

Currículo educacional e diversidades, investigações via extensão

Investigación y extensión universitaria /
Intervenciones

Lucimar Araújo Braga
labraga2007@gmail.com

Universidades Estadual de Ponta
Grossa, Brasil.

Clara do Prado Patricio
clappatricio@gmail.com

Igor Antonio Barreto
igor.ab100@gmail.com

RECEPCIÓN: 05/04/18
ACEPTACIÓN FINAL: 20/06/18

Educational curriculum and diversities,
researches from the extension

Currículo educativo y diversidades, investi-
gaciones vía extensión.

Resumo

Este artigo apresenta parte do trabalho realizado em projetos de extensão e pesquisa sobre o currículo educacional e diversidades. Estas ações são norteadas pela compreensão e debates sobre estudos teóricos relacionados ao funcionamento do currículo educacional e suas diversidades, além de intervenções realizadas junto à comunidade. O objetivo é pesquisar e debater a temática sobre o currículo educacional e as diversidades (como gênero, sexualidade, adolescência, envelhecimento, etnias, ética, etc.); estender para a comunidade por meio de intervenções e incentivar os acadêmicos, professores e professoras da educação básica e a comunidade em geral a vivenciarem a tríade ensino, pesquisa e extensão. A base para a realização pesquisa é qualitativa e os nossos resultados demonstram a relevância de estudos como este dentro de instituições de educação formal e não formal, por tratarem de questões que não são discutidas na comunidade universitária, via currículo.

Palavras-chave: currículo educacional, diversidades, projeto de pesquisa e extensão

Abstract

This article presents part of the work done in extension projects and research on the educational curriculum and diversities. These actions are guided by the understanding and debates about theoretical studies related to the functioning of the educational curriculum and its diversities, as well as interventions carried out together with the community. The objective is to investigate and debate the subject on the educational curriculum and diversities (such as gender, sexuality, adolescence, aging, ethnics, ethics, etc.); extend the community through interventions and encourage academics, teachers of basic education and the community in general to live the teaching, research and extension triad. The basis for conducting the research is qualitative and our results demonstrate the relevance of studies like this within formal and non-formal education institutions, because they deal with issues that are not discussed in the university community, through the curriculum.

Keywords: educational curriculum, diversities research and extension project

Resumen

Este artículo presenta parte del trabajo realizado en proyectos de extensión e investigación sobre el currículo educativo y diversidades. Estas acciones son guiadas por la comprensión y debates sobre estudios teóricos relacionados al funcionamiento del currículo educativo y sus diversidades, además de intervenciones realizadas junto a la comunidad. El objetivo es investigar y debatir la temática sobre el currículo educativo y las diversidades (como género, sexualidad, adolescencia, envejecimiento, etnias, ética, etc.); extender a la comunidad a través de intervenciones e incentivar a los académicos, profesores y maestras de la educación básica y la comunidad en general a que vivencien la tríada enseñanza, investigación y extensión. La base para la realización de la investigación es cualitativa y nuestros resultados demuestran la relevancia de estudios como éste dentro de instituciones de educación formal y no formal, por tratar de cuestiones que no se discuten en la comunidad universitaria, a través del currículo.

Palabras clave: currículo educacional, diversidades, proyecto de investigación y extensión

Para citación de este artículo: Araújo Braga, L.; Prado Patricio, C.; Barreto, I.A. (2018). Currículo educacional e diversidades, investigações via extensão. +E: *Revista de Extensão Universitaria*, 8(8), enero-junio, 142-160. doi: 10.14409/extensión.v8i8.Ene-Jun.7724.

Introdução

As ações e atividades apresentadas neste artigo são advindas do programa de extensão Laboratório de Estudos do Texto (LET¹); do projeto de extensão Debates e reflexões sobre currículo educacional que se desdobra no Grupo de Estudos em Currículo Educacional e Diversidades (GECED) — em sua segunda edição no ano de 2018, além de serem realizadas conjuntamente com o projeto de pesquisa: O Currículo nas Licenciaturas de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: uma reflexão sobre os olhares de professoras e professores e alunas e alunos.

O grupo de estudos se reúne no LET para pesquisar e discutir sobre a teoria e a prática do currículo educacional e diversidades, da formação de professoras e professores, da nova pragmática e de documentos oficiais para a educação, a partir de literatura pertinente à área (livros e artigos científicos). A sistemática de funcionamento dos encontros para a parte da pesquisa ocorre por meio de debates e reflexões, após a leitura de textos selecionados sobre a literatura pertinente ao tema entre as participantes e os participantes. Já a parte da extensão é desenvolvida com intervenções, em instituições educacionais formais ou não formais com debates e reflexões acerca da temática do currículo educacional e diversidades, no formato de oficinas, palestras, rodas de conversas, seminários, etc.

Tanto a parte da pesquisa quanto a da extensão é organizada e desenvolvida no formato de grupo de estudos em que acadêmicas, acadêmicos, professoras e professores da instituição se reúnem para os estudos e para a organização das intervenções. Neste sentido, podem participar dos projetos quem está na licenciatura, egressas e egressos, as professoras e professores formadores da UEPG e docentes, alunas, alunos, familiares e funcionárias e funcionários em geral da educação e de instituições diversas como escolas, associações de pais, associações comunitárias e outras instituições parceiras da região dos Campos Gerais.

Metodologia para o artigo

Para a realização desta pesquisa/extensão a metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa. Flick (2004) ressalta que as pesquisas precisam de outras formas para serem pensadas e articuladas, isso porque, cada vez mais as pesquisas necessitam partir de teorias indutivas ao invés de conceitos dedutivos previamente. Assim, a pesquisa qualitativa é apropriada para tratar os fatos sociais, políticos, educacionais e psicológicos, uma vez que: “As interpretações cotidianas e científicas são sempre baseadas em uma prévia e dos eventos sociais e naturais” (Flick, 2004:49). Assim, a pesquisa qualitativa nos possibilita interpretar os fatos e quiçá, lermos de forma mais próxima os acontecimentos relativos a determinadas situações como a temática da diversidade que, devido à quantidade de conteúdos curriculares a serem alcançados e cumpridos na sala de aula, acabam ficando na marginalidade. Por isso mesmo é que o autor exemplifica os pressupostos básicos para uma interpretação qualitativa como os dados sendo “o ponto de partida central para a pesquisa” (Flick: 69).

Além disso, é preciso considerar o lugar de onde os sujeitos – mulheres e homens – falam. Neste artigo, delimitamos as instituições de educação formais e não formais com o intuito de

1) O Laboratório de Estudos do Texto nasceu de projeto financiado pelo PROEXT e está em exercício desde o ano de 2007 na UEPG.

que, as manifestações partam desde o lugar ocupado nestas instâncias da sociedade e nos auxiliem a compreendermos as questões relacionadas às diversidades sobre as questões humanas mais abrangentes como os temas considerados tabus na sociedade.

Utilizamos-nos da análise de conteúdo (Bardin, 2011) que é uma abordagem de análise de textos que apresenta o olhar da extensionista/pesquisador e do extensionista/pesquisador sobre suas observações levantadas com questionários, entrevistas, vídeos, rodas de conversas, diários, etc. Para isto, é preciso que a partir dos nossos dados coletados criemos as categorias que vão organizar as respostas para que consigamos compreender os diversos discursos encontrados nas respostas. Evidentemente que o tratamento dos dados com a análise de conteúdo evidencia que quem pesquisa e faz extensão precisa seguir certa lógica de sentido semântico expresso pelos discursos das participantes e dos participantes para analisar os dados coletados durante a realização das ações.

As ações relacionadas a estes projetos estão protocoladas e em desenvolvimento com o projeto de pesquisa: O Currículo nas Licenciaturas de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: uma reflexão sobre os olhares de professores e alunos; com o projeto de extensão: Debates e reflexões sobre currículo educacional e com o evento grupo de estudos: Grupo de Estudos em Currículo Educacional e Diversidades – GECED e todas as ações aqui mencionadas estão em desenvolvimento no ano de 2018.

Curricularização da Extensão nos Cursos de Letras da UEPG

Os Cursos de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa a partir do ano de 2005 vivem uma experiência inovadora: a curricularização da extensão. Na história do curso que teve seu início em 1949, a extensão é um item que teve seu espaço oficializado apenas na reforma curricular do ano de 2005. Este currículo foi elaborado à luz da Resolução nº1 do Conselho Nacional de Educação Brasileiro que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

A presente resolução além de propor a separação definitiva dos cursos entre licenciaturas e bacharelados instituiu que os cursos de licenciaturas deveriam organizar-se em Planos Políticos Pedagógicos. O documento orienta uma série de itens que deveriam configurar os currículos, e no Artigo 3º (terceiro) o texto assevera que os currículos deveriam orientar em seus princípios norteadores uma formação específica que leve em consideração:

“II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

- a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
- b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais”. (CNP, 2002).

Dois termos deste item podem ser considerados chave para nossa reflexão 'lugar em que vai atuar' e 'realidade' e ao configurar este espaço os currículos de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa propuseram, no ano de 2005, as disciplinas de: Prática I- Leitura e Produção Textual; Prática II- Cultura Oral (na língua estrangeira específica); Prática III- Literatura; Prática IV- Comunicação. Em cada um dos anos, a disciplina contou com uma temática diferente e as acadêmicas e os acadêmicos deveriam estar vinculados a algum projeto e/ou atividade de extensão com a temática do ano. Estes projetos eram elaborados em cada início de ano letivo, em função da disciplina. As demais disciplinas do ano vigente também se relacionavam interdisciplinarmente com a prática.

A característica principal das práticas em 2005 é sua dupla articulação: com as disciplinas respectivas da série e com a prática que a sucede; de modo que, ao chegar ao quarto ano do curso, o futuro profissional tenha subsídios suficientes para reconhecer o que existe em termos de realidade ampla e restrita cultural e educacional, e o que pode ser transformado através de ação reflexiva crítica e intencional solidamente constituída por meio da extensão.

Em 2015, outra reforma curricular ocorre nos cursos de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E nesta reforma, as disciplinas de prática tornam-se o marco que concretiza a curricularização da extensão. Como em 2005, as disciplinas são quatro, nos primeiros e segundos anos continuam como em 2005, entretanto, as disciplinas III e IV passam a contar com carga horária de 136 horas, 68 em sala de aula e as 68 restantes deverão ser cumpridas em projetos de extensão. As disciplinas III e IV passam a se denominar 'Projetos Interdisciplinares'.

A partir de 2015, estas disciplinas no formato de projetos são ofertadas por professoras e professores do curso, diferente do modelo de 2005 que criava projetos específicos e limitados para a disciplina do ano vigente. A autonomia das acadêmicas e dos acadêmicos mais uma vez é privilegiada já que estes devem escolher os projetos e disciplinas segundo suas áreas de interesse. É importante pontuar que as práticas de extensão levam ainda consigo a crença da extensão como um espaço além da sala de aula, configurando-se, muitas vezes, como um espaço de pesquisa, além do ensino e da extensão. A estas disciplinas estão vinculados projetos como estes citados para que em sala seja vivenciado o ensino, orientada a pesquisa e no restante das horas, as alunas e os alunos, futuras professoras e professores, pesquisadores, que vão a campo por meio dos projetos produzir suas pesquisas, e para ele voltam para garantir a aplicabilidade e a transformação por meio da produção científica, garantindo a conclusão da tríade ensino, pesquisa e extensão.

Acreditamos que este formato de curricularização da extensão inserido no currículo dos cursos de Letras da UEPG possibilitou à universidade outras formas de chegar até a comunidade, pois, os projetos oferecidos na graduação contam com um formato de inserção junto à comunidade interna e externa que congrega o potencial do conhecimento teórico da academia com a prática das outras instâncias de educação formal e não formal.

A curricularização da extensão expõe a multifacetada realidade que enfrentam as professoras e os professores, assim torna-se meio de contextualização da pesquisa e do ensino, ou seja, a extensão nos ajuda a compreendermos que não existe uma única realidade, muito menos um único jeito de produzir, pensar e aplicar a teoria. Isto é sem dúvidas, o início de um caminho de revolução, a universidade que dá as mãos e os meios para a transformação do seu entorno.

O processo, também, trouxe à tona a escola e os mecanismos que a fazem acontecer. As estudantes e os estudantes do curso de Letras têm a oportunidade de irem para escolas, instituições, às OGN, além das horas obrigatórias do estágio curricular, para terem contato com as mais diferentes realidades em que se situam a educação formal e não formal. Então, por meio das inserções em contextos formais e não formais de educação com os terceiros e quartos anos, do curso de Letras da UEPG, é que esse trabalho realmente acontece, se torna palpável. Além de finalmente o currículo do curso de Letras cumprir com o ideal da Resolução apresentada no início, o currículo passa também a ser referência no sentido de cumprir com o tripé constitucional para as Instituições superiores de ensino público: o ensino, a pesquisa e extensão.

O ensino e a pesquisa são os elementos, do tripé, mais fáceis de serem visualizados na prática curricular dos cursos de Letras da UEPG, a partir de 2015 quando se propôs pensar o currículo como práxis, ou seja, a indissociabilidade da teoria e da prática significou uma 'desestagnação' de conceitos. Neste sentido, podemos dizer que deixamos de restringir o ensino e a pesquisa na Universidade e passamos a pensá-los de forma mais ampla. Assim, o saber científico vai ao encontro da sociedade, mais precisamente a comunidade escolar, familiares, alunas, alunos, professoras e professores.

Associar o ensino, a pesquisa e a extensão, além de direcionar a produção científica, é também adentrar no campo do processo em que se estuda, ensina e pesquisa, ou seja, trazer a prática para dentro da universidade. Assim, se no antigo currículo do curso de Letras os projetos eram norteados pela dualidade ensino e pesquisa, com a restrição de produzir conhecimento para si sem levar em conta a própria relevância, no modelo em execução desde o ano de 2015 é possível perceber uma maior troca e produção do conhecimento por vieses até então pouco explorado.

Com a implantação do novo currículo, em 2015, cada vez mais professoras, professores, alunos e alunas passaram a olhar e enxergar para onde vão os licenciados em Letras após a conclusão do curso. A tendência é exatamente a de produzir, estudar e pesquisar pensando em quem serão as pessoas que serão modificadas com esse conhecimento produzido. Os mais variados projetos que existiam no currículo anterior, hoje se reconfiguram e se antes um projeto que tinha discussões muito intensas entre docentes e discentes, a extensão era uma coisa possível, entretanto nunca tida como parte do todo, nem como objetivo, o que se vê atualmente são docentes, discentes e comunidade em geral desfrutando da produção do conhecimento.

E isso ocorre porque agora, o mesmo projeto tem em sua base a extensão. Outros projetos já nasceram com essa ótica, como o caso do Grupo de Estudos do Currículo Educacional, o GECE também vinculado Laboratório de Estudos do Texto (LET), que depois de algumas discussões, ganhou o D e se tornou o Grupo de Estudos do Currículo Educacional e Diversidades (GECED). O projeto é sem dúvidas um dos expoentes da prática da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Todas as reflexões são feitas olhando para a escola, instituições e ONGs, etc., e é para estes contextos diversos que o grupo caminha para ali entender e mergulhar nas necessidades, e posteriormente voltar e somar, acrescentar e concretizar o que leem e produzem na universidade.

O processo de desenvolvimento do GECED

No ano de 2017, nos encontros quinzenais de quatro horas, as leituras eram propostas pela coordenadora do Grupo de Estudos, e a partir das leituras recomendadas e outras referências (teóricas e de vivência em sala de aula), as alunas e os alunos – que nesse espaço se viam pesquisadoras e pesquisadores extensionistas – debatiam os textos e os possíveis desdobramentos das teorias estudadas em sala de aula, nesse caso, a sala do LET.

O primeiro contato mais direcionado do grupo com o conceito de currículo aconteceu por meio do documento “Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura”, organizado por Moreira e Candau (2014). O texto traz como seus cinco eixos principais no debate curricular: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores; Seus Direitos e o Currículo; Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; e Currículo e Avaliação.

Talvez desse texto, ou de questionamentos comuns às participantes e aos participantes do GECED, partiram algumas perguntas que conduziram, e ainda conduzem a discussão sobre currículo: “O que é? Para que serve? A quem se destina? Como se constrói? Como se implementa?” (Moreira e Candau, 2014:6). Essas perguntas não foram esgotadas, e o grupo não espera fazê-lo. Elas fomentam o debate em sua face teórica, prática e em leituras paralelas que tentam aproximar as estudantes e os estudantes dessas respostas.

Algumas noções importantes que foram extraídas desse texto são o papel das autoridades, professoras e professores, gestoras e gestores, mães e pais, estudantes e comunidade na construção do currículo escolar; as distintas concepções que convivem com o termo “currículo”, e como essa definição se sustenta nos fatores sócio-econômicos, políticos e culturais; a relevância do debate sobre o currículo formalmente planejado e o currículo oculto e a (des)contextualização dos conhecimentos escolares desligados da realidade da comunidade em que são apresentados (Moreira; Candau, 2014).

A ideia de “culturas”, presente no tópico “cultura, diversidade cultural e currículo”, faz a correspondência que depois, em outras leituras, foi retomada, em relação a diferentes modos de vida em grupos distintos, e o documento identifica grupos tais como “nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero, etc.”.

Outro conceito importante, e recorrente nas discussões do GECED, é a cultura como prática social.

E o Currículo nesse documento? O texto traz, nesse tópico – é importante saber que o texto reconhece que há diversos conceitos de currículo e práticas curriculares, e que mesmo na publicação do MEC, encontraremos divergências, que não tornam o texto incoerente, mas o enriquecem com mais de uma perspectiva – o currículo como a representação do “conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais” (Moreira; Candau: 28).

Na discussão da diversidade, há o questionamento: “Como temos considerado, no currículo, essa pluralidade, esse caráter multicultural de nossa sociedade? Como articular o currículo e o multiculturalismo? Que estratégias pedagógicas podem ser selecionadas?” (29). E também a reflexão sobre a disputa de espaço nos currículos entre valores alinhados ao debate e a realidade da diversidade e metas estabelecidas por escolas, sociedade e família. A sugestão se direciona às docentes, aos docentes, às gestoras e gestores e objetiva

“resgatar manifestações culturais de determinados grupos cujas identidades se encontram ameaçadas (...) para a urgência de se reduzirem as discriminações e preconceitos” (30).

Talvez uma das colocações que mais desenvolveu o interesse sobre diversidades dentro dos currículos é ao entender que ele é ferramenta para “resistências, para críticas e para a formulação e a promoção de novas situações pedagógicas e novas relações sociais” (30).

Justamente por isso, o texto traz a voz dos Movimentos Sociais, dentro da construção curricular, principalmente o que diz respeito ao movimento negro e suas reivindicações que fazem parte do currículo, ao propor práticas pedagógicas alternativas, ao realizar intervenções no Estado e levantar a bandeira antirracista nos mais diversos espaços de educação formal. Outra questão abordada pelo documento e muitas vezes esquecida ao longo do processo de ensino-aprendizagem é a relação temporal e espacial que a escola cria. Esse debate proporcionaria ter as alunas e os alunos como eixo da ação pedagógica em diferentes modelos curriculares.

A conclusão se encaixa no desenvolvimento da discussão acerca de currículo, mas principalmente quando falamos de diversidade, endentando-a, mais do que um conjunto de diferenças mas reconhecendo “a construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação” (41).

Com essas colocações do documento e as reflexões acerca dele no grupo, a leitura do livro: Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo, de Silva (2004), se tornou mais simples. Dividimos a obra em três livros, o primeiro tratando das teorias tradicionais, depois, das críticas e por fim das teorias pós-críticas de currículo. O autor se faz referência até hoje no Grupo, já que a partir de sua leitura, criamos uma concepção conceitual mais nítida sobre o currículo e suas formas. A obra também trouxe outras referências que depois foram lidas, a exemplo das obras “Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista”, “O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade”, “Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação”, “Um Corpo Estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*”, e outros títulos da autora Guacira Lopes Louro, uma pesquisadora da área da educação essencial para as nossas reflexões.

Retornando ao texto de Silva (2004:11), sua introdução nos questiona: “Teorias do currículo: o que é isso?”, e reflete acerca da *práxis* ao se pensar nelas. Na abordagem pós-estruturalista, ainda nos deparamos com a teoria enquanto discurso, e a partir daí percebemos o envolvimento entre as descrições linguísticas da “realidade” e a sua produção. Mesmo entendendo essas colocações conceituais, o próprio autor fala da prevalência do uso do termo “teorias de currículo”, alertando que é “suficiente adotar uma noção de teoria que nos mantenha atentos ao seu papel ativo na constituição daquilo que ele supostamente descreve” (13). E quanto ao currículo em si, temos aqui uma definição pós-estruturalista que diz:

“que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico *social* [grifo do autor]. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado”. (16)

E para que passássemos para os três livros, procuramos nos guiar pelas perguntas que o próprio autor elabora: “Porque esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Porque privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?”.

Entendendo que palavras-chave da teoria tradicional seriam: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos, o autor traz como resposta aos questionamentos já levantados na introdução à noção de Bobbit, que em seu livro de 1918, *The Curriculum*, coloca eficiência como palavra-chave do sistema educacional. Na contramão desse autor, temos Dewey, que em publicação anterior, de 1902, leva em consideração “a prática direta de princípios democráticos” (23). Contudo, com o reforço dessa primeira teoria, que tinha como ponto alto, então, cientificizar a educação, tivemos nos Estados Unidos, e em países diversos influenciados pela sua política – também educacional – como o Brasil, estudos curriculares voltados à organização e desenvolvimento, durante toda a segunda metade do século XX.

Ao fim da leitura desse primeiro tópico, que tratou da teoria tradicional, nos perguntamos: será que as contestações a essas teorias curriculares tradicionais, documentos oficiais mais preocupados com as diferenças e subjetividades e formações distintas conseguiram consolidar, no Brasil, um currículo menos tradicional? Insistimos que algumas questões não se esgotam com debates e sim levantam novas indagações que se tornam mais palpáveis aos termos como forma de contato com outras maneiras de se pensar e construir os currículos.

Como marcos fundamentais das teorias críticas, Silva elenca Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Baudelot e Establet, Basil Bernstein, Michael Young, Samuel Bowels, William Pinar e Madeleine Grumet e Michael Apple, todos com publicações na década de 70. Esses autores e autora pensam a crítica principalmente através das ideias de ideologia, reprodução e resistência.

Além desses nomes, Documentos de Identidade nos colocou em contato com os reconceptualistas, que se apresentam contra a concepção técnica, se impulsionaram de maneira mais organizada a partir da I Conferência Sobre Currículo, na Universidade de Rochester, em 1973, e a relação entre currículo e teorias sociais (europeias) como a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, e a teoria crítica da Escola de Frankfurt, começou a ter mais destaque. Outros autores que nos aproximamos a partir de Silva foram Michael Apple, Henry Giroux e Basil Bernstein.

Mas tendo em vista a distância teórica e geográfica que esses nomes nos suscitavam, o tópico tratando de Paulo Freire e sua/nossa recorrente dúvida o que ensinar, produziu reflexões acerca da educação em países subordinados na ordem mundial em nossa identidade e memória, enquanto alunas e alunos com uma experiência escolar distinta, brasileiras e brasileiros – e aqui caberiam também estudantes de nossos países vizinhos da América do Sul e Central – fizeram com que a distância de Freire em relação ao currículo tradicional, também nos afastasse desse modelo. A educação problematizadora nos possibilitou, mesmo com todas as omissões que possamos encontrar nela, hoje que trabalhamos com as teorias críticas, outras alternativas mais acessíveis e possíveis para subverter a teoria tradicional, anteriormente praticada.

Um conceito importante para a leitura do capítulo sobre as teorias críticas e a relação entre currículo escolar e diversidade foi o currículo oculto. Este engloba “os aspectos do

ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para as aprendizagens sociais relevantes” (78). No projeto de extensão, o entendimento sobre o currículo oculto é relevante para podermos compreender um pouco mais as questões relacionadas aos valores, às crenças e aos costumes de um público que frequenta a escola ou a instituição que venhamos a fazer as nossas intervenções.

A última parte da leitura da obra de Silva foi a que talvez mais debatemos, já que trata das teorias pós-críticas, e dentro das pesquisas e reflexões desenvolvidas, trabalhamos conceitos-chave para esse modelo: identidade, alteridade, diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. No relato sobre essa parte da leitura, acabaremos por dar destaque, além da revisão bibliográfica, às reflexões que ela produziu, já que os recortes das diversidades propostos pelas teorias pós-críticas nos permitiram escrever sobre essa diversidade dentro do currículo educacional.

Ao pensar na diferença e na identidade sob o foco do currículo multiculturalista, a partir de Silva, tomamos o cuidado ao diferenciar o que seria o multiculturalismo liberal, da concepção mais política e crítica desse termo, que é a que adotamos. Mesmo essa definição se divide em duas vertentes: a pós-estruturalista e a materialista.

Na primeira, é um processo linguístico e discursivo e é nesses espaços que encontraremos a diferença, é também através deles que ela é produzida. Enquanto acadêmicas e acadêmicos de Letras, reconhecemos nessa concepção muito do que discutimos em sala de aula a respeito da linguagem enquanto mecanismo de poder, e no texto de Silva, de produtora das diferenças. Ao falar da vertente materialista vamos encontrar em “processos institucionais, econômicos, estruturais (...) na base da produção de discriminação e desigualdade, baseados na diferença cultural” (87).

Entender como muitas vezes esses conceitos podem acabar invisibilizando e silenciando as diversidades ao adotarem a alcunha multicultural, nos levam a atentarmos ao seu uso, sempre entendendo que dentro desses conceitos existem estruturas sociais, políticas e históricas que colaboram para manter a discriminação social, principalmente.

As relações de gênero e a pedagogia feminista foi outro tema em que nos levaram novamente a entendermos a ideia de que a dinâmica de classe está também presente na educação e no currículo, que funcionam sob a “reprodução cultural da desigualdade e das relações hierárquicas na sociedade capitalista” (91) e assim, com o movimento feminista e com as teóricas e militantes da área começaram a ocupar – não que já não tivessem uma voz, no entanto, até hoje, e que dirá no século XX, não eram ouvidas – espaços sociais. Esta também é uma prerrogativa que temos mantido como reflexão em nossas pesquisas, em nosso grupo de estudos e em nossas intervenções.

Entender as questões relacionadas ao gênero enquanto os seus aspectos socialmente construídos no processo de identificação sexual foi extremamente importante para os debates que tivemos no grupo. E mesmo que existam divergências acerca dos significados e, o questionamento da própria existência de algo tal qual gênero, adotamos, para nossas pesquisas e intervenções esse conceito, que será retomado no texto na narrativa das leituras sobre diversidades.

Um dos questionamentos levantados sobre as teorias críticas foi a falta de debates proporcionados com as temáticas de gênero e raça, sendo que percebemos que as reflexões

existentes na área do currículo educacional, quando aparecem tem como foco as desigualdades relacionadas à classe social. E a partir disso, podemos perceber, por exemplo, a relevância do movimento feminista ao colocar que “as linhas do poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado” (91). Ou seja, na questão sobre gênero o movimento feminista pode ser melhor explorado e debatido quando se trata de pensar a diversidade no currículo educacional.

Como questão prioritária na dinâmica entre educação e gênero, o acesso ao debate foi questionado. E se esse acesso não existia, ou acontecia de maneira muito inferior quando se tratava de mulheres, uma das causas eram os estereótipos de gênero que, assim como nas estruturas sociais, reduzia a mulher a um papel menor na sociedade.

Essa percepção pode ser vista como uma primeira fase da análise de gênero no currículo. Na segunda, teremos a luta não somente pelo acesso às instituições participantes do processo de educação submetidas ao patriarcado, mas a também sob a transformação radical dessas estruturas, de forma que refletissem “os interesses e as experiências das mulheres” (93). A partir desse posicionamento, a compreensão de que a epistemologia curricular educacional caminha de mãos dadas com a epistemologia dominante nos leva a supormos que o currículo era, e continua sendo machista.

Enquanto grupo de estudos formado majoritariamente por mulheres, não foi difícil reconhecer dentro das estruturas de ensino que estivemos e ainda frequentamos, a desigualdade de gênero visíveis no currículo educacional. E o despertar do interesse pelo estudo da masculinidade começou a crescer aos poucos, porque assim como Silva não acreditamos que estudar gênero significa focar a pesquisa apenas em mulheres. Mesmo assim, entendemos que as mulheres continuam subjugadas em muitos dos espaços sociais, de forma mais ou menos intensa, tendo em vista sua raça, identidade de gênero, sexualidade e classe social.

Os estudos sobre currículo em Silva não nos pareceu suficiente para entrarmos nas questões de reflexões sobre a diversidade de gênero e recorremos à obra: *Gênero, Sexualidade e Educação* de Louro (1997). Essa não será a única menção à autora, já que suas contribuições nos estudos feministas e *queer* fizeram com que esta autora fosse sempre lembrada em nossos encontros, assim, apresentamos algumas das contribuições aos estudos de gênero de Louro).

Nessa obra, ao pensar as questões sobre a emergência do gênero Louro, traz como um dos primeiros momentos de visibilidade do feminismo, o movimento sufragista. E o reconhece enquanto uma primeira fase do feminismo. A autora pontua – e tendo em vista o que já tínhamos discutido até aqui, isso se faz importante – que as reivindicações de então estavam vinculadas aos interesses das mulheres brancas e de classe média. Também lembra que ao conquistar o direito do voto, o movimento perdeu força e só foi reaquecido no final da década de 60.

A partir de um segundo momento o movimento feminista se modifica para além das preocupações sociais e políticas, e encara as teorizações: através de publicações, o feminismo toma espaço e populariza algumas pesquisadoras como Simone Beauvoir, Betty Friedman e Kate Millet; ocupa espaços acadêmicos e universitários e faz viável a criação dos estudos da mulher. Ao entender as dificuldades que as mulheres sentiam então, nos perguntamos: e hoje, é possível dar visibilidade à mulher que fora ocultada? Este foi um dos objetivos das estudiosas feministas desses primeiros tempos, ou seja, a segregação social e política a

que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito nas ciências.

Ainda convivemos com a invisibilização da mulher dentro da academia, inclusive no que diz respeito aos estudos de gênero. Essa percepção, além dos trabalhos que já estavam sendo desenvolvidos voltados à sexualidade, que fez com que acrescentássemos o D (Diversidades), ao nosso grupo, que então se preocupava predominantemente com o currículo educacional. E assim como Louro aplaude o processo de problematizar, subverter e transgredir desse segundo momento do movimento feminista, procuramos, com base nessa e em outras teorias vinculadas às diversidades, fazer o mesmo.

Além disso, é desse texto que distinguimos alguns conceitos importantes como gênero, sexo e sexualidade. A autora reserva um tópico para essa discussão. Nele, encontramos uma colocação sobre conceitos que não deixa de ser verdade, mas é abordada de outra maneira em suas obras sob a perspectiva *queer* de que: “o conceito serve (...) como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política” (Louro:21). Esses conceitos trazem o gênero como constituído “com ou sobre corpos sexuados (...) não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” e ao pensar no determinismo biológico, teríamos o sexo (21).

Por mais que pareça óbvia, essa distinção não era nítida a todas e todos do grupo, nem em textos e materiais didáticos que tivemos acesso, que tratavam ou de forma intercalada, sem critérios, os termos, ou de maneira equivocada. E o que procuramos fazer é, como sugerido no texto, “entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos” (24). Essa colocação já pressupõe que, sendo uma identidade, ele [o gênero] transcende papéis, como os designados social, histórica e politicamente na distinção entre feminino e masculino.

E indiferente da caixinha em que um sujeito – mulher ou homem – é posto, essa pessoa pode ser heterossexual, bissexual, homossexual (e se formos acrescentar outros termos que não estão presentes no texto, devido à data de sua publicação, teremos também: assexual, pansexual, e *queer*, que como veremos faz menção tanto às posições desviantes em relação ao gênero, mas também quanto à sexualidade). Esse ABC do LGBT fez com que no grupo, refletíssemos acerca da linguagem enquanto ferramenta de opressão e subversão e muitas vezes, mesmo prestando muita atenção, acabamos adotando termos inadequados e ainda o fazemos. Da mesma forma, intencionalmente, usamos determinados conceitos objetivando de transgredir normas, ou nos reconhecemos enquanto sujeitos – mulheres e homens – de identidades singulares.

Justamente com essa expansão de noções de gêneros e sexualidades conversa o trecho “Desconstruindo e pluralizando os gêneros” (29), a partir de concepções pós-estruturalistas, a autora questiona a binariedade feminino-masculino e endossa os estudos que apontam “limitações implícitas nessa rígida visão polarizada” (31).

A elaboração da ideia de desconstrução da “polaridade rígida dos gêneros” ainda não é a mesma que a autora apresentará nas suas escritas a respeito do *queer*. Mas desenvolve-se em um sentido interessante, e que para nós, nesse primeiro contato com a teoria de gênero foi de mais fácil transposição para situações do dia-a-dia:

“Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-

versa; implicaria também perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a *mulher* [grifo da autora], mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras)". (31)

É interessante para pensar masculinidades e feminilidades e qualquer outro conceito, não só relacionado ao gênero, sexo e sexualidade, mas também no sentido da educação, como a autora coloca: "Na verdade, penso que o conceito só poderá manter sua utilidade teórica na medida em que incorporar esses questionamentos" (34). Outro questionamento central nos Estudos Feministas, e também nos estudos relativos à diversidade, como o trabalho desenvolvido no GECED, são as relações de poder. A autora se apoia em diferentes conceitos de Foucault, e escreve que mesmo que as

"mulheres (e também os homens que não compartilham da masculinidade hegemônica) tenham, mais frequente e fortemente, sofrido manobras de poder que os constituem como o *outro* [grifo da autora], geralmente subordinado ou submetido — mas tais manobras não as/os anularam como sujeitos" e essa lembrança é muito importante para a noção da identidade do sujeito – mulher e homem". (40)

Sobre poder e educação, podemos pensar na normalização de conduta sujeita à adequação de gênero que acontece na escola e que permeou a vivência escolar de todas e todos do grupo e que é identificável em nossas intervenções, "a produção dos saberes sobre a sexualidade e os corpos" (42), também normatizada.

Outro tópico trazido pela autora que aborda as diferenças e as desigualdades questiona quem é diferente. Esta questão pode ser respondida pelo exemplo apresentado pela própria autora: "as mulheres são diferentes dos homens", ou seja, *elas diferem deles* [grifo da autora] – que devem ser tomados como a norma" (44). Mas entre *elas* também há diferenças, e muito relevantes.

A autora traz como exemplo mulheres negras e lésbicas, e acrescentamos a essas mulheres bissexuais, transexuais, transgêneros, travestis, pobres, indígenas, e outras identidades englobadas por grupos política e socialmente minoritários ou desviantes. Essas diferenças, entendidas enquanto resultado de relações de poder, são o que chamamos desigualdade.

E assim como se aplica às mulheres, atinge homens "que se afastam da forma de masculinidade hegemônica são considerados *diferentes* [grifo da autora], são representados como o *outro* [grifo da autora] e, usualmente, experimentam práticas de discriminação ou subordinação" (48). Por isso, neste trabalho que engloba o ensino, a pesquisa e a extensão não entendemos a história social dos seres humanos compreendidos apenas por uma visão masculinizada da sociedade. As diferenças são e se fazem necessárias e ao que parece em uma sociedade predominantemente machista todas e todos nós somos *os outros* da história.

Assim, concluímos que a leitura sobre a construção escolar das diferenças de Louro (1997) foi muito pertinente, já que enquanto acadêmicas e acadêmicos de licenciaturas, o ambiente escolar nos é familiar, e procuramos, dentro do projeto, nos aproximarmos ainda mais, das instituições formais ou não formais de educação. O apoio teórico em nossas lei-

turas nos serve de munição para que a nossa prática dentro e fora de sala de aula se torne cada vez mais coerente com a pesquisa extensionista que desenvolvemos no GECED.

A primeira questão levantada é o acesso às instituições escolares, que não existia para todas e todos, e a partir do momento que há a reivindicação desse espaço por aquelas e aqueles a quem esse espaço era negado, ele precisa se transformar. Primeiro, estrutural e pedagogicamente, e logo em seguida, garantindo que as diferenças percebidas na sociedade fossem mantidas na escola.

Através de lições/treinamentos, relacionados às desigualdades de gênero, meninas e meninos constituem identidades formatadas a partir da escola.

“Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores ‘bons’ e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras (...). E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença.” (Louro, 1997:61)

Relacionamos esse, e outros trechos à nossa própria identidade enquanto sujeitos escolarizados/as, percebemos que esta identidade nos alcança também na Universidade. Talvez o diagnóstico fosse menos esperançoso se não tivesse a autora proposto as práticas educativas feministas. O contato com a ideia da pedagogia feminista tem nos servido de referência para pesquisas, e inspiração para práticas diversas durante as nossas inserções extensionistas. Nessa pedagogia, a posição desigual e subordinada das mulheres no espaço escolar é subvertida e novas estratégias, procedimentos e relações hierárquicas são propostas, com o intuito de romper com o modelo que reproduz essas desigualdades.

Mesmo as relações de poder, tão conhecidas na situação de ensino-aprendizagem são revistas, e todas e todos alternam suas posições,

“como consequência, há a expectativa de que a competição seja lugar à cooperação, levando a uma produção de conhecimento coletiva, colaborativa, apoiada na experiência de todos/as”. (114)

Mas, para que essa pedagogia fosse viável em ambientes escolares, ela precisaria passar por um processo de institucionalização, e com isso algumas características institucionais apareceriam como parte dessa prática, exemplo disso é a hierarquia docente-discente. É aí que surge o papel da professora feminista que, mesmo de difícil condução, já que envolve exercícios não de neutralidade, mas de busca pela igualdade em um ambiente marcado por relações de poder. Seria a prática educativa não sexista a ferramenta que nos permitiria aplicar a pedagogia feminista em sala de aula? Não cremos que haja uma resposta a esse questionamento, mas para fins de prática docente, assim o que trazemos neste artigo são apenas algumas das características de uma prática educativa não sexista.

Observar e questionar indícios de desigualdade e também desestabilizações presentes no meio escolar é como operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas também, necessariamente, agir com apoio das análises e construções teóricas que estão sendo realizadas; repensando práticas sexistas banais como a divisão de grupos, a

proposição de jogos, a organização da turma e das filas. O importante, como traz a autora é “‘afinar’ nossos sentidos, observando e registrando os comportamentos e as práticas do que pretender encontrar respostas sobre os ‘fundamentos’, a ‘causa básica’ ou a ‘origem última’ dos fenômenos” (125).

Como dissemos, as leituras de apoio teórico realizadas dentro e fora do GECED, nos auxiliaram a elaborar e refletir com mais referências o contexto de um grupo que estuda o currículo e suas diversidades. Assim, retornamos à reflexão sobre essa leitura inicial, pontuando a discussão e concebimento do currículo também enquanto artefato de gênero, que reproduz e faz a manutenção das relações de gênero socialmente estruturadas.

Ao tratarmos sobre o currículo como uma narrativa étnica e racial, apoiados em Silva, (2004), vimos que o que aconteceu, e ainda é visto, pois, com as questões étnico-raciais não foi diferente da análise das relações de gênero. O currículo, até as teorias críticas, contemplava na sua noção de desigualdade, aquelas referentes à classe social.

Desta forma, o acesso à história do termo raça abriu espaço para a reflexão sobre nosso espaço enquanto pesquisadoras e pesquisadores, e mesmo nossos privilégios, já que entre quem frequentava o grupo, éramos – e ainda somos – brancas e brancos em maior número. Esse termo, consolidado como classificação científica, no século XIX, colocava em contraste as relações de poder entre o homem branco e europeu e os povos colonizados. E “é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e etnia ganham seu lugar na teoria curricular”. (Silva, 2004:100). O problema é a forma como esse conhecimento, essa identidade e esse poder são apresentados na escola:

“o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam das identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. (101)

Não exatamente nesse momento do GECED, mas em leituras posteriores e diversas trocas de experiências entre as participantes e os participantes, assim como a questão da masculinidade foi levantada, viemos percebendo também o que é e como age, dentro da educação e do currículo, a noção de branquitude.

No seu último tópico sobre as teorias pós-críticas, Silva nos apresenta um tema denominado “Uma coisa ‘estranha’ no currículo: a teoria *queer*” (105). Para escrevermos sobre a teoria *queer*, e os debates que levamos a partir dessa teoria, tomaremos a licença de usar a pesquisadora que a popularizou no Brasil e que relacionou a teoria *queer* à educação, Louro (2013).

Foi a partir do segundo ano de encontros que entramos em contato com a obra “Um Corpo Estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*”. Nela, Louro (2013) propõe, no segundo capítulo um estudo mais voltado para uma política pós-identitária para a Educação. As leituras começaram em março de 2018 e a maturidade em relação às teorias curriculares apresentadas por Silva e a leitura de outros textos de Louro nos possibilitou maior clareza sobre os conceitos de gênero, sexualidade e educação. Além disso, os conceitos relacionados à teoria e à pedagogia feminista e as práticas cotidianas não sexistas no ambiente

escolar nos possibilitaram procurarmos outras formas de intervenções extensionistas junto à comunidade em geral.

A partir das nossas leituras e reflexões e da relação entre as estruturas sociais e as instituições formais de educação que evidencia o tema da sexualidade, ao atrair cada vez mais olhares em busca de respostas “nas mais diversas perspectivas (...) descrita, compreendida, explicada, regulada e normatizada” (Louro:27), não foi muito difícil encontrarmos exemplos, dentro e fora dos contextos de pesquisa, ensino e extensão com a comunidade universitária que ratificassem pelo menos parte das descrições encontradas na teoria.

E a prática da tríade ensino, pesquisa e extensão com a temática do currículo com as diversidades, justamente no sentido contrário dessas descrições, compreensões, explicações, regulamentações e normatizações tem nos conduzido a percepção de posições de gênero e sexualidade, em contínua transformação e instáveis e é aí que entra um dos principais marcos da teoria *queer*: “é impossível lidar com elas [posições de gênero e sexualidades] apoiadas em esquemas binários” (29). E ainda mais do que isso, temos que “admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira” (29).

Intervenções extensionistas, do GECED, a partir do currículo do curso de Letras

Após a realização de reflexões e leituras dos referenciais teóricos que nos autorizam a transitar como extensionistas neste terreno do currículo, associado às diversidades, procuramos organizar nossa proposta de inserção. É importante destacar que as intervenções extensionistas foram antecedidas por um processo de triagem, isto é, fomos anteriormente aos espaços e consultamos as necessidades e interesses do local, para que depois pudéssemos estudar e preparar as atividades.

Acreditamos que a extensão é exitosa quando existe este movimento de considerar a necessidade do entorno ao invés de levar algo pronto, planejado e pensado da universidade para o entorno. E nesta triagem os pais esclareceram que gostariam de conversar sobre sexualidade e gravidez na adolescência.

Para isto ficou acordada a primeira intervenção no Colégio Municipal Lucília Penteadado de Almeida, na Cidade de Pirai do Sul, no dia dezenove de setembro de 2017. Na ocasião participaram em torno de vinte e cinco pessoas entre pais, mães, alunos, professoras, bibliotecários e a diretora do Colégio Lucília Penteadado de Almeida estavam presentes. A intervenção teve início com uma atividade para que pudéssemos nos conhecer e desenvolver maior afinidade, em seguida houve a divisão entre os adultos e as crianças para a apresentação do curta-metragem *Gravidez na Adolescência* para posterior debate.

Após a exibição do vídeo sucedeu-se uma roda de conversa muito profícua em que as/ os extensionistas, os pais, as mães e as professoras do colégio abordaram as temáticas como relacionamento entre pais e filhos (convivência diária) ressaltando a importância do diálogo em família. Relacionamento entre casais. Gravidez na adolescência. Doenças sexualmente transmissíveis. Prevenção. Afinal se as normatizações e os tabus foram construídas ao longo dos séculos por meio da linguagem, logo é por meio desta que devemos reconstruí-las.

Durante a roda de conversa as/os extensionistas procuraram aproveitar o que de mais rico havia naquele curso de linguagem para assim delinear o caminho para atingir o objetivo inicial. Nem sempre a extensão necessita tomar o cunho acadêmico de palestra ou de oficinas. Desta maneira, a extensão foi capaz de suprir nos currículos algumas carências de temas que podem ser desenvolvidos durante o tempo que durar um curso de graduação. Por exemplo, no currículo dos cursos de Letras foi capaz de suprir o espaço do trabalho com a linguagem e diversidades, bem como o próprio espaço de extensão e no Colégio Lucília, complementou uma lacuna que se encontrava ausente.

Assim, acreditamos o quão significativo é resgatar a função social da escola para com seu entorno, a presença de pais, de mães, de professoras demonstrou essa abrangência. Trata-se do início de um tempo de reinserções da Universidade no entorno, depois a escola com seu entorno, e por fim cada um dos membros da escola em seus entornos. A associação do ensino, pesquisa e extensão tem efeitos transformadores em cadeia, é importante que este se consolide cada vez mais como norte para os currículos das Universidades.

Outra intervenção realizada pelo grupo GECED ocorreu no dia 26 de setembro de 2017. Novamente, todo o processo ocorreu com a negociação entre os integrantes do grupo GECED e a coordenação pedagógica da escola. Levamos a nossa proposta de discussões para a coordenadora pedagógica da escola e lhe expusemos algumas temáticas que poderíamos oferecer como oficina, roda de conversa ou palestra. Nós acertamos em fazermos uma roda de conversa a partir da temática preconceito.

Fomos orientados a trabalharmos com as professoras e os professores da escola durante uma formação continuada, oferecida pela escola aos docentes. Neste dia, fomos ao Colégio Estadual Becker e Silva com o objetivo de fazermos um trabalho de aproximação entre os seres humanos. A atividade foi desenvolvida a partir da introdução de um fragmento de uma palestra e uma entrevista (sobre preconceito na escola e meritocracia - respectivamente) em que propusemos alguns apontamentos norteadores com a intenção de aguçar debates e reflexões entre os participantes que eram professores/as do Colégio.

Os temas sugeridos foram: Quem são as pessoas que fizeram a educação brasileira no formato que a temos hoje? Quem são as pessoas que formataram o preconceito na sociedade, logo na escola? Nós professores/as somos os/as responsáveis pelo formato de educação que temos hoje no Brasil? A questão da meritocracia - o que é e para quem está destinada? Responsabilidade ética: todos/as somos responsáveis?

Inicialmente, a partir da apresentação dos vídeos as professoras, os professores e nós do grupo GECED iniciamos a reflexão sobre a realidade da educação pública brasileira. Durante a conversa sobre a responsabilidade das professoras e dos professores, como pessoas que corroboram o andamento da educação pública fomos interrompidos por duas professoras que se encontravam exaltadas. Ao dizermos que a educação pública no Brasil tende a entender uma educação mais humanista e fundamentada em valores uma professora nos questionou dizendo que a formação humana não aprova em vestibulares (processo de seleção para ingressar na universidade).

A partir dessa fala da professora, que se encontra em final de carreira, houve uma certa desconforto no grupo e muito debate sobre a questão, debate fervoroso que terminou com a saída da professora da sala.

Percebemos que entre as discussões realizadas as professoras e os professores que tinham mais tempo de carreira se mostravam menos crentes em qualquer possibilidade de existência de uma escola pública de qualidade que forme um ser em sua totalidade. O que ficou claro foi que para as professoras e os professores que estão atuando há muito tempo na escola pública existe uma resistência muito grande de entender que a educação não é feita somente por aprovações em vestibulares.

A partir das ideias postas pelo autor nesta parte da intervenção extensionista no Colégio Becker e Silva percebemos o quão poderoso é um currículo educacional (Silva, 2004). Assim, se a realidade no Brasil é de uma escola que transmite conteúdos para que as alunas e os alunos os reproduzam nos exames para ingresso nas universidades, é exatamente isso que as professoras e os professores que se retiraram do debate demonstraram ter como entendimento.

Entretanto, esse momento de debate intenso, de discordância e de retiradas das professoras da sala de discussões proporcionou outra característica que nos parece relevante. As professoras e os professores que ficaram na sala, pessoas com menos tempo de magistério, se manifestaram contrários à posição das professoras que disseram, que de certa forma, a educação privada aprova e a pública não aprova em vestibulares.

As professoras e os professores que continuaram com o debate contaram que muitas/ os delas/es tiveram experiências muito positivas com suas atuações em sala de aula e no contexto mais amplo da escola, ou seja, com as associações de mães e pais. Além disso, algumas professoras fizeram questão de contar que acreditavam na educação da escola pública e que além de ali atuarem, suas filhas e filhos estudam em escolas públicas.

Essa experiência nos possibilitou entendermos que o magistério para as professoras e os professores com mais tempo de profissão sentem certa descrença na educação pública. Esta realidade pode estar relacionada à reiteração de obrigatoriedade de execução de um currículo que nem sempre atenda à realidade da educação no país, mas isso é assunto para um outro artigo.

Resultados

Acreditamos que até a presente data as propostas de integração de pesquisa/extensão desenvolvidas por nós tem nos proporcionado ganho de aprendizagem constante sobre a existência do ser humano em ação nas mais diferentes instituições formais e não formais de ensino. Acreditamos ser necessário o trabalho com o currículo e suas diversidades voltado para a conscientização de performatividades (Rajagopalan, 2010) esclarecedoras que envolvam professoras, professores, pais, mães, alunas, alunos, ou seja, a comunidade em geral.

A linguagem precisa continuar sendo um elemento integrador entre os seres humanos porque sem a discussão, a reflexão e a participação da comunidade universitária em geral, uma vez que o discurso acadêmico carece de maior integração com a sociedade em geral. Considerando que os currículos educacionais são documentos que permeiam a educação como um instrumento norteador de ações, estes podem ser utilizados como materiais didáticos e pedagógicos com o objetivo de explorá-los quanto aos conteúdos trazidos, por exemplo, e por meio de intervenções realizadas em instituições formais e não formais o gru-

po de estudos tem realizado um trabalho com a obtenção de resultados positivos, conforme descrevemos na sequência.

1. Atividade realizada em 19-09-2018 no Colégio Lucília Penteado de Almeida, em Pirai do Sul. Percebemos que entre os estudos efetivados no grupo de estudos e posteriormente levados à escola a temática geradora “gravidez na adolescência” nos serviu de ponto de partida para a discussão. Após a apresentação de um vídeo: Curta-metragem - Gravidez na Adolescência, os participantes se sentiram à vontade para compartilhar dúvidas e esclarecimentos sobre o tema. Além disso, podemos dizer que o evento reuniu e integrou pais, mães, professores, diretora, funcionários da administração e dos serviços gerais do colégio. Dessa forma, os objetivos da proposta da atividade extensionista foram exitosos por abrangerem o diálogo entre as pessoas que fazem parte do universo daquela instituição educacional. O aproveitamento do evento também foi percebido em avaliação, ao final da atividade em que os participantes além de perceberem a importância do diálogo entre a família, a escola e a comunidade nos sugeriram outras intervenções, em datas próximas com a temática, “abuso sexual”.

2. Atividade realizada em 26-09-2018, em Ponta Grossa, no Colégio estadual Becker e Silva. Após negociação com o colégio, que escolheu o formato de nossa intervenção e em discussão no grupo de estudos deliberamos sobre a temática sobre a “escola pública X escola privada”. A atividade foi desenvolvida a partir de dois vídeos: *Palestra sobre Preconceito* com – Leandro Karnal e sobre a Meritocracia – *A incrível história da menina prodígio*. Em seguida dos vídeos propusemos a discussão sobre a questão de valores na educação pública e privada e houve discordância sobre a temática por um grupo de professores, o que proporcionou a nosso juízo uma discussão e uma reflexão bastante profícua sobre os temas, pois, o grupo pode ouvir e ser ouvido sobre diferentes pontos de vista sobre as questões de preconceito e meritocracia na escola pública e privada. Estes resultados evidenciam que estudos como estes precisam ser cada vez mais propostos no formato de programa, projetos, eventos, etc., principalmente no âmbito da integração em que conseguimos propor atividades de extensão e pesquisa proporcionando aos sujeitos envolvidos nos projetos de extensão e de pesquisa a participação do engrandecimento da vida acadêmica, com o desenvolvimento de pesquisas e também vai ao encontro das instituições por meio da extensão.

Considerações finais

A perspectiva de compreender o que é o currículo com suas diversidades passa por um processo de entendimento constante de que a democracia é um artifício que gradativamente nos desvela o senso crítico. Assim, o grupo de professores formadores, acadêmicos, alunos e professores da educação formal e os sujeitos na educação não formal precisam ter consciência de que esse processo de construção coletiva para uma maior autonomia e participação na sociedade pode despertar questões que até então as instituições não tenham tido oportunidade para explorar e discutir, como são as questões das diversidades.

Nestes termos, as ações até aqui desenvolvidas podem ser apresentadas como positivas ainda que em uma das escolas em que levamos os questionamentos sobre o currículo e suas diversidades tenhamos nos deparado com certa resistência, principalmente por parte

de professores que estão na escola há mais tempo e não acreditam que é possível, por exemplo, termos uma educação pública de qualidade. Para estes sujeitos a única saída é a educação privada – pelo menos foi isso que alguns dos professores argumentaram.

Entretanto, os sujeitos que integram o grupo de estudos, as professoras, os professores, as mães, os pais, as funcionárias, os funcionários e outros/as envolvidos/as nos debates e reflexões perceberam que é possível, através de estudos, debates e reflexões sobre currículo e suas diversidades, cada vez mais termos a conscientização de que a democracia é um movimento que precisa ser fortalecido a cada nova proposta de intervenção, principalmente propondo as mais diversas temáticas para reflexões e debates entre os sujeitos na sociedade.

Referências bibliográficas

Apple, M.W.; Buras, L.K. (2008). *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos*. Porto Alegre: Artmed.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Brasil. Ministério da Educação. (2007). Secretaria de Educação Básica. *Indagações Sobre Currículo: diversidade e currículo/ [Nilma Lino Moreira; Candau] (Org.) Jeanete Beauchamp; Sandra Denise Pagel; Aricélia Ribeiro do Nascimento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Louro, G.L. (1997). *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis-RJ: Vozes. ——— (2013). *Um Corpo Estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Karnal, L. *Palestra sobre Preconceito*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=b6ruPq5Z0Pw> (acesso 05-08-2017).

Moreira, A.F.; Candau, V.M. (2014). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes.

Rajagopalan, K. (2010). *A nova pragmática: fases e feições de um fazer*. São Paulo: Parábola Editorial.

Silva, T.T. da. (2004) *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª. Edição. 7ª. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica.