respeito à nossa descendência, cultura e história.

Nesse sentido, a partir dessa prerrogativa legal, propomos um projeto para a promoção de uma educação intercultural por meio de disciplinas interculturais na base diversificada do currículo, a fim de revitalizar a identidade étnico-cultural local, reconhecendo por meio da Epistemologia Social os aspectos históricos, políticos e sociais que oprimiram o povo negro e indígena, desvelando as relações de poder que as permearam e produziram modos de regulação na formação das subjetividades dos sujeitos.

Conceber a base nacional do currículo como um modo de subjetivação de relações de poder implica compreender, sobretudo seus conhecimentos, linguagens, formas de raciocínio, tipos de experiência, técnicas normativas vinculadas a essas relações, que foram se alojando nas consciências como consequência de um processo histórico e social.

As disciplinas interculturais tratarão da valorização da diversidade étnica e cultural brasileira, considerando as especificidades locais e de dentro da escola, a fim de desenvolver uma reflexão sobre as relações de poder que contribuíram para deixar a margem essa parcela da população, promovendo uma reflexão que suscite o reconhecimento identitário, fortalecendo a comunidade escolar, mas não se reduzindo a mero esboço de elementos ou atividades que envolvam situações de ensino, e sim envolvendo ações pedagógicas que propiciem a valorização da diferença.

As disciplinas interculturais objetivam o reconhecimento da diferença considerando em seus conteúdos a realidade local, assim como as vivências e experiências da comunidade escolar, abordando as dimensões discursivas nas práticas curriculares em termos de raça, gênero, classe e orientação sexual, questionando como são produzidas as identidades no interior dos sistemas de representação que criam e reproduzem as diferenças.

Refletir sobre tradições e as tensões sociais significa desvelar os processos que modelam as correntes dominantes atuais, levando em conta a aprendizagem do ensino tradicional para compreender as formas de raciocínios vigentes, entendendo como a tradição pode se cristalizar em estruturas que compõem o desenvolvimento do conhecimento, do poder e da mudança social.



3.1 Etapas do projeto

O projeto será desenvolvido, com o apoio das Secretarias Municipais de Educação, que deverá disponibilizar os recursos e os profissionais necessários para a aplicação desta proposta de trabalho docente, que visa colaborar na construção de novos conhecimentos, técnicas e metodologias junto aos professores, das diversas áreas e modalidades, da rede municipal de ensino.

Para um melhor desenvolvimento desse trabalho propomos a possibilidade de trabalhar com pequenos grupos de professores, permitindo que os objetivos propostos fossem alcançados com mais facilidade.

As atividades propostas deverão ser desenvolvidas durante todo o ano letivo de 2011, abrangendo 05 (cinco) encontros com cada grupo de professores, pois a estrutura da proposta envolve cinco etapas, porém nada impede que possam ocorrer alterações referentes ao planejamento, cronograma ou execução do mesmo:

Na primeira etapa os participantes poderão conhecer um pouco melhor tema e sua importância para a promoção da interculturalidade.

Na segunda etapa, poderão problematizar expressando suas ideias, crenças, conhecimentos e questões sobre o assunto. Além disso, poderão realizar debates, pesquisas, sistematização e produção de novos conhecimentos.

A terceira etapa será dedicada ao planejamento no intuito de superar dificuldade ou resistência dos professores a planejar. O planejamento e alguns até acham desnecessário, assim a proposta atuará como um exercício que ajudará na reflexão sobre o assunto.

Na quarta etapa, serão desafiados dentro de uma perspectiva interdisciplinar, a desenvolverem e socializarem uma proposta de ensino, na qual escolherão o tema, os materiais e os recursos necessários para sua aplicação em sala de aula.

Na quinta e última etapa, além da apresentação e da divulgação dos resultados de seus trabalhos, haverá também uma avaliação coletiva e uma auto-avaliação.

Aqui se faz importante ressaltar que a culminância deste trabalho (divulgação dos resultados) deverá ser observada durante todo o ano letivo e que deverá estar contemplada em todo o planejamento escolar.



Como proposta específica de avaliação referente a este projeto, sugerimos a montagem de um Portfólio Intercultural para incorporar aspectos do currículo na base diversificada, de forma a permitir o reconhecimento da diversidade cultural da comunidade escolar. O instrumento promove o reconhecimento da diferença e motiva os alunos a buscarem formas não convencionais de aprender, cujos resultados revelam também suas capacidades e potencialidades que poderão ser apreciadas por várias pessoas e utilizadas como elementos avaliativos de aprendizagem.

Esse instrumento permite aos diferentes grupos declararem sua identidade por meio de um memorial onde registram suas histórias de vida, devendo ser reconhecidas, respeitadas e valorizadas, abrindo espaço para contar a história da cultura local ou de outra que o grupo se determinou a pesquisar, considerando as experiências vividas e a cultura da qual cada grupo de aluno faz parte ou se mostra interessado em pesquisar.

Sendo assim, o Portfólio Intercultural contribui para que o currículo escolar seja um espaço de cruzamento de culturas e saberes, compreendendo a diversidade como algo positivo, liberto de olhares preconceituosos, compondo um currículo diferenciado e democrático, cuja expressão maior está na valorização, no diálogo e no respeito pela cultura do outro.

O Portfólio intercultural fornece uma base para o diálogo entre diferentes culturas, cujo valor está no processo de conhecer e dialogar com a diferença, procurando reverter o que foi historicamente instituído e apresentando alternativas que possibilitem a emancipação social dos diferentes sujeitos. Ele possui uma clara opção política por um compromisso contra as discriminações, as desigualdades, propondo o respeito à diversidade cultural.

A proposta da criação de Portfólios Interculturais se materializa enquanto coleções organizadas de atividades de pesquisa, onde serão abordados temas e grupos multiétnicos, conhecendo sua trajetória para que se aprenda e se conheça a pluralidades de culturas existentes na sociedade.

A leitura dos Portfólios Interculturais permite que os alunos reconheçam as conexões entre linguagem, verdade, poder, razão e sujeito, analisando por meio das lentes da epistemologia social, as forças subjetivadoras que essas conexões carregam, permitindo examinar as condições históricas e políticas que foram



persuasivas em determinadas épocas preocupando-se em desocultar as relações de poder em que o discurso escolar incide.

Nesse sentido, o Portfólio intercultural promove a integração de diferentes culturas, estabelecendo conexões das atividades escolares com o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas, provocando os sujeitos a instituírem uma relação de troca e de comunicação entre diversas experiências que se acumularam em determinados grupos, possibilitando assim uma relação que vai acumulando saberes e transformando o modo de agir, sentir e pensar de todo grupo de sujeitos.

4 A EPISTEMOLOGIA SOCIAL

A Epistemologia Social se cerca de conceitos que só a pouco emergiram no cenário das ciências humanas e da sociedade, como: paradigma, *epistême*, formação discursiva, redes sociais, redes sociotécnicas, comunidade científica, tecnologias intelectuais, entre outros, que produziram de imediato notáveis desdobramentos em seu esquema conceitual, favorecendo a observação de conexões e solidariedades que lhe conferem substância e coerência, estando às possibilidades de sua utilização em diferentes direções. (GOLDMAN, apud ODDONE 2007)

A tese da Epistemologia Social em sua perspectiva abrange toda a economia de mercado material e simbólico de bens culturais e toda a ecologia do sistema social de produção intelectual, ou seja, toda a extensão e toda a variedade do sistema social de produção, circulação e consumo de informação. Pode-se dizer ainda que, aproxima-se da definição de Foucault, na formação discursiva, quando se interessa em saber como o conhecimento foi formado, transformado e correlacionado, como é regido e em qual momento e em qual sociedade foram conservados, quais valores sacralizados que os afetam e como são investidos em práticas ou condutas, ou seja, como o conhecimento foi institucionalizado. Assim, evidencia-se que a Epistemologia não se interessa pela natureza, mas pela produção e organização do conhecimento.

Segundo Oddone (2007), a Epistemologia Social pode ser entendida como o estudo de relações que os seres humanos estabelecem com seu entorno social, cultural e tecnológico, visando a atividade cognitiva, isto é, o ciclo que envolve a produção, a circulação e o uso do conhecimento. Desde muito cedo, o ser humano



reconheceu o imperativo de controlar o processo de aprendizagem, padronizando-o, sintetizando-o e abreviando-o.

Especificamente, a Epistemologia de Popkewitz interroga práticas de poder e subjetivação, problematizando estratégias de governo da alma tanto discente quanto docente, os quais atuam sob efeito ora da espacialização de oposição, ora da Psicologia existente nos discursos e na produção do efeito alquímico das matérias pedagógicas. Popkewitz definiu Epistemologia como um “conjunto de regras e modelos por meio dos quais o mundo é formado, as distinções e categorizações que organizam as percepções, as formas de responder ao mundo e o conceito do *self*” (1997).

O foco da Epistemologia Social está voltado para os fatos relacionados às relações escolarizadas e compreende que a articulação entre poder e conhecimento é um meio de regulação, cujas normalizações estabelecem conexões com as relações de poder.

A Epistemologia Social percebe e problematiza a tradição pragmática da sociedade e da escola, rejeitando a noção de Epistemologia no que se refere a conhecimento universal. Popkewitz recusa ainda o positivismo, que tem seu foco no específico e no individual, por este desconsiderar os fatores históricos e sociais do presente, atribuindo à produção do conhecimento somente aos fatores ligados ao presente e ao funcional, o que limita a atitude intelectual e científica e produz a falsa ideia de que eficiência e a racionalidade levarão ao progresso.

Essa rejeição ao positivismo se deve ao fato dessa linha trabalhar com a produção de leis e de verdades duradouras independente do contexto, além de se apresentarem como universalmente válidas, para que possam ser transferidas no espaço e no tempo (SACRISTAN, GÓMEZ, 2000). Para Popkewitz (1997) o mundo social não é fixo nem estável ele é mutante devido a seu caráter inacabado, onde a realidade investigada é condicionada pela situação de investigação e a contaminação do pesquisador é indispensável para alcançar a compreensão.

Com a ideia de progresso, cujas raízes são advindas do Iluminismo, princípios universais deram formas às atitudes, permitindo que a sociedade fosse governada para a produção de um sujeito ideal, por meio de prescrições universalistas que incorporam modos particulares de inclusão e de exclusão. Nesse cenário, a escolarização foi um meio de naturalizar determinados princípios, os quais, ao serem incorporados a temas reformistas, de emancipação e salvação, projetaram a



produção de um sujeito cuja razão e racionalidade produzam libertação e progresso. Dessa forma, a escolarização seria a forma que garantiria a redenção da sociedade incorporada pela nação.

Popkewitz aponta práticas milenares que sedimenta o conhecimento racional, como força positiva para a ação e para o progresso trazidos à tona como parte da herança iluminista.

As ciências sociais, no entanto, não procuravam apenas o entendimento racional e o planejamento da sociedade. Suas teorias, seus conceitos e métodos científicos incorporaram histórias de salvação que ligavam o indivíduo a um sentimento coletivo maior de missão e progresso. As pedagogias da educação progressista americana, por exemplo, incorporaram teses culturais sobre a sociedade americana nos princípios da individualidade. Esse indivíduo era um agente proposital de mudança num mundo cheio de contingências. O pragmatismo de Dewey está inscrito nessas narrativas e nessas imagens nacionais que falam da criança como o futuro cidadão preparado para agir e solucionar problemas. O modo de viver estava ligado aos princípios de cidadania numa sociedade em progresso e democrática (POKEWITZ,2005 apud POPKEWITZ 2010, p.81).

Entretanto, é por meio da Epistemologia Social evidenciamos a regulação de comportamentos e as formas de pensar ligadas à tradição, que se fazem evidentes, naturais e estáveis a partir de regras abstratas e de padrões instituídos como no conceito de progresso, que se apoia em padrões mutantes da regulação social.

Com a Epistemologia Social é possível analisar algumas categorias presentes nos conhecimentos educacionais, ao problematizar os sistemas de verdades produzidas pelo ensino tais como: a linearidade da história, evolução social e intelectual como condutor da mudança, neutralidade da ciência, verdade universal, entre outros. Para Popkewitz, as regras da razão contêm a tecnologia da verdade e da disciplina para determinar quais sujeitos podem ser incluídos como razoáveis e normais.

Não apenas a Pedagogia, mas a Pesquisa Educacional, as Estatísticas, a Psicologia e a Formação de professores configuram-se como técnicas de controle do Estado moderno, contidas no currículo oficial, de forma nem sempre perceptível, capazes de moverem a engrenagem do poder, em espaço e tempo determinados.

5 AS LENTES DA EPISTEMOLOGIA SOCIAL NA BASE DIVERSIFICADA



Com base nos apontamentos acima descritos, a Epistemologia Social de Th. Popkewitz questiona o papel entre formas e estilos de raciocínios incluídos no currículo oficial, e é nesse sentido que tomamos a teoria de Th. Popkewitz enquanto contribuição da presente pesquisa, para questionar as relações de poder que se encontram instituídas nas formas vigentes de raciocínios e nas normas da escolarização.

Dessa forma, com as lentes da Epistemologia Social pretendemos desocultar as regras e modelos por meio dos quais os discursos e as práticas escolares são formados e como essas regras, produzem a visão e desejo nos sujeitos que forma a produzir distinções e categorizações que organizam as percepções e as formas de responder ao mundo. A preocupação da Epistemologia Social é, portanto, tanto política quanto conceitual, pois toma os objetos que compõe a escola e define-os como elementos de uma prática institucionalizada.

As contribuições e perspectivas da Epistemologia Social de Th. Popkewitz neste trabalho constitui relevância na medida em que esta discute sobre a formação dos raciocínios, por meio do qual o ensino foi construído, questionando de que forma os sistemas de ideias podem estar sendo incorporadas na organização e nas formas de agir e pensar dos sujeitos.

Por meio dessa perspectiva, evidenciamos as políticas do conhecimento, examinando-as enquanto constructos históricos e sociais que podem se manifestar nas concepções sobre o conhecimento escolar do professor indígena. Para Popkewitz, as regras do ensino estão impregnadas de considerações de ordem social e de distorções conceituais que definem as relações de poder.

Th. Popkewitz, por meio da Epistemologia Social, toma os objetos que compõe a escola e os define como elementos de uma prática institucionalizada, que nada mais são, do que crenças e padrões de relação de poder, historicamente formados, os quais fornecem uma estrutura para o pensamento que se incorporam aos aspectos da vida diária. Especificamente sobre o poder e esse autor afirma:

O poder, como soberania, cria um mundo dicotômico no qual existe o opressor e o oprimido, provocando assim uma dualidade cujo efeito é o de definir grupos sociais específicos como entidades monolíticas. A história, frequentemente, se desenvolve quando um grupo domina e o outro, percebido como socialmente correto, tem poder insuficiente. O dualismo do opressor/oprimido perde de vista as sutilezas nas quais o poder opera em múltiplos locais e através das ações e práticas dos indivíduos (POPKEWITZ, 1988 apud POPKEWITZ, 1997, p.238)



O autor coloca que o problema fundamental do poder são as sutilezas na construção dos raciocínios, dos discursos que foram normalizados, a espacialização das identidades contidas no ensino como constitutivas de sistemas de inclusão\exclusão. Alguns discursos históricos, por exemplo, são sutilmente utilizados para se referir às comunidades indígenas, esses discursos situam esse grupo fora da normalidade, suas necessidades assumem certa unidade como no conceito de população.

O poder de governo dos Estados neoliberais decide quem participa e quem deve ser excluído da ação e participação, determinando como as coisas devem ser selecionadas, relacionadas, omitidas ou acrescentadas ao pensamento.

Uma segunda noção do poder refere-se aos seus efeitos, enquanto circula através das práticas institucionais e dos discursos da vida diária. Os efeitos do poder estão na produção de desejos, tendências e sensibilidades. O poder está inserido nas formas em que os indivíduos estabelecem fronteiras para eles mesmos, definem as categorias de bem e mal, e visualizam possibilidades. O poder, neste último sentido, está intrinsecamente limitado pelas regras, padrões e estilos de raciocínios, de acordo com os quais os indivíduos falam, pensam e agem na produção de seu cotidiano. O poder é relacional e regional.(ibid)

Nesse sentido, o poder atua nos sistemas de raciocínio que vão sendo construído sobre as noções de aprendizagem, ensino, manejo de sala, justiça, etc. e possuem um contínuo de valores, cuja consequência é comparar sujeitos por meio de distinções, normas e divisões linguisticamente produzidas na Pedagogia. Na modernidade "O poder se pratica menos pela força bruta e mais pelos sistemas de saberes e da razão, no interior dos quais os objetos da escola são modelados, a fim de serem compreensíveis e capazes de passar para a ação" (POPKEWITZ, 2008, p.236).

Assim, as relações de poder estão na forma de como o professor desenvolve suas atividades, e no seu pensar, no entanto, a instituição molda os pensamentos do docente porque possuem sistemas e regras de raciocínio particulares, tais regras ditam limites e fronteiras para o que é ou não possível ou verdadeiro para o professor.

Essa verdade está conectada com os poderes públicos, aliada à capacidade individual e subjetiva dos sujeitos, o poder dessa forma, define os princípios geradores para organizar o pensamento, os sentimentos, a esperança e a capacidade do sujeito.



Segundo Popkewitz (2001) o poder público, está contido nas praticas pedagógicas por meio do discurso cheio de normas; da atitude pastoral da Psicologia; da espacialização de determinados grupos e das matérias desvinculadas do contexto, que produzem uma alquimia para o currículo.

Para esse autor os discursos são capazes de produzir não apenas uma ordem institucional, mas também capacidades e desejos individuais na interface das normalizações legitimadas pela ciência, tornando possível o controle da produção nas escolas. A Psicologia Educacional, dessa forma, oferece tecnologia de formação, manipulação e predição do self, que atribuem os problemas do Estado ao indivíduo.

A Pedagogia da Normalização define os conteúdos curriculares e as posturas pedagógicas estabelecendo suas estruturas de produção e regulação no tom do individualismo possessivo, preparando o sujeito enquanto força de trabalho atenta de raciocínio rápido e caráter moral equilibrado.

A espacialização se refere ao cognitivo desses grupos que ocupam no imaginário social, um espaço de oposição, onde necessitam ser inspecionados e normatizados, na medida em que sua inteligência potencial deve ser transformada em positividade escolar. As separações de inteligência constituem-se em exemplos de classificação subjetivada, uma vez que excluem e incapacitam sujeitos da ação e da participação na escola e na sociedade.

Pensar na contribuição da Epistemologia Social para projetos interculturais requer pensar sobre os compromissos educacionais assumidos com a verdade, cujos discursos circulam num terreno desigual, onde processos deterministas e previsíveis compreendem a apropriação dos sistemas de pensamento com regras particulares, que produzem limites e fronteiras para o que é ou não possíveis para determinados sujeitos, considerando as relações de poder que permeiam o currículo oficial.

6 CONSIDERAÇÕES FINALIZADORAS

O currículo é uma forma institucionalizada de transmitir cultura a uma sociedade, sua construção faz parte de um processo histórico e social, permeado por diversas reformas que atenderam a contextos e situações peculiares de uma determinada conjuntura social e política. Tais circunstâncias exigiram respostas



específicas que foram sendo assumidas como naturais e que passaram a fazer parte da prática institucional.

O currículo é um campo que tenta impor uma definição particular de cultura de um determinado grupo, onde se processam disputas pela preservação ou pela superação das divisões sociais, é um campo de luta onde diferentes agentes interagem entre si. Nesse sentido, a construção do currículo porta valores, normas, regras vinculadas a ciência, a política, a economia e a cultura, inerentes a interesses sociais de seu tempo histórico, que produzem identidades e subjetividades nos sujeitos. Os currículos possuem uma racionalidade legitimada que se transforma em consciência para os sujeitos.

Destarte, a conduta da instituição escolar empreende-se guiada por práticas discursivas que definiam aos poucos e de certa forma um campo de ação para o currículo oficial, na medida em que suas recomendações regulam o campo de ação docente e discente e os conduzem a uma prática institucionalizada.

Porém, a legislação abre importantes margens de autonomia que encontra na educação intercultural a possibilidade para emancipação e apoio para uma prática de resistência.

Entretanto, é necessário a identificação dos elementos ideológicos e políticos presentes em currículos oficiais e em seus respectivos discursos, compreendendo os processos pelos quais foram produzidos e difundidos, quais tradições estão sendo incluídas ou negligenciadas, quais posturas estão sendo determinadas, situando historicamente preconceitos e normas na rede de relações hierarquias, posições sociais e conflitos da sociedade mais ampla.

A tomada de consciência e a capacidade de atitudes críticas possibilita ao homem aprender e a decidir, libertando-se em lugar de submeter-se, assim impede de tornar-se adaptado, de ser domesticado, encontrando seu lugar como crítico e contestador da ordem social, assumindo a crítica como forma de desestabilizar as formas vigentes de raciocínio, (POPKEWITZ, 2001) para reivindicar a esperança capaz de mudar o mundo e reconhecer os condicionantes políticos e econômicos que só podem ser reconhecidas por meio do movimento dialógico entre culturas, no questionamento dos fundamentalismos reinantes e na superação das manipulações e edificações das consciências críticas para poderem estar realmente comprometidos contra as injustiças sociais.



Para tanto o aluno deve se assumir enquanto ser social e histórico, pensante e transformador, criador e possuidor de Processos de aprendizagens que garantam suas tradições, lutando para que sua escola não se transforme em ferramenta homogeneizante.

Com base nesses argumentos, entendemos que o currículo oficial deve ser reconhecido como produto das dinâmicas históricas e sociais, não perdendo de vista suas perspectivas econômicas, culturais e sociais, levando em conta o aspecto a eles inerente, sobretudo as relações de poder, que lhes atribui status de universalidade, não apenas por suas alianças, ou pelo estabelecimento de formas sutis de coerção, mas como forma a produzir regras administrativas que determinam a forma de ver e sentir o mundo, impondo-lhes visões legítimas que precisam ser analisadas na medida em que produzem raciocínios específicos para determinadas populações.

A Epistemologia Social de Th. Popkewitz questiona o papel entre formas e estilos de raciocínios incluídos no currículo oficial, e é nesse sentido que tomamos a teoria de Th. Popkewitz enquanto contribuição da presente pesquisa, para questionar as relações de poder que se encontram instituídas nas formas vigentes de raciocínios e nas normas da escolarização.

Dessa forma, com as lentes da Epistemologia Social, teoria que fundamenta a proposta de disciplinas interculturais na base diversificada do currículo, pretendemos desocultar as regras e modelos por meio dos quais os discursos e as práticas escolares são formados e como essas regras, produzem a visão e desejo nos sujeitos que forma a produzir distinções e categorizações que organizam as percepções e as formas de responder ao mundo. A preocupação da Epistemologia Social é, portanto, tanto política quanto conceitual, pois toma os objetos que compõe a escola e define-os como elementos de uma prática institucionalizada.

As contribuições e perspectivas da Epistemologia Social de Th. Popkewitz neste trabalho constitui relevância na medida em que esta discute sobre a formação dos raciocínios, por meio do qual o ensino foi construído, questionando de que forma os sistemas de ideias podem estar sendo incorporadas na organização e nas formas de agir e pensar dos sujeitos.

¹, Fleuri (1998) chama relação de interculturalidade é qualquer uma que ocorre entre pessoas ou grupos sociais de culturas diferentes. Por extensão, pode-se chamar também de interculturalidade as atitudes de pessoas e grupos de uma cultura que se referem a elementos de outra cultura.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil, Lei 9.394(1996) Lei de Diretrizes e Bases: Brasília.

Candau, Vera Maria (2002) Sociedade, educação e cultura(s): questões e proposta. Petrópolis. Vozes.

Corazza, Sandra (2001), O Que Quer um Currículo? Pesquisas Pós- críticas em Educação. Petrópolis: Vozes.

Fleuri, Reinaldo Matias (1998) Intercultura e movimentos sociais. Florianópolis: Mover; NUP.

Menegolla, Maximiliano.Sant Ana Ilza (2002) Por que Planejar? Petrópolis: Vozes.

Oddone, N.(2007). "Revisitando a Epistemologia Social: Esboço de uma Ecologia Sociotécnica do Trabalho Intercultural." Educação & Sociedade vol 36, n. 1-18.

Sacristán, Gimeno (2000)|O Currículo uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed.

----- (2000) Compreender e Transformar o Ensino. Porto Alegre: Artmed.

Popkewitz, T. S. (1997) Reforma Educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação. Porto Alegre. Artes Médicas.

----- (2001) Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre. Artmed.



----- (2010) "Ciências da Educação, Escolarização e Abjeção: diferença e construção da desigualdade". Educação e Realidade, v.35 n. 34, p. 77-98.
