



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



WILSON MARQUES DIAS

**ESTUDOS CULTURAIS EM COLCHA DE RETALHOS: IDENTIDADES EM
(RE)CONSTRUÇÃO E MEMÓRIAS DE UM PROCESSO PANDÊMICO**

AQUIDAUANA/MS
2024

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE AQUIDAUANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS-PPGCULT**

WILSON MARQUES DIAS

**ESTUDOS CULTURAIS EM COLCHA DE RETALHOS: IDENTIDADES EM
(RE)CONSTRUÇÃO E MEMÓRIAS DE UM PROCESSO PANDÊMICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais do Campus de Aquidauana da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestre em Estudos Culturais.

Linha de Pesquisa: Sujeitos e Linguagens
Orientadora: Prof^a. Dra. Janete Rosa da Fonseca.

AQUIDAUANA/MS
2024

WILSON MARQUES DIAS

**ESTUDOS CULTURAIS EM COLCHA DE RETALHOS: IDENTIDADES EM
(RE)CONSTRUÇÃO E MEMÓRIAS DE UM PROCESSO PANDÊMICO**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Janete Rosa da Fonseca
PPGCULT/UFMS
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ)
Orientadora

Prof.^a Dra. Helen Paola Vieira Bueno
Examinadora Interna/PPGCULT/UFMS
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ)

Prof. Dr. Marcelo Victor da Rosa
Examinador Interno/FAED/PPGCULT/UFMS
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dra. Richéle Timm dos Passos da Silva
Examinadora Externa/FAE/UFPEL
Universidade Federal de Pelotas- RS

AQUIDAUANA/MS
2024

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a toda a minha família nas pessoas do meu pai Manoel Dias da Mata, da minha mãe Iraci Jesus Marques de Oliveira e da minha amada esposa Gilmara Faustino Brites.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus nosso Pai pelo dom da Vida e ao Divino Espírito Santo pelos dons da Sabedoria e Entendimento.

De modo particular, agradeço aos meus pais e meus avós, irmãos e sobrinhos, pelo apoio, incentivo e perseverança na pesquisa.

De modo especial, à minha esposa Gilmara Faustino Brites, pelo carinho, paciência e motivação manifestados a mim e por cuidar do nosso filho Emanuel Faustino Dias, o que me possibilitou permanecer nesse mundo e no caminho da pesquisa.

De modo particular à Congregação do Santíssimo Redentor (CSsR), os Missionários Redentoristas, pela formação humana e espiritual, o que possibilitou ser quem eu sou e chegar onde eu cheguei.

Carinhosamente à minha orientadora, Prof^a. Dra. Janete Rosa da Fonseca, pela paciência, compreensão e colaboração, nos meus momentos de inquietações, ansiedades, anseios e dúvidas.

EPÍGRAFE

“Ser moderno, perdeu o sentido neste tempo em que as filosofias pós-modernas desacreditam os movimentos culturais”.

(Nestor Garcia Canclini)

“A identidade plenamente unificada, completa segura e coerente é uma fantasia”.

(Stuart Hall)

“Nesse percurso pelas movimentações dos Estudos Culturais e por seus cruzamentos com a Educação e a Pedagogia, encontramos subsídios para afirmar que a educação se dá em diferentes espaços do mundo contemporâneo, sendo a Escola apenas um deles”.

(Marisa Cristina Vorraber Costa)

“Em nome de interesses pessoais, muitos abdicam do pensamento crítico, engolem abusos e sorriem para quem desprezam. Abdicar de pensar também é crime”.

(Hannah Arendt)

DIAS, Wilson Marques. **Estudos Culturais em colcha de retalhos: Identidades em (re)construção e memórias de um processo pandêmico.** Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana/MS, 2024.

RESUMO

Esta dissertação, intitulada: "Estudos Culturais em colcha de retalhos: Identidades em (re)construção e memórias de um processo pandêmico," é uma pesquisa qualitativa e descritiva baseada em uma autoetnografia. A investigação se concentra nos impactos da pandemia de COVID-19 no ambiente escolar, especialmente na Escola Estadual Felipe Orro, localizada em Aquidauana/MS. Utilizando uma abordagem decolonial e fundamentada em teorias de Stuart Hall (2003), Nestor Garcia Canclini (1997), Catherine Walsh (2016) e outros, a pesquisa analisa a resistência cultural para compreender a identidade docente no contexto pós-pandemia e problematiza o currículo sob a ótica dos Estudos Culturais. O estudo revisou clássicos literários, textos acadêmicos e artigos para analisar como a pandemia influenciou a educação, questionando a construção de identidades, currículos ideais e pedagogias emergentes. Tendo em vista que uma das contribuições mais significativas que os Estudos Culturais trouxeram para a Educação foi justamente reformular nossos ângulos de visão e leitura de mundo, reorganizar o pensamento e aguçar nossas lentes, inaugurando um outro modo de ver e pensar a Educação. Entende-se que o contexto da pandemia alterou as formas de construção e elaboração dos processos educacionais. Os resultados mostram que o processo pandêmico trouxe reflexos significativos no comportamento dos alunos e nas práticas pedagógicas, impulsionando novas metodologias e currículos que trazem aspectos positivos para a educação.

Palavras-chave: Educação. Estudos Culturais. Identidades. Currículos. Pandemia.

DIAS, Wilson Marques. **Cultural Studies in a patchwork: Identities in (re)construction and memories of a pandemic process.** Dissertation (Master in Cultural Studies) Federal University of Mato Grosso do Sul, Aquidauana/MS, 2024.

ABSTRACT

This dissertation, entitled: "Cultural Studies in Patchwork: Identities in (re)construction and memories of a pandemic process," is a qualitative and descriptive research based on autoethnography. The investigation focuses on the impacts of the COVID-19 pandemic on the school environment, especially at Escola Estadual Felipe Orro, located in Aquidauana/MS. Using a decolonial approach and based on theories by Stuart Hall (2003), Nestor Garcia Canclini (1997), Catherine Walsh (2016) and others, the research analyzes cultural resistance to understand teacher identity in the post-pandemic context and problematizes the curriculum from the perspective of Cultural Studies. The study reviewed literary classics, academic texts and articles to analyze how the pandemic influenced education, questioning the construction of identities, ideal curricula and emerging pedagogies. Bearing in mind that one of the most significant contributions that Cultural Studies brought to Education was precisely to reformulate our angles of vision and reading of the world, reorganize our thinking and sharpen our lenses, inaugurating another way of seeing and thinking about Education. It is understood that the context of the pandemic changed the ways in which educational processes are constructed and elaborated. The results show that the pandemic process had significant impacts on student behavior and pedagogical practices, promoting new methodologies and curricula that bring positive aspects to education.

Keywords: Education. Cultural Studies. Identities. Resumes. Pandemic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Colcha de Retalhos

Figura 2: Professor em aulas remotas na Pandemia

Figura 3: Ensino à distância ou distância do ensino?

Figura 4: Pandemia de Covid-19 - o cenário de desigualdade no âmbito da educação brasileira

Figura 5: Problema nas escolas

Figura 6: Litogravura - Tekenenden Handen (Mãos que se desenham) concebida em 1948 pelo artista holandês Maurits Cornelis Escher (1898-1972).

Figura 7: Uma mão de punho fechado segurando um lápis em uma xilogravura vintage.

LISTA DE TABELA

Tabela 1. Pesquisa sobre o estado do conhecimento em plataformas de banco de dados.

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CRE1 - Coordenadoria Regional 1 de Aquidauana.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

OMS - Organização Mundial da Saúde.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde.

PRA - Plano de Recomposição da Aprendizagem.

SED-MS - Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul.

SES - Secretaria de Estado de Saúde do Mato Grosso do Sul.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - A TRAJETÓRIA (IDENTIDADES EM TRÂNSITO)	13
Estado do Conhecimento: o que as pesquisas já nos disseram	21
CAPÍTULO 1 - PANDEMIA, EDUCAÇÃO E ESTUDOS CULTURAIS	28
1.1 - Contextualização do problema à luz dos Estudos Culturais	28
1.2 - Articulação entre os Estudos Culturais e a Educação em contexto pandêmico	42
CAPÍTULO 2 – O CURRÍCULO, A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E O ENTRELACAMENTO COM OS ESTUDOS CULTURAIS	50
2.1 - Os Estudos Culturais e a Educação na trilha dos novos (outros) currículos	50
2.2 - As convergências dos Currículos sob a perspectiva dos Estudos Culturais	62
2.3 - A Identidade Docente no contexto Pós-pandemia	70
CAPÍTULO 3 – CULTURA E RESISTÊNCIA CULTURAL	76
3.1 - Nos rastros da Cultura na perspectiva dos Estudos Culturais	77
3.2 - Observações sobre resistência cultural e instrumentos pós-pandemia	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	92
ANEXOS	101

INTRODUÇÃO – A TRAJETÓRIA (IDENTIDADES EM TRÂNSITO)

Desenvolver uma pesquisa implica satisfazer inquietações e indagações acerca de diversas temáticas observadas e apreendidas nos espaços em que se atua cotidianamente, e isso se torna um eixo integrante das “práxis” na docência. Destes espaços emergem vários desafios e situações problemas, sendo estes provenientes de diferentes fatores e imbuídos de inúmeras possibilidades de estudo. Cabe ao pesquisador delimitar o que almeja investigar dentre as necessidades postas e dos desafios que saltam diante de si em seus itinerários, e encarar isso como um desafio a ser aplicado de forma organizada e coerente, para que o problema ultrapasse o simples plano de uma necessidade humana qualquer. Iniciarei essa trajetória costurando identidades em trânsito.

Era uma noite de sábado, muita chuva no interior do estado da Bahia, mais precisamente na cidade de Planalto/BA¹. Em uma área rural chamada Ingazeira, a 25 km da área urbana. Minha mãe começou a sentir as dores do parto por volta das 22h, meu pai correu ao pasto encontrar o cavalo em meio à chuva, para buscar a parteira. Quando a mesma chegou, eu já estava nascendo por volta das 02h da manhã de domingo, 09 de abril de 1978.

No contexto de uma família simples e humilde, numa região de pequenos agricultores de café, comecei a construir a minha identidade. Mal sabia que seria uma identidade em trânsito. Um sujeito simples e humilde, sem quaisquer recursos, inicia seus estudos aos oito anos de idade, em uma escola municipal rural. Um ensino precário em uma escola precária, desprovido de recursos materiais e financeiros. Sala única, multisseriada, com crianças desde a pré-escola até as séries iniciais do ensino fundamental.

Com a crescente desvalorização do café na região e a proposta de um bom emprego em São Paulo, meu pai resolveu se aventurar e tentar a vida na grande metrópole. Sabemos que nas décadas de 70 e 80 houve uma grande migração da região nordeste para as cidades de Rio de Janeiro e São Paulo, em busca de melhores condições de vida. Aliados a este movimento, migramos para a cidade grande em dezembro de 1988, mãe, pai e os quatro filhos (eu era o terceiro). A impressão era que estava nascendo novamente.

¹ **Planalto** é um município localizado no sudoeste do estado da Bahia, a 470 km da capital Salvador, com uma população de 23.334 habitantes, de acordo com o último censo em 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/planalto/panorama> Acesso em: 22/04/2024.

Para a cidade de Diadema/SP², uma mudança radical de vida, uma reviravolta na qual tive que reconstruir minha identidade em um contexto totalmente diferente. Um sujeito de dez anos de idade, vindo de uma pequena cidade do interior da Bahia, matriculado em uma escola de primeiro e segundo grau, numa turma do 2º ano do ensino fundamental, com crianças de sete anos de idade. Um adolescente que não sabia o que era um ditado, nem uma vírgula. Foram anos difíceis de reconstrução e identificação. Mas também foram anos de superação, crescimento e muita aprendizagem.

Interessante perceber aqui a afirmação “a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades, possíveis, por um modo específico de subjetividade” de Kathryn Woodward (2014). Uma identidade que vai sendo tecida e costurada em uma cultura bem definida, diversificada e dinâmica. Essa descoberta identitária nem sempre foi um processo muito fácil, uma vez que sempre buscamos um sentido em tudo e para tudo, até para nós mesmos, enquanto docentes, tentando nos encontrar e descobrir os espaços que ocupamos.

Sem se dar a chance de reprovar de ano, uma vez que estava em defasagem idade-série, e movido pela curiosidade de querer estudar e aprender sempre mais, conclui com êxito o ensino fundamental. Chegou o ensino médio, a fase do despertar para uma visão crítica da realidade. Não era justo meu pai trabalhar sozinho, muitas vezes doente, para sustentar a família. Meu pai era porteiro de metalúrgica, o salário dava apenas para pagar o aluguel da casa e despesas básicas, como água e luz. Teria que estudar no período noturno para trabalhar durante o dia. Meu primeiro emprego: Entregador de Duplicatas³ nas ruas de São Paulo (zona sul). Com o salário, pagava escola e ajudava nas despesas de casa. Muitos dos meus colegas desistiram de estudar porque precisavam trabalhar, outros, que não precisavam trabalhar, apenas estudavam. Mas estes eram outros sujeitos, outras identidades.

Ao concluir o ensino médio, e agora? O que fazer da vida? Disputar o vestibular em uma cidade como São Paulo, onde a disputa era muito grande devido ao excesso de contingente, ou pagar uma Faculdade particular, com preços absurdos? Como católico, eu participava das missas aos finais de semana, participava dos encontros e reuniões de jovens. Eu era catequista, ou seja, ajudava a preparar as crianças para a primeira comunhão (gesto sagrado do catolicismo). Em 1997 fui convidado pelos Padres Redentoristas, da minha

² **Diadema** é um município localizado da região do Grande ABCD, região metropolitana da grande São Paulo (capital), com uma população de 393.237 habitantes, de acordo com o último censo do IBGE 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/diadema/panorama> Acesso em: 22/04/2024.

³ Duplicata é um título de crédito mercantil, que constitui o instrumento de prova do contrato de compra e venda. No Brasil ela é regulada pela Lei N° 5.474 de 18 de julho de 1968 - Lei das Duplicatas. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/> Acesso em: 22/04/2024.

Paróquia em Diadema, para fazer um acompanhamento vocacional e no ano seguinte ir para o Seminário. Durante a formação, eu teria a oportunidade de cursar uma Faculdade. Lá fui eu, em 1998 ingressei-me na Congregação do Santíssimo Redentor, com sede em Curitiba/PR⁴.

Era a oportunidade da minha vida, uma Universidade particular, um seminário. Uma identidade em trânsito, em construção e reconstrução. Passei no vestibular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, curso de Filosofia. Foi preciso desconstruir tudo, para reconstruir. Lugar diferente, pessoas diferentes, costumes e culturas distintas, bem definidas e características. Foram anos de grandes descobertas. Uma identidade como uma colcha de retalhos estava em construção. A assimilação de novos valores humanos, éticos, morais e religiosos.

Pela primeira vez, longe da família, uma identidade acadêmica estava sendo forjada. Mas sem perder as origens, mantidas através do contato com os pais, que eram as raízes de onde emanam as energias para seguir adiante, sem perder a consciência de onde eu vim, onde eu estava e para onde estava indo. Ao final da primeira graduação, meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi uma pesquisa intitulada “A construção da subjetividade em Michel Foucault”. Imbuído de uma visão crítica e com sede dessa construção subjetiva, Graduação concluída com êxito em 2002. Terminada esta etapa da formação, se fazia necessário sair de lá e seguir para a próxima fase. Partimos para a segunda Licenciatura, cursar Teologia na cidade de São Paulo/SP⁵.

Em 2003 iniciei o curso de Teologia no Instituto São Paulo de Estudos Superiores – ITESP, localizado no bairro do Ipiranga. Na congregação religiosa, após um período de discernimento, fiz os primeiros votos consagrados. Admitido como “Juniorista”, passei a receber ajuda de custo financeiro. Passei a fazer algumas viagens em missão pela Igreja Católica, conhecer outros lugares e regiões do Brasil.

Morando na cidade de São Paulo, eu estava mais próximo da família, que residia na cidade de Diadema. Isso favoreceu os quatro anos em que fiquei lá. Foram anos também de muita experiência e aprendizagens, que contribuiu para minha formação humana, acadêmica e religiosa. Foi um período no qual conheci muitas cidades nos Estados do Paraná, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Rondônia, Pará, Minas Gerais e no próprio Estado de São Paulo.

⁴ **Curitiba** é a capital do Estado do Paraná, com uma população de 1.773.718 habitantes, de acordo com o último censo do IBGE 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/curitiba/panorama> Acesso em: 06/05/2024.

⁵ A cidade de **São Paulo** é a capital do Estado de São Paulo, possui uma população de 11.451.999 habitantes, acordo com o último censo do IBGE 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama> Acesso em 06/05/2024.

Chegando ao final do período de formação, tendo concluído os estudos em dezembro de 2007, recebi o comunicado de transferência para a cidade de Aquidauana/MS, onde a Congregação Redentorista administra a Paróquia. Eu fazia parte de uma equipe itinerante de Missões Populares. Recebi com alegria esta transferência, porque não havia residido ainda em nenhuma cidade do Estado de Mato Grosso do Sul, o que certamente, enriqueceria ainda mais a minha bagagem cultural. O Pantanal era a experiência que faltava ao meu currículo, ou seja, a peça do retalho que faltava a esta identidade em trânsito.

Cheguei em Aquidauana/MS⁶ no dia 22 de janeiro de 2008, minha “mudança” era uma mochila com algumas roupas e uma pequena caixa de livros de cabeceira que me acompanhava por onde eu ia. Eram livros relacionados ao curso de Filosofia, concluído em 2003, e de Teologia, concluído em 2008. Entretanto, na bagagem cultural trazia um longo trajeto de construção e reconstrução identitária. Aqui, novas terras, novos horizontes, onde o calor meteorológico e o calor humano predominavam. Devido aos fatores climáticos, o aspecto cultural é muito forte, fui muito bem recepcionado pelos aquidauanenses, que logo me levaram para conhecer as belezas naturais desta região e me ensinaram a tomar tereré (bebida gelada, típica da região). Entretanto, uma das coisas que me encantava e me surpreendia era que, nesta pequena cidade, distante dos grandes centros urbanos e das grandes metrópoles, havia uma UFMS. Ter uma Universidade Federal na cidade é um privilégio para poucos. Sempre estudei e gostei de estudar, e ter uma Universidade aqui na cidade era uma oportunidade de continuar meus estudos. Logo comecei a trabalhar e, com a rotina sobrecarregada, adiei a continuação dos meus estudos.

Atualmente, professor da Rede Estadual de Ensino do MS, desde janeiro de 2012, lecionando as disciplinas de Filosofia e Sociologia para o Ensino Médio e de História para o Ensino Fundamental II. Em regime de convocação. Também sou professor da rede particular, atuando no Instituto Educacional Falcão em Aquidauana, desde 2016 (função desenvolvida no ensino da educação básica privada), lecionando as disciplinas de Filosofia para o Ensino Fundamental II (anos finais) e de Sociologia para o Ensino Médio.

O ingresso e trajetória nos Estudos Culturais foi algo muito natural, senti que não escolhi os Estudos Culturais, mas foi esta grande área do saber que, por sua natureza interdisciplinar e sua transitoriedade, me escolheu. Em um mundo plural e diversificado, cada vez mais desafiador, a formação continuada se faz urgente e necessária. Foram me

⁶ **Aquidauana** é um município distante 139 km da capital Campo Grande, possui uma população de 46.803 habitantes, de acordo com o último censo do IBGE 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/aquidauana/panorama> Acesso em: 06/05/2024.

apresentadas várias possibilidades de segunda licenciatura e de mestrado. Tanto é que em 2018 fiz a segunda licenciatura em Pedagogia. No início, eu queria fazer o Mestrado em Educação. Inscrevi-me algumas vezes, mas as tentativas foram infrutíferas. Alguns colegas de trabalho me indicaram o Mestrado em Estudos Culturais em Aquidauana, recusei de início, porque a visão que tínhamos deste curso é que seria direcionado a pesquisas restritas aos povos originários. Entretanto, ao iniciar o Curso, logo percebi que minha visão estava equivocada, que o curso é amplo, interdisciplinar, transita por vários campos do saber e que eu poderia aprofundar minhas pesquisas articulando os Estudos Culturais com Educação.

Portanto, minhas expectativas em relação ao curso eram grandes, uma vez que eu poderia contribuir ainda mais para a pesquisa e aprofundamento do conhecimento, sobretudo acerca da realidade social na qual vivemos no contexto atual. O motivo para a escolha do curso, além de ser para o crescimento e desenvolvimento pessoal, se deu pelo interesse em contribuir para uma pesquisa de qualidade e pertinente, a partir das minhas inquietações enquanto pesquisador no contexto social, no qual estou inserido, sobretudo no que se refere aos Estudos Culturais. E pela alta relevância deste curso nesta instituição, uma vez que estou inserido há anos nesta área da Educação, desempenhando a função de educador, a qual exerço com paixão.

Iniciei no segundo semestre de 2022, e já de início cursei três disciplinas, as quais me ajudaram muito a ampliar o meu conhecimento, sendo elas: Estudos Culturais - interseccionalidade e inclusão; Estudos Interdisciplinares em Sujeitos, Saberes e Linguagem; e Seminários Interdisciplinares de Pesquisa. Tais disciplinas foram essenciais para ratificar que eu estava no caminho certo na busca pela articulação entre Estudos Culturais e Educação. Minhas pesquisas foram direcionando-se para este caminho e trilhando os campos das Novas Pedagogias no contexto pós-pandemia.

Entretanto, a disciplina que mais contribuiu para a minha pesquisa foi a Tópicos Especiais: pedagogia cultural e suas interfaces com a saúde mental na perspectiva da decolonialidade, uma disciplina que cursei no primeiro semestre de 2023. Concomitante a esta disciplina, também cursei Estudos Culturais: teorias e métodos. Essas disciplinas foram as que mais me ajudaram a construir o meu objeto de pesquisa, uma vez que as discussões e debates durante as aulas foram ao encontro dos meus anseios e perspectivas, estavam em conformidade, revelando e construindo o caminho que fomos percorrendo até aqui.

Durante o curso, participei de alguns congressos, simpósios e seminários, como o 13º Seminário do Grupo de Pesquisa Literatura e Vida: Ações Criadoras e Reflexões sobre a Pandemia. Participação também no 3º Congresso Online Internacional de Educação da

UFMS/CPAQ: “Discurso, poder, identidade e diferença: os atravessamentos da Educação nos dias atuais”, realizado pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Aquidauana, no período de 07/11/2022 a 11/11/2022. Experiências que foram contribuindo para a construção daquilo que sou nesta transitoriedade.

A escolha do tema de pesquisa se deu justamente devido a esta transitoriedade, e tudo o que foi contribuindo para a construção daquilo que sou hoje, a junção de identidades diferentes que vão se construindo e reconstruindo.

Figura 1: Colcha de Retalhos de Maria Santos, Campinas, SP, 2012.



FONTE: <http://www.overmundo.com.br/banco/colcha-de-retalhos-2> Acesso em: 20/06/2024

Segundo Amaral (2002), o conhecimento é composto a partir de uma “colcha de retalhos”. Sobre isso, ele nos diz:

Numa tentativa de descrever uma “colcha de retalhos”, eu diria que é um todo (a própria colcha) construído (cerzido) a partir de diversas partes (retalhos) e que serve para abrigar as pessoas e enfeitar-lhes o quarto. Em outras palavras, e fazendo uma analogia com a construção do conhecimento do senso comum, eu diria que a “colcha de retalhos” traduz-se no todo desse saber “ordinário”, cujas partes (os retalhos multicoloridos, multiformes, de várias estampas e texturas) estão embebidas de histórias, existências, encontros e visões de mundo, costuradas manualmente, com paciência, resignação, revolta, dor, compreensão, fé, carinho, raiva e, acima de tudo, com arte. Essa construção artesanal me permite chamar esse saber “ordinário” de saber extraordinário (Amaral, 2002, p. 76-77).

A metáfora da Colcha de retalhos aqui é utilizada para expressar a junção de partes desconexas na formação das diversas identidades, dos diversos sujeitos presentes em nosso meio. Os estudos culturais são capazes de transitar nesses campos do saber e nos possibilitar a percepção e reflexão desses contextos. Os estudos culturais nos permitem tecer esta colcha de retalhos, ou seja, identidades em (re)construção e as memórias de um processo pandêmico.

Acerca desses sujeitos e identidades, concordamos com Reis; Aparecido; Magrini; Silva; Lima (2018), quando nos diz:

Com o que estamos lidando? O que é essa integralidade e quais são os pedacinhos que compõem essa colcha de retalhos? Segundo o dicionário Michaelis (2015), a palavra integral tem como significados “1. qualidade do que é integral; 2. conjunto de todas as partes que formam um todo”. Neste sentido, o sujeito integral é, portanto, multidimensional, sendo composto pelos aspectos emocionais, sociais, físicos, culturais e intelectuais (Reis; Aparecido; Magrini; Silva; Lima, 2018, p. 5).

E ainda,

Pessoas significativamente diferentes são aquelas que escapam ao esforço homogeneizador da escola, aquelas que não passam pelo estreito buraco da agulha do ensino que serve a nossa sociedade mercantil. Nesta perspectiva, o sujeito é entendido basicamente como um ser que produz e consome, não sendo considerado nas suas dimensões ética, moral, estética, sensorial, afetiva, transformadora, entre outras (LEITE, 2007). A educação é para todos, mas a singularidade e integralidade dos sujeitos é anulada frente ao modelo homogeneizador da escola (Reis; Aparecido; Magrini; Silva; Lima, 2018, p. 11).

Esta pesquisa, portanto, se vincula a área de concentração em Estudos Culturais uma vez que tem por temática de pesquisa o sujeito docente, a identidade, os espaços educativos, as relações que são tecidas nestes espaços a partir do e pelo currículo, campo político e de poder e por sua inegável interdisciplinaridade, para justificar nossas indagações acerca da resistência cultural, ou seja, pretende-se analisar os comportamentos da comunidade escolar externa quando chega à escola, após o período de isolamento, enfrentando as novas regras, os protocolos de biossegurança e os novos costumes que devem ser adquiridos, uma vez que nem todos foram vacinados.

Senso assim, a pesquisa foi construída da seguinte forma: a dissertação, dividida em três capítulos, dialogando com autores dos estudos culturais. No primeiro capítulo, será abordado sobre a pandemia, educação e estudos culturais tendo como lócus fazer uma análise sobre a contextualização do problema à luz dos Estudos Culturais bem como “tecer uma linha” sobre a articulação entre os Estudos Culturais e a Educação em contexto pandêmico

Para o segundo capítulo, será investigado e analisado o currículo, a construção de identidades e o entrelaçamento com os estudos culturais nesse quesito serão abordados descritores como: os Estudos Culturais e a Educação na trilha dos novos (outros) currículos; as convergências dos Currículos sob a perspectiva dos Estudos Culturais e a identidade docente no contexto Pós-pandemia.

No terceiro capítulo, abordar-se-á a cultura e a resistência cultural na perspectiva dos estudos culturais, destacando as mudanças de perspectivas e percepções culturais após o isolamento social provocado pela pandemia, uma cultura múltipla e diversificada, uma riqueza da humanidade, que favorece a superação de desafios e conflitos.

Vamos mergulhar nos Estudos Culturais fazendo esta articulação com a educação, partindo de uma pesquisa bibliográfica caminhando para uma pesquisa de inspiração auto etnográfica. Portanto, o delineamento teórico para se chegar ao objetivo, gira em torno de leituras, anotações e fichamento do diálogo estabelecido com os autores dos Estudos Culturais. O foco é problematizar os impactos da pandemia na educação e seus desdobramentos à luz dos Estudos Culturais, para obter instrumentos de compreensões e interpretações de uma nova realidade que emergem no contexto educacional pós-pandemia.

Inicialmente, fizemos uma pesquisa bibliográfica dentro dos Estudos Culturais, e através da leitura, construímos um diálogo com os autores da área, articulando a temática de pesquisa. Após a leitura e fichamento, analisar o que dizem os autores sobre a identidade do docente, sobre o aspecto cultural e a articulação entre os estudos culturais e a educação. Por fim, a partir da pesquisa realizada, será estimulada a crítica e a reflexão acerca das miopias estruturalistas diante das novas culturas, identidades e currículos no ambiente escolar.

Assim, com esses apontamentos, poderemos intensificar as análises, reflexões e identificar os avanços ou retrocessos da aprendizagem. E a partir disso, discutir que tipos de identidades estão emergindo e quais identidades queremos? Quais currículos estão sendo pautados e para o que queremos, ou seja, onde queremos chegar? Quais pedagogias estão sendo praticadas e quais pedagogias estão vindo à tona? As possíveis respostas para tais questões, certamente nos colocarão nas trilhas das possibilidades de superação dos desafios socioemocionais e socioeconômicos que trazem os diversos sujeitos ao ambiente escolar.

Sempre que uma tempestade vem, de forma avassaladora sobre tudo e todos, ficamos perdidos e desorientados. Depois que a tempestade passa e a poeira abaixa, conseguimos vislumbrar um horizonte. Porém, quais caminhos seguir? Qual será a direção? Quais rumos tomar após a pandemia provocada pela Covid-19? Novos tempos, novas identidades, novos sujeitos exigem a desnaturalização de discursos, de teorias e de disciplinas instaladas no currículo e no bojo do ambiente escolar e educacional. Essa desnaturalização possibilita a emergência de novos currículos, que precisam ser interpretados, discutidos e inseridos nessas novas trilhas que vão emergindo, sobretudo sob a ótica dos Estudos Culturais.

Estado do Conhecimento: o que as pesquisas já nos disseram

Nossa pesquisa se situa no contexto das teorias críticas. O conjunto de princípios curriculares determinados pelas práticas pedagógicas no contexto pós-pandemia estão modificados, justamente porque as práticas pedagógicas já não devem ser as mesmas. Criou-se um abismo entre teoria e prática. Nossas práticas pedagógicas não estão a favor do direito às diferenças. Os currículos são elaborados fora da escola, por pessoas que não conhecem os princípios do currículo que devem se posicionar a favor das diferenças. Currículos que não reconhecem o repertório cultural da comunidade na qual está situado. Um currículo contemporâneo não pode fechar os olhos aos saberes que emergem a partir das comunidades, das escolas e das periferias. Reafirmamos que um currículo descolonizado deve criar espaços para outras práticas pedagógicas.

O ambiente escolar é formado por indivíduos com perfis de diferentes formações socioeconômicas e socioculturais, desse modo a diversidade se dilui nesse processo estando presente seja na linguagem, nos conhecimentos, nos valores, nas vivências ou na significação do mundo que cada um traz um fator importante é que isso remete ao aspecto biológico e está estreitamente atrelada as suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e na maneira de perceber o mundo “A diversidade é entendida como uma construção histórica, cultural e social das diferenças” (Gomes, 2007, p. 34). Portanto, partindo desse pressuposto, como formular ou de que maneira desenvolver um currículo homogêneo sabendo que há na comunidade em geral classes de alunos heterogêneos? Ou seja, é necessário repensar o currículo atual com o objetivo de formular uma metodologia que leve em conta essa diversidade.

Assim como falamos de uma sociedade pedagogizada, falamos também de um currículo pedagogizado, no sentido de que os currículos no contexto atual, devem se estruturar a partir de uma pedagogia. Aqui o discurso gira em torno das questões de identidade e diferenças, ou seja, classe, raça, etnia, gênero, enfim dos marcadores sociais da diferença.

As rápidas e significativas mudanças que tivemos nos últimos anos tiveram impactos profundos e diretos no ambiente escolar. O pós-colonialismo se propõe a analisar as narrativas que constroem outras. Segundo Homi Bhabha (1998), de acordo com essa teoria, o colonizador produz narrativas sobre as formas de significar o colonizado. Por isso, pretende-se questionar as formas de conhecimento que privilegiam o colonizador, para que a nossa prática pedagógica possa sofrer muitas e boas mudanças.

Tudo isso, em um contexto de pós-estruturalismo, acarretou novas demandas para a escola e para os sujeitos que caracterizam a estrutura social, escolares e acadêmica, e, conseqüentemente, novas teorias para o currículo. Os mesmos valores e princípios que orientaram os discursos ao longo dos tempos já não servem mais para o contexto atual, como o arcabouço cultural e educacional está estruturado.

Os Estudos Culturais assumem uma postura de rejeição a tudo o que está já estruturado no campo da educação, do currículo. Não apenas para desconstruir, mas para reconstruir. O próprio currículo pode ser entendido como discursos que vão subjetivando a escola, docentes e discentes. Há sempre uma fluidez, Hall (2003). Há sempre uma hibridez, Canclini (1997). Há sempre uma indeterminação dos significados e interpretações. Neste campo, tudo é diferença, tudo é diferido, estamos o tempo todo em contato com as diferenças. Entretanto, o significado é sempre cultural e socialmente produzido, a questão é que ele acontece sempre a partir de relações do exercício de poder.

A partir do contexto do pós-modernismo, muitas situações de conflitos chegam ao ambiente escolar, como as questões relacionadas às competências socioemocionais. Muitas significações e conceitos que vêm a partir do aparato tecnológico e comunicacional, a partir do senso comum, muitos conhecimentos que são extraídos do cotidiano desses sujeitos que estão inseridos nesse contexto pós-pandemia. Assim, ao longo desse percurso, não ficamos presos apenas às grandes narrativas do conhecimento científico, uma vez que a prática pedagógica é atravessada por outras explicações e visões de mundo, por outras formas de análise e por outros conhecimentos.

Autores como Tomaz Tadeu da Silva, propõem novas formas de interpretação dessas realidades, como podemos perceber em sua obra “Alienígenas na sala de aula” (1995). A produção do conhecimento científico não deve favorecer certos grupos e excluir outros. As relações não devem ser estabelecidas através do racismo e da exclusão, fundamentadas nas indiferenças. Portanto, tanto o currículo quanto as novas pedagogias, devem ser inclusivos e não exclusivos. Nesse contexto pós-modernista, não existe um conhecimento melhor que o outro, eles devem coexistir; não existe uma cultura melhor que a outra, elas devem coexistir; não existe um sujeito melhor que o outro, eles devem coexistir.

Na perspectiva dos estudos culturais, busca-se o estado do conhecimento trilhando pelos caminhos da autoetnografia, uma investigação que conecta o autobiográfico com o cultural, o sujeito inserido em sua temática de pesquisa. O objetivo é partir da análise do contexto local e atual no qual eu me encontro, como professor da educação básica na rede pública de ensino. Buscaremos compreender o contexto desse espaço e tempo em que se vive

a experiência da pós-pandemia em suas dimensões cultural, social e educacional. Dessa forma, Pâmela Figueiredo Barbosa de Araújo, Mauro José de Souza e Vitor Hugo Marani (2022) sinalizam que

Os Estudos Culturais Físicos estruturam-se como projeto intelectual transdisciplinar, dinâmico e autorreflexivo, construído, de acordo com Silk, Andrews e Thorpe (2017), a partir de formas críticas e qualitativas de investigação. Dentre as contribuições dos ECF, passamos a nos atentar, conforme explicam Giardina e Newman (2011) e King-White (2017), à função social das nossas pesquisas (Araújo; Souza; Mariani, 2022, p.7).

A partir da metodologia do estado do conhecimento nas pesquisas em estudos culturais, buscaremos fazer uma problematização acerca do multiculturalismo, das novas identidades, novos sujeitos e o choque de realidade com as estruturas vigentes. Ou seja, os sujeitos que o currículo vigente está produzindo já não correspondem mais com a realidade, em um contexto pós-pandemia em que as identidades e as subjetividades estão machucadas e feridas.

Nesses discursos do currículo vigente há resquícios do eurocentrismo, de pretender padronizar normas e costumes culturais, veicula-se e produz poderes, por isso afirmamos como Foucault (1988) que o currículo também é instrumento de poder, uma vez que o exercício de poder é também um operador metodológico. Sobre isso ele diz: “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (Foucault, 1988, p. 89).

O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados à temática de pesquisa que pretendemos desenvolver. Neste sentido, a construção desta pesquisa está relacionada não somente à minha pessoa enquanto pesquisador que a produz, mas a influências do meio no qual estou inserido, que é o nosso campo de análises, reflexões e perspectivas. Nesse espaço, o Estado do Conhecimento contribui para o conhecimento do arcabouço teórico-metodológico que sustenta as diferentes produções e investigações realizadas nesta área. Sobre essa questão do estado do conhecimento Morosini; Fernandes (2014) nos diz:

Estado do Conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

Com esse tipo de estudo, pretendemos identificar aspectos sobre a temática de nossa pesquisa, suas abordagens, problemáticas e perspectivas metodológicas, para compreender nosso campo pesquisado, a Resistência Cultural, entendendo a resistência como processo de luta e incentivo para a superação de obstáculos. Permitir uma aproximação teórica com o campo científico, estabelecendo uma análise da reconstrução educacional pós-pandemia covid-19 à luz dos Estudos Culturais no município de Aquidauana.

Para isso, trazemos para a discussão alguns teóricos dos Estudos Culturais, já citados, os quais irão dialogar com este campo de investigação e problematização, acerca das identidades, culturas, pedagogias e currículo. Por fim, a escrita de uma pesquisa sobre o estado do conhecimento com levantamentos de estudos bibliográficos realizados que abordem a relação entre a pandemia da COVID-19, seus impactos, e os Estudos Culturais. Nessa pesquisa, estabelecemos um recorte temporal de 2020 a 2023.

Fazendo uma busca prévia em plataformas de banco de dados, de teses e dissertações, e ainda nos próprios Programas de Pós-Graduações em Estudos Culturais espalhados pelo nosso país, partindo de descritores como: Pandemia e Estudos Culturais; Estudos Culturais e Educação; Resistência e Pandemia; Identidade docente e as novas pedagogias; Currículo e Estudos Culturais... Encontramos a Dissertação de Mestrado de Leandro Basta, uma potente pesquisa acerca do processo educacional no contexto da pandemia, em: BASTA, Leandro. A gestão da rede municipal de educação de Naviraí-MS no contexto da pandemia de Covid-19. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022. Encontramos também um artigo publicado sobre a Identidade Docente em: JESUS, Rudvan Cicotti Alves de; JESUS, Iêda Cicotti de; JESUS, Lurian Cicotti Alves de. Identidade docente: a formação de professores como requisito imprescindível para a qualidade da educação. Revista Educação Pública, v. 19, nº 21, 17 de setembro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/21/identidade-docente-a-formacao-de-professores-como-requisito-imprescindivel-para-a-qualidade-da-educacao> Acesso em: 11 out. 2023.

Prosseguindo nossa busca acerca do estado do conhecimento em plataformas de banco de dados, encontramos o que segue na tabela abaixo:

	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoament	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses (NUTESES)	Plataforma Sucupira Qualis Periódicos	Scientific Electronic Library Online (SCIELO Brasil)
--	--	--	--	---	---

	o de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	(BDTD)			
“Pandemia e Estudos Culturais”	ARTIGO Educação escolar indígena no contexto das aulas remotas: O caso da Escola Municipal Indígena Francisca Helena de Moura, Alto Alegre/RR	- Cultura universitária e docência: impactos da pandemia da Covid-19. - Ensino remoto na pandemia: urgências e expressões curriculares da cultura digital	Nenhum resultado encontrado	Nenhum resultado encontrado	- Uma leitura crítica do processo didático-pedagógico encaminhado durante a pandemia da Covid-19 na rede pública estadual de ensino em Santa Catarina. - “Nosso Pensamento começa a partir do lugar onde vivemos”: Uma entrevista com Maria Elisa Cevasco.
“Estudos Culturais e Educação”	Estudos culturais e educação: processo ensino-aprendizagem em Mato Grosso do Sul na pandemia da covid-19	- Educação especial e políticas públicas: construindo narrativas sob a perspectiva dos estudos culturais. - Estudos Culturais em Educação Ambiental: os usos e consumos dos produtos culturais em espaços na/da biorregião do Caparaó capixaba. - Identidades femininas em comentários no facebook : uma análise a partir dos estudos culturais em educação	Nenhum resultado encontrado	Nenhum resultado encontrado	Estudos culturais e educação: processo ensino-aprendizagem em Mato Grosso do Sul na pandemia da covid-19.
“Resiliência e Pandemia”	ARTIGO: Resiliência Cultural e Educação Escolar Versus Pós-Modernidade e Pós-Verdade.	Resiliência, estresse ocupacional e capacidade para o trabalho em profissionais de saúde durante a pandemia da COVID19	Resiliência nos modos de ser e estar de estudantes de Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Juiz de Fora - Raquel Rinco.	Nenhum resultado encontrado	- Resiliência em pessoas idosas diante da pandemia COVID-19: revisão integrativa. - Resiliência em saúde pública: preceitos, conceitos, desafios e perspectivas.

“Identidad e Docente e as novas Pedagogias”	ARTIGO Representações sociais sobre ser professora de Educação Infantil: a constituição da identidade docente no Curso de Licenciatura em Pedagogia	- Constituição de si e formação docente: reflexões (auto)biográficas de professores. - O silêncio das línguas cansadas: as diásporas do saber e o reexistir da educação escolar indígena	Nenhum resultado encontrado	Nenhum resultado encontrado	- Constituição Identitária Docente em Dramatização: Dinâmica dos Posicionamentos em Conflito. - A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária.
“Currículo e Estudos Culturais”	Currículo Cultural e Lazer	- Currículo cultural: brincadeiras, jogos e lutas de matrizes indígenas e africanas na Educação Física escolar. - Formação das Professoras(es) com a Temática das Relações Étnicas e “Raciais” em Campo Grande/MS	Nenhum resultado encontrado	Nenhum resultado encontrado	- O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental. - Relações de gênero, ciência e tecnologia no currículo de filmes de animação.

Como podemos observar, encontramos muitas publicações acerca dos temas isolados e em múltiplas áreas do conhecimento. Entretanto, pouquíssimas publicações acerca dos descritores que propomos em nossa pesquisa, no contexto pós-pandemia, o que revela o seu ineditismo e a sua relevância.

Nossa busca acerca do estado do conhecimento em plataformas de banco de dados nos revela também aquilo que não encontramos acerca dos descritores que propomos em nossa pesquisa, ou seja, ainda não houve publicações que façam essa articulação dos Estudos Culturais com Educação no contexto pós-pandemia, que problematize os currículos, as novas pedagogias e as identidades em emergem neste contexto.

Recordamos que esta pesquisa nasce a partir das experiências nos pátios e corredores da escola, bem como da troca de saberes em sala de aula e para além dela, em um contexto pós-pandemia no qual as subjetividades se encontram sequestradas a partir das dimensões psicológicas, afetivas, sociológicas e emocionais. Novas culturas, novas experiências e novas pedagogias vão emergindo na esteira da educação e vão se cruzando com os estudos culturais.

Podemos observar o processo de mudança de comportamentos, de perspectivas e de linguagens.

Convidamos para participar e dialogar com essa busca alguns autores como Stuart Hall, Kathryn Woodward, Ana Carolina Escosteguy, Raimond Williams, Ana Elisa Cevalco, Nestor Canclini, Henry Giroux, Lawrence Grossberg, Tomaz Tadeu da Silva, Maria Lúcia Castagna Wortmann, Marisa Cristina Vorraber Costa, Alfredo Veiganeto, Roger Simon, dentre outros. Cada um deles com suas produções acerca de suas linhas e temáticas de pesquisas que contribuem para a nossa temática acerca da resistência cultural e seus desdobramentos. Cultura, significação, identidade e poder são campos dos Estudos Culturais. É próprio dos estudos culturais problematizar esses campos do saber.

Os principais instrumentos utilizados para a pesquisa será a análise de livros publicados pelos autores dos estudos culturais, textos e artigos publicados em periódicos, revistas e anais de congressos. Como a pesquisa se dará a partir de uma perspectiva autoetnográfica, farão parte dos instrumentos a observação e anotações pessoais como instrumentos da pesquisa e que farão parte do processo de investigação a partir do ambiente de trabalho do pesquisador, na Escola Estadual Felipe Orro, município de Aquidauana. Por fim, não menos importante, as contribuições e orientações da professora orientadora, que juntos fizemos esta articulação entre teoria e prática, ou seja, a partir das suas experiências no ambiente escolar, trazer para o diálogo e reflexões os autores dos estudos culturais.

Os procedimentos metodológicos para se chegar ao objetivo, giram em torno de leituras, anotações e fichamento para o diálogo com os autores dos Estudos Culturais e, conseqüentemente a escrita sobre o estado do conhecimento. O foco será acompanhar todos os dias as mudanças, pensar no tema como instrumento que irá contribuir para a compreensão de uma nova realidade dentro da comunidade escolar, iniciando com as mudanças ocorridas a partir de março de 2020 até os dias atuais.

As ações propostas para esta pesquisa seguiram uma metodologia colaborativa, analítica, reflexiva e crítica, devido à necessidade de envolvimento entre docentes e discentes. Destacamos também que foi muito importante a presença e participação em eventos das escolas, tais como: sábados letivos, conselho de classe e observações no pátio das escolas, ou seja, experiências que transcendem a sala de aula, e que, conseqüentemente, transcendem os muros da escola. E, por conseguinte, foi também de fundamental importância, a permanência na leitura, na pesquisa e no diálogo com a professora orientadora.

CAPÍTULO 1 - PANDEMIA, EDUCAÇÃO E ESTUDOS CULTURAIS

Traçando as linhas que amarram o nosso retalho teórico, abordaremos a questão da contextualização do problema, ou seja, as memórias de um processo pandêmico. A articulação entre flexibilidade cultural e teoria crítica na educação, especialmente em um contexto pandêmico, é fundamental para promover uma pedagogia inclusiva e transformadora. Ao combinar a capacidade de adaptação cultural com uma análise crítica das estruturas de poder, podemos criar práticas educacionais que não apenas respondam às crises imediatas, mas que também contribuam para uma sociedade mais justa e equitativa. A flexibilidade cultural e a teoria crítica são conceitos essenciais para a compreensão e transformação das práticas educacionais e sociais, especialmente em contextos desafiadores como o da pandemia de COVID-19. Integrar esses conceitos na educação promove a criação de ambientes mais inclusivos, justos e adaptáveis às necessidades dos estudantes.

1.1 - Contextualização do problema à luz dos Estudos Culturais

De maneira preliminar introduzo este capítulo com a tentativa de relacionar os conceitos de pandemia e educação com os campos de pesquisa dos estudos culturais. A partir do nosso projeto de pesquisa, acerca das identidades em (re)construção e as memórias de um processo pandêmico esses conceitos têm sido eixos temáticos de estudos, reflexões e problematizações amplamente discutidos nas áreas das Ciências Humanas nos últimos tempos, devido à importância que tais conceitos apresentam para a compreensão dos sujeitos e suas relações com os diferentes espaços de saberes.

O aspecto cultural torna-se a esteira pela qual esses sujeitos e o processo educacional, são construídos de forma resistente, modificando a prática docente e discente de acordo com o contexto no qual estão inseridos. Partimos de uma pesquisa bibliográfica caminhando para uma pesquisa que tem como viés ser a análise de uma autoetnografia. E nessa discussão teórica, abordaremos os impactos da pandemia no processo ensino aprendizagem, tendo como temática de pesquisa e análise o espaço escolar no qual estou inserido, o desdobramento desses impactos e o diálogo com os autores dos Estudos Culturais.

Desde 31 de dezembro de 2019 quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei o mundo passou por grandes transformações e segundo Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS)

o Brasil não ficou de fora desses acontecimentos, vários setores foram impactados com uma doença chamada COVID- 19.

Foi em 11 de março de 2020 que a Covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. “O termo ‘pandemia’ se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que [...] existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo” (OPAS, 2020, p. 1). Sendo assim, com essa pandemia acontecendo em todo o mundo ela alcançou com mudanças e cruzamentos de transformações, em especial, o campo educacional, que se deram a partir de 26 de fevereiro de 2020 no Mato Grosso do Sul (MS) e com essas mudanças os papéis de cada um na família e na escola se renovaram e se reinventaram.

Em março de 2020, a Educação no município de Aquidauana teve suas atividades presenciais suspensas, devido à pandemia provocada pela Covid-19 (o novo coronavírus). Eu estava no ambiente escolar quando chegou um decreto solicitando a suspensão das aulas presenciais. A comunidade escolar precisou passar por um processo de adaptação das atividades com aulas remotas, tendo que se reinventar para atender a sua demanda. O sentimento diante do que éramos e do que fazíamos era de desorientação total.

Figura 2: Professor em aulas remotas na Pandemia



Fonte: <https://www.brasildefatopb.com.br/2020/10/07/dizem-por-ai-que-professor-nao-quer-trabalhar-mas-afinal-o-que-dizem-eles-as>. Acesso em: 10 jul. 2024

Em agosto de 2021, através do Protocolo de volta as aulas, houve a tentativa de retomar as atividades “normais”, obedecendo aos eixos de biossegurança, socioemocional,

cognitivo e normativo⁷. Entretanto, muitos desafios foram encontrados diante dessa “volta ao novo”. Já não havia possibilidade de ser como era antes. Novas posturas e, conseqüentemente, novas identidades se faziam necessárias.

A influência dos aspectos culturais, como a roda de tereré, o churrasco com mandioca dos finais de semana em família e amigos, a presença das aldeias na região, bem como as condições econômicas que permeiam e possibilitam a adequação de higiene e cuidados orientados pelos protocolos de biosseguranças, foram colocados em destaque. Ou seja, novas maneiras, novas práticas estão emergindo. E qual seria o aprendizado diante de tudo isso? Seria exagero afirmar que, sob este ponto de vista, a pandemia poderia ser definida como algo positivo, mesmo diante de tantas perdas? Bem sabemos que, foram os hábitos cotidianos, as práticas culturais, sociais e religiosas, dentre outros aspectos, que fizeram espalhar a Covid-19 pelo mundo, iniciando com uma reviravolta a partir de março de 2020 até dezembro de 2021.

Fato é que foram deixados impactos e resquícios provocados pela pandemia que influenciam física e culturalmente, direta e indiretamente no processo ensino aprendizagem até os dias atuais, podemos confirmar essa afirmação com a citação de Leandro Basta (2022)

No caso específico da educação escolar, vive-se uma crise que trouxe consigo a necessidade de se repensarem ações além das que, tradicionalmente, configuram o processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, a crise trouxe, também, novas determinações que impactaram diretamente as lógicas de organização do trabalho pedagógico escolar, criando dinâmicas, tarefas, afazeres e saberes ao trabalho do/a professor/a da rede pública de ensino que, por força das circunstâncias, teve que aprender a operar e agir frente a todas as incertezas e ressalvas feitas ao ensino remoto, sobretudo, no que se refere ao trabalho com crianças, como no caso da realidade na qual constituiu esta pesquisa (Basta, 2022, p. 131).

Pensando nisso, é na instituição escolar o ambiente onde as mudanças, intersecções e relações interpessoais ocorrem de forma mais intensa: mudanças físicas, psicológicas, socioemocionais e afetivas. Assim, são os locais de exercício de poder, como a escola, que funcionam como o espaço onde o sujeito é construído e disciplinado e sendo, sujeito de construção histórica e social, se desenvolve nessa relação, também por meio das relações de poder e das práticas discursivas (Macedo; Silva; Souza, 2020)

É lá, segundo nosso olhar, que nos deparamos com diversos desafios, esses que, encontrados pela comunidade escolar externa se confrontam com a comunidade interna, devido aos impactos deixados pela pandemia observamos que influenciam diretamente no

⁷ **Protocolo de Volta as Aulas**. Campo Grande, MS, 2022. pág. 3. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/Protocolo-de-volta-as-aulas-V11.pdf> Acesso em: 10/01/2024.

processo ensino aprendizagem, assim, os papéis de cada um: família e escola, se renovam e se reinventam constantemente.

Os resultados adversos e caóticos que o processo pandêmico trouxe para o ambiente escolar foram notórios exigindo estratégias de ensino ativas, reflexivas e colaborativas. Estando inserido no contexto do ambiente escolar, pude perceber que foi um período no qual os diretores, coordenadores e professores viram aumentar significativamente o número de crianças e adolescentes com depressão, pânico e crises de ansiedade. Por outro lado, de repente e de uma hora para outra, crianças e adolescentes tiveram o convívio social restrito ao nível familiar, assim pais e filhos começaram a dividir tudo seja, por exemplo, o espaço em tempo integral, o trabalho e a escola.

Nesse sentido, ao adentrar os lares, as dificuldades de convivência em família ficaram mais evidentes, a tensão pelo contágio e o medo pelas perdas com coronavírus também se fizeram presentes, mudança de ambiente e rotina, a adaptação às ferramentas tecnológicas, sobretudo para os menores, assim como também a organização e a gestão do tempo. Além disso, prestar atenção às aulas já era um desafio para boa parte deles, e com as aulas online, esta questão se intensificou ainda mais.

E ainda uma outra situação vivenciada pelos estudantes foi a sensação de não estarem aprendendo. Essa insegurança gerou mais preocupação e ansiedade, que associadas ao medo e às incertezas já presentes nesse momento de pandemia, tiveram impactos consideráveis na saúde emocional e psicológica do estudante, de forma particular cada escola afetada teve que se reinventar e conduzir o processo de ensino de uma maneira além de que cada família e estudante vivenciaram este período de forma diferente. O contato direto com os estudantes, via recursos tecnológicos e meios de comunicação digital, me fez presenciar estes acontecimentos e desafios na prática.

Quanto ao contexto vivenciado pela Educação, os indícios ameaçadores foram significativos uma vez que crianças e adolescentes complementam o processo de socialização na escola. O aprendizado é diverso, vai muito mais além e se cristaliza por meio de sentidos, sensações, proximidade e o estudante precisa dessas vivências. A pandemia não permitiu que esse processo ocorresse em sua plenitude.

Porém, é imprescindível lembrar que os reflexos da pandemia na área da Educação não foram só negativos, houve também aspectos positivos como o avanço da tecnologia, aceleração do ensino híbrido e ganhos no desenvolvimento das habilidades socioemocionais

dos estudantes, como a maturidade e a organização para lidar com a autonomia imposta no ensino a distância, embora na prática nem sempre as condições permitiam.

Uma outra questão a ser levantada nesse processo de esfacelamento é que a pandemia trouxe agravamento quanto ao número de desigualdades sociais, desse modo, com a escassez de recursos e, todavia, pais menos preparados para dar suporte à altura das exigências e às atividades escolares, os filhos das famílias de classe baixa perderam muito mais do que as crianças e jovens com um poder aquisitivo maior e com mais acesso aos bens de consumo.

Figura 3: Ensino à distância ou distância do ensino?



Fonte: <https://jornalistaslivres.org/os-erros-pedagogicos-que-estamos-cometendo-durante-a-pandemia/>

Acesso em: 28/06/2024.

A Secretaria Estadual de Educação (SED), estabeleceu o Plano de Recomposição da Aprendizagem, o PRA. Entretanto, apenas o PRA (Plano de Recomposição da Aprendizagem) não estava sendo suficiente para recuperar o que foi perdido, além disso, houve uma sobrecarga de atividades.

Houve o aumento do trabalho pedagógico, ou seja, outras coisas que não fazia antes teriam que ser desenvolvidas neste contexto desafiador. Santos (2020, p. 5) afirma que “aprendemos muita coisa em um curto espaço de tempo, provocados por situações excepcionais de crise”. Ainda neste contexto, Jesus; Jesus; Jesus (2019) afirmam que “a desvalorização dos educadores e as metodologias usadas frente ao cenário atual, exigem muito mais do que está sendo exposto”.

Ao longo dos dois anos em que a pandemia estava no auge, os estudantes ficaram em isolamento. Talvez a recomposição que eles precisavam não seria apenas cognitiva, mas da

interação, das relações socioemocionais, e não apenas das aprendizagens consideradas essenciais. Entretanto, nos esbarramos diante dos desafios socioafetivos, emocionais, psicológicos, como a depressão, a ansiedade, agressividade, insegurança.

A pandemia deixou sequelas econômicas, sociais e sobretudo emocionais. Por isso a necessidade de se trabalhar com intencionalidade o uso dos espaços, para socialização, com estratégias de comunicação e interação, uma mediação contínua. Segundo Jesus; Jesus; Jesus (2019), a didática precisa de atualização permanente, dando ênfase à dimensão pedagógica.

Não existe uma receita de bem viver e de procedimentos do pós-pandemia, porque a história ainda está acontecendo. O que podemos agora é olhar a bagunça provocada por esse vendaval que passou a ver as possibilidades daquilo que podemos fazer.

No campo da interseccionalidade, sabemos que a pandemia não afetou todos os grupos sociais e pessoas da mesma maneira e com a mesma intensidade. Marcadores sociais como raça, gênero e classe produziram graus diferentes de vulnerabilidade e precariedade da vida e da saúde. É como o Titanic, todos no mesmo navio, mas alguns no sótão, alguns no meio e outros no porão. Ao naufragar, alguns enfrentaram o oceano gelado de barco, de bote, de canoa e outros (a grande maioria) no braço. “É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual” (Santos, 2020, p. 11).

Neste aspecto, nossas pesquisas deverão nos mostrar as fragilidades tanto de instituições, quanto dos sujeitos que a ela pertencem. Por exemplo: qual escola está em situação de vulnerabilidade, destacando as que se localizam no centro da cidade, as de periferias, que apresentam um grau maior de dificuldade e são mais vulneráveis diante do enfrentamento deste período pós-pandemia. E, certamente, os resultados pesquisados e apresentados serão diferentes, diante de cada realidade, cada contexto. É através de nossas pesquisas que iremos identificar esta nova realidade e direcionar ações eficazes de superação.

Algumas ações poderão ser desenvolvidas no enfrentamento aos impactos da pandemia. As políticas públicas da educação precisam dialogar com as políticas públicas da saúde, articulando com outras políticas públicas da área social, dessa forma poderemos driblar os efeitos desafiadores deste período.

É urgente articular novas formas de se trabalhar em rede, em equipe, num trabalho colaborativo. Não houve uma política pública pensada para esse acolhimento, para esta realidade, voltamos tudo presencial e entramos num ritmo frenético, como se nada tivesse acontecido, tentando recuperar o tempo perdido e, ao mesmo tempo, assimilando este novo contexto.

Entretanto, não saber lidar com o problema, não significa que o professor seja um incompetente, pois, ele também precisa desse acolhimento. É importante lembrar que, na graduação, ele não foi preparado para este enfrentamento, aliás, ninguém estava preparado. Não houve um cursinho preparatório sobre como enfrentar uma pandemia ou como construir e reconstruir no período pós-pandemia.

As escolas no Brasil não cumprem apenas a função pedagógica, mas também a função de proteção social, como pude observar no ambiente escolar, o aumento dos casos de violência doméstica durante a pandemia, que de certa forma desembocam e refletem nos corredores da escola e nas salas de aula. A pandemia evidenciou o que já existia nas escolas: a discriminação de raça, de gênero, o bullying e a desigualdade social. O que precisamos, a partir disso, é trabalhar de um jeito novo, em outro contexto. Não existe volta ao novo, porque se volta já não é mais novo, o que existe é um contexto diferente, marcado por mudanças profundas e significativas, que exigem este olhar pedagógico diferenciado.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), em seu texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos,

As profundas contradições que marcam a sociedade brasileira indicam a existência de graves violações desses direitos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural, que promove a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, enfim, as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana. Essas contradições também se apresentam no ambiente educacional (escolas, instituições de educação superior e outros espaços educativos). Cabe aos sistemas de ensino, gestores/as, professores/as e demais profissionais da Educação, em todos os níveis e modalidades, envidar esforços para reverter essa situação construída historicamente. Em suma, estas contradições precisam ser reconhecidas, tendo o compromisso dos vários agentes públicos da sociedade com a celebração dos Direitos Humanos (BRASIL, 2011, p. 4).

Portanto, por mais que a economia do Brasil e de forma geral dos países sofram as consequências deflagradas pelo processo pandêmico, os investimentos em Educação devem ser melhorados e mantidos o quanto puder. Parafraseando, segundo a Unesco, a natural queda na aprendizagem poderá expandir-se por um longo tempo na verdade por mais de uma década se nesse contexto não for tomadas medidas de mobilização e esforço em ser criadas políticas públicas que invistam em melhorias relativas à demandas como infraestrutura, tecnologias, formação, metodologias e salários, além do reforço da merenda, melhor aproveitamento do tempo, tutoria fora do horário usual das aulas e material adicional, quando possível (UNESCO, 2020). Ao coadunar com a Unesco, o parecer do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação do Brasil, seguiu a mesma linha e reconheceu os problemas

causados pela pandemia, assim buscou reestruturar e recompor as atividades escolares para que os alunos da Educação Básica não perdessem o ano letivo e apontou outras medidas semelhantes às já defendidas pela Unesco (BRASIL, 2020).

Figura 4: Pandemia de Covid-19 – o cenário de desigualdade no âmbito da educação brasileira



Fonte: [35ócus://www.ufsm.br/midias/experimental/integra/2021/01/22/impactos-da-pandemia-na-educacao-brasileira-de-jovens-e-adultos](https://www.ufsm.br/midias/experimental/integra/2021/01/22/impactos-da-pandemia-na-educacao-brasileira-de-jovens-e-adultos) Acesso em: 20/06/2024.

A pandemia colocou o dedo em algumas feridas que já estavam lá: o racismo estrutural, a desigualdade de gênero e de classes já estavam presentes, colocou o dedo também na ferida da avaliação da aprendizagem, modificando o papel do professor. Em muitas situações, os professores confrontam suas experiências com as ideias de políticas educacionais, a cada dia chega uma CI (Comunicação Interna), com normas e decretos para tudo. Essa situação coloca em confronto com a cultura escolar, com os padrões de avaliação, de aprovação e reprovação, ou seja, pode-se reprovar ou não o aluno que não alcançou as competências e habilidades do seu respectivo ano em curso.

Outra problemática da pandemia é a destacada por Glezer (2021), que aponta, em observação do período, de que ao invés de uma valorização do conhecimento, tendo em vista a grande capacidade de comunicação que a tecnologia permitiu e considerando as consequências globais dos acontecimentos, acarretou em uma atitude negacionista da doença, recusa em seguir orientações de prevenção e postura contrária às vacinas. Se por um lado a pandemia escancarou as diferenças culturais entre países, também contribuiu para tornar ainda mais óbvia as diferenças estruturais brasileiras.

Uma parcela da população que já apresentava dificuldades infraestruturais e de suporte de sobrevivência básica – como falta de um sistema de saneamento básico, infraestrutura de transporte, miséria e pobreza, não concretização do sistema educacional universalizado, desmonte do Sistema Único de Saúde (SUS) e falta de recursos financeiros – se viu diante de uma situação em que essa base esteve ainda mais prejudicada (Glezer, 2021).

Por outro lado, mesmo figuras políticas e representantes do governo federal do período, desqualificaram o conhecimento científico, questionaram as instruções de prevenção, cortaram orçamento tanto para universidades públicas quanto para institutos de pesquisa e laboratórios. O que acarretou uma maior visibilidade midiática das opiniões vagas e sem fundamentação científica. Tanto as ciências “pesadas”, como Física, Geografia e Matemática, como as ciências mais “leves”, como História, Literatura, Ciências Sociais e Artes, foram duramente criticadas – esses últimos já sofrendo com esse tipo de postura desqualificadora antes do período com maior frequência – (Glezer, 2021).

Glezer (2021) nos oferece um panorama do período da pandemia no comportamento esperado dos professores, em especial aqueles alocados nas redes de ensino básico e médio, que tiveram de aprender e aplicar o uso de equipamentos tecnológicos que, anteriormente, não eram utilizados no âmbito escolar. Também, tiveram de elaborar metodologias de ensino de maneira remota para garantir a continuidade do aprendizado.

No cenário educacional, como destacam Oliveira *et al.* (2020), vários países, diante da tragédia e da emergência de combate a Covid-19 iniciaram ações estratégicas para conter a propagação. A Unesco, em maio de 2020, declarou que quase 1,21 bilhão de alunos foram afetados pela pandemia. Como alternativa, inclusive no Brasil, muitos estabelecimentos educacionais tiveram as atividades presenciais suspensas e adotaram uma modalidade remota de ensino. Essa escolha que teve por defesa caráter democrático, seguro e acessível, parece, segundo os autores, ter ignorado as condições estruturais da população brasileira onde, até 2019 apenas um em cada quatro brasileiros tinha acesso à internet.

Fatores estruturais também deveriam ter sido levados em consideração ao observar marcadores sociais da diferença, como o contexto dos estudantes oriundos de população indígena, quilombola, de assentamentos, de comunidades rurais, bem como em relação às pessoas com algum tipo de deficiência (Oliveira *et al.*, 2020).

Para elencar algumas das dificuldades enfrentadas no período destacam-se: dificuldade de acesso às tecnologias de informação utilizadas para as atividades de ensino (agravados em casos em que sequer se tinha acesso à energia elétrica); lugares remotos sem fácil acesso ou recursos à serviços de tecnologia digital; a dificuldade, também por parte dos docentes, no uso

das ferramentas digitais; falta de apoio pedagógico de alunos que requisitam acompanhamento específico; a manutenção de auxílios e benefícios de alunos em situação de vulnerabilidade social (Oliveira *et al.*, 2020)⁸.

Somam-se à essas questões, outras de contingência do professor e sua atividade e condições de trabalho. É necessário compreender que a pandemia fez com que a sociedade, de uma hora para outra, tivesse muitas de suas atividades cotidianas completamente alteradas, por uma questão de saúde pública, mas na educação, foi necessário que os professores mudassem seus instrumentos de trabalho, como pensassem uma nova metodologia de ensino, e que essa aplicação ocorreu a longo prazo, visto que as escolas permaneceram fechadas por mais de um ano.

Assim, os professores tiveram de organizar uma nova rotina de trabalho, adequar equipamentos, elaborar e realizar treinamento técnico. Embora o teletrabalho e a Educação à Distância (EaD) já existissem anteriormente ao período da pandemia, o método de ensino remoto não atendia, exatamente, às mesmas demandas e atendimentos. Assim, além da operação cotidiana das atividades, “também passam a atender turmas inteiras de diferentes disciplinas nessas plataformas que exigem participação e monitoramento contínuos” (Oliveira *et al.*, 2020, p. 214).

Ainda sobre essas questões, o professor precisou readequar sua linguagem, adaptar-se as demandas virtuais, expor-se midiaticamente, uma vez que foi esperada dos professores uma certa performance virtual mais tipicamente voltada aos influenciadores digitais e das redes sociais. Foi necessário adaptar conteúdos afim de capturar e manter a atenção dos estudantes, visto que além dos estímulos virtuais, a vida doméstica e a saúde mental – como ansiedade consequente da pandemia – contribuíam para a dispersão do aluno (Oliveira *et al.*, 2020).

Portanto, há uma grande preocupação com a saúde mental dos professores. Como se configura a identidade docente? O professor é um resiliente, resistente, que passou por um momento de estresse e esgotamento, resultado de altos níveis de desgaste físico, psicológico e emocional. Veio a pandemia, isolamento social, aulas remotas... e agora, o que fazer? Voltou semipresencial, depois totalmente presencial... e agora, como fazer? Diante deste desafio, a grande questão é como incluir, como desenvolver a inclusão de sujeitos em situação de vulnerabilidade, uma vez que, “desde as primeiras formas de organização social há uma

⁸ A pesquisa engendrada por Oliveira *et al* (2020) teve por objeto o ensino superior de universidades públicas e institutos federais, no entanto, as observações enquanto relações de ensino e aprendizagem observadas também se aplicam no ensino médio e fundamental, principalmente nas condições de trabalho.

contínua imposição e reconstrução de paradigmas que incidem sobre a valoração ou depreciação de seus partícipes” (Salerno; Carvalho; D’angelo; Araújo, 2018, p. 722).

Nesta nova forma de organização social, a resiliência do professor refere-se ao processo de adaptação diante das circunstâncias desafiadoras, ao crescimento profissional, sua autoeficácia, trazendo experiências vivenciadas recorrendo a recursos pessoais capazes de recuperação e compromisso contínuo com a profissão multifuncional. Para isso, o docente precisa resistir. São desafiados a serem resistentes em face das crescentes exigências do ambiente escolar em rápida mudança. Os recursos do trabalho são mediadores entre o desafio docente e o bem-estar do professor. Por isso, a importância da relação saudável entre a autoeficácia docente e o ambiente de trabalho, a importância de fomentar e fortalecer a pedagogia da presença, abrindo espaços que permitam autonomia, solidariedade e compromisso consigo mesmo e com os outros.

Em outros aspectos, muitas vezes, os professores não sabem lidar com algumas situações, não apenas porque eles não foram preparados para isso, mas porque os reflexos da pandemia provocaram uma crise de identidade. Um dos aspectos que podemos destacar refere-se à educação inclusiva, como podemos perceber em “os professores não sabiam o que fazer comigo” (Eugênio; Silva, 2022, p. 35).

A inclusão torna-se um desafio para os sujeitos inseridos neste contexto. A crise de identidade coloca o docente diante de situações adversas na qual ele já não sabe mais ao certo quem é com a incumbência de várias ocupações. Diante dessa multifuncionalidade de deveres como reconhecer a sua autêntica identidade? Como o professor precisa lidar, por exemplo, quando é chamado pelos alunos por: “Tia ou tio”? São questões que de alguma forma, nos insere em uma encruzilhada, no campo da intersecção e inclusão.

“A interseccionalidade oferece uma oportunidade de fazermos com que todas as nossas políticas e práticas sejam, efetivamente, inclusivas e produtivas” (Crenshaw, 2002, p.16). Sobre a interseccionalidade, ainda essa mesma autora a define como

Uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

A construção da identidade docente perpassa pelos marcadores sociais da diferença, sobretudo pelo cruzamento da questão de gênero e raça/cor na qual há uma diferença neste aspecto entre professor e professora no ambiente escolar e alunos (idade, peso, nacionalidade, altura, escolaridade, experiências e outros). Neste sentido, Crenshaw (2002) apresenta a distinção de gênero entre homens e mulheres, como uma superação da superinclusão e subinclusão. Sobre isso, ela nos afirma ainda

Assim, enquanto no passado a diferença entre mulheres e homens serviu como justificativa para marginalizar os direitos das mulheres e, de forma mais geral, para justificar a desigualdade de gênero, atualmente a diferença das mulheres indica a responsabilidade que qualquer instituição de direitos humanos tem de incorporar uma análise de gênero em suas práticas (Crenshaw, 2002, p. 172).

De acordo com Stuart Hall (1997) a cultura é importante para a busca de significados, na qual grupos subordinados, ou em situação de vulnerabilidade, buscam fazer frente para sua identificação.

Por sua vez, Stuart Hall (1997^a e 1997c) diz que na ótica dos Estudos Culturais as sociedades capitalistas são lugares da desigualdade no que se refere a etnia, sexo, gerações e classes, sendo a cultura o *39ócus* central em que são estabelecidas e contestadas tais distinções. É na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 38).

Este apontamento se faz necessário, justamente porque no ambiente escolar a professora (mulher) sofre mais preconceito, discriminação e ultraje do que os professores (homens), seja por profissionais da educação, seja por discentes. Já ouvi comentários no pátio da escola dizendo assim: “mas a professora vai pegar atestado novamente!” e ainda: “licença maternidade de novo!”. Daí a necessidade de se impor o tempo todo, quando não haveria necessidade disso, se houvessem direitos iguais respeitados. E ainda, sobre os marcadores sociais das diferenças, em relação a abordagem interseccional, Hirano; Acunha; Machado (2019), falam sobre os fluxos, trânsitos e intersecções, que essas questões transitam por questões de corpos subordinados, mas que não são estáticos, nos possibilita lutar contra as desigualdades e exaltar suas potencialidades. Daí, Kyrillos afirma

A interseccionalidade pode ser entendida como uma ferramenta de análise que consegue dar conta de mais de uma forma de opressão simultânea. Com essa lente, os processos discriminatórios não são compreendidos isoladamente, nem se propõem uma mera adição de discriminações, mas sim, abraça-se a complexidade dos cruzamentos dos processos discriminatórios e a partir daí se busca compreender as condições específicas que deles decorrem (Kyrillos, 2020, p. 1).

No campo da educação, sabemos que é um processo fundamental do desenvolvimento humano, ela possui um forte potencial de transformação social. Segundo Brasil (1998, 2005) com a Constituição Federal de 1988 Art. 205 e a LDB 9394/96 em seu artigo 1º, a educação é um direito de todos. Entretanto, a pandemia evidenciou certas diferenças e desigualdades, que até então, estavam ocultas na sociedade, ou que ela fazia questão de não ver. Por isso, reforça-se “a importância da interseccionalidade na pesquisa e educação como forma de entender as diferenças para lutar contra as desigualdades e exaltar as suas potencialidades” (Cardoso; Lima, 2021, p. 231).

Neste aspecto, os autores nos dizem que há uma relação sobre os corpos subordinados, ou seja, aqueles que estão em situação de vulnerabilidade possuem maior dificuldade de acesso ao processo educacional. Sobre isso, Cardoso; Lima (2021), destacam:

De forma que, qualquer corpo fora do padrão é deslegitimado, violentado e, geralmente de muitas formas sutis, excluído desses espaços. Suas diferenças são utilizadas como forma de salientar a subalternidade, negando-lhes o espaço de representatividade e pertencimento (Cardoso; Lima, 2021, p. 232).

O conceito de educação pode ser entendido como um ato ou processo de aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento, ou mesmo de disciplinarização, como proposto por Foucault (2014, p. 135) “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’”. Esse processo educacional se dá por diversos meios e espaços, ou seja, vai além das escolas, das instituições.

Neste contexto, a interseccionalidade de acordo com Akotirene (2018) é um conceito importante para compreender os marcadores de opressão que marcam diferentes corpos. A interseccionalidade nos permite compreender melhor as desigualdades. Podemos observar que questões de identidade como gênero, etnia, raça ou mesmo idade, não afetam uma pessoa separadamente, mas em toda a sua dimensão. Neste aspecto, a inclusão se torna um conceito muito mais amplo que a integração, a inclusão significa um ato de equidade (Sasaki, 2007).

Por fim, Cardoso; Lima (2021, p. 245) ressaltam a importância da interseccionalidade para a educação, como forma de reconhecimento e inclusão de espaços, métodos e sujeitos que fogem à norma, sofrendo um apagamento social e precarização.

A luta pela transformação e valorização da educação é feita através do olhar decolonial e pela valorização da diversidade cultural, identitária, religiosa, e tantas outras especificidades que compõem os sujeitos e sua experiência na sociedade. Como aponta Anete Abramowicz, Tatiane Cosentino Rodrigues e Ana Cristina Juvenal da Cruz (2011, p.93) “a

diversidade, portanto, tem se caracterizado como uma política universalista de maneira a contemplar o todo, todas as formas culturais, todas as culturas, como se pudessem ser dialogadas e trocadas”.

Podemos dizer que a pandemia veio de forma avassaladora, sua rápida disseminação afetou o bem-estar psicológico de muitas pessoas, acarretando o surgimento de problemas, atingindo direta e indiretamente a vida das pessoas. A escola é o ambiente onde as mudanças e as relações interpessoais ocorrem de forma mais intensa, e tudo muda o tempo todo e de forma muito rápida. São as culturas híbridas como nos afirma Canclini (1997), onde tudo muda, tudo flui. Portanto, os desafios encontrados pela comunidade escolar externa se confrontam com a comunidade interna, devido aos impactos deixados pela pandemia, que impactam diretamente o processo ensino aprendizagem.

Os papéis de cada um, família e escola, se renovam e se reinventam. Logo, vejamos o que dizem Jesus; Jesus; Jesus (2019), “a didática precisa de atualização permanente, dando ênfase à dimensão pedagógica, podendo transformar em realidade a utopia de uma educação de qualidade para todos e a valorização do profissional responsável por essa tarefa”. (Jesus; Jesus; Jesus, 2019, p. 1). Neste aspecto, a tradição cultural será fundamental para o prolongamento de uma reflexão do cotidiano, a partir das experiências adquiridas durante o longo período de isolamento social.

Uma cultura de resistência proporcionará uma reconstrução decorrente da análise crítica dos fatos, para a construção de uma nova realidade, fundamentada em uma visão crítica e sistemática, a partir dos impactos da pandemia no processo educacional do município de Aquidauana/MS. Conclui-se que, na perspectiva construcionista, há uma relação de agenciamento, entre as relações de padrões sobre a identidade docente, uma vez que o docente é também um resiliente, não há um padrão a ser seguido, as identidades se (re)constroem mediante a resistência cultural no campo da educação. Neste aspecto, o docente é um resistente.

O termo “agenciamento” (em português) ou *assemblage* (em inglês) é, na verdade, uma tradução desafortunada: o termo original, em francês, no trabalho de Deleuze e Guattari, é *agencement*, que significa *design*, leiaute, organização, arranjo e relações, tendo como enfoque não o conteúdo, mas as relações – relações de padrões (Puar, 2013, p. 356).

Neste campo dos saberes, a escola é um espaço fundamental para a socialização. Aprendizagem e construção de sujeitos e relações. Mas é preciso aprender a lidar com a diferença e a pluralidade. A construção da identidade docente nas diferenças, deve ser vista como fator positivo, como uma potência, onde há inclusão e o direito de ser quem se quiser

ser, e exercer a sua cidadania, de exercer a função designada, com reverência e dignidade no espaço que lhe cabe.

1.2 - Articulação entre os Estudos Culturais e a Educação em contexto pandêmico

A sociedade precisará reorganizar a bagunça provocada pela tempestade que passou (pandemia). Por isso, a proposta de pesquisar, estudar e refletir sobre o momento atual é apresentada à comunidade escolar como um planejamento para a vida, com autonomia, protagonismo e autocuidado. Estas serão as ferramentas que utilizaremos para traçar novos horizontes e seguir novos rumos, será um instrumento de ação e de produção. Como nos afirma Luckesi; Passos (1996), a ciência transformará o mundo.

A maneira como enfrentamos a realidade e o nível de sua aproximação, determinam diferentes níveis de saberes: senso comum, científico e filosófico. O senso comum nem sempre consegue dar o salto do aparente para o oculto. A ciência se apresenta como produto de um relacionamento sistematizado, como um esforço consciente de captação das relações causais. A filosofia, por outro lado, se caracteriza como o esforço consciente para a apreensão do que se encontra oculto sob o objeto. É uma tentativa de descobrir o significado do existir (Luckesi; Passos, 1996, p. 66).

Assim como o mundo, a natureza, as pessoas também passam por mudanças contínuas, embora nem sempre as percebam. Tais mudanças não são apenas físicas. Por exemplo, quando nascem, esses sujeitos dependem totalmente de outras pessoas. A autonomia é conquistada ao longo do tempo, a partir do desenvolvimento biológico aliado às experiências vivenciadas. Logo, começam a comunicar as necessidades e os desejos, a andar, a escolher o que quer comer, o que vestir, para onde ir, com quem ficar, o que fazer e o que não fazer.

Inserido dentro de um contexto social e cultural, é preciso pensar os rumos da própria vida, pensar o tempo e a autonomia, conviver com as mudanças que acontecem no decorrer do tempo. Você já observou que, cotidianamente, as impressões acerca do tempo mudam? Quando as pessoas se divertem com amigos, por exemplo, elas têm a sensação de que o tempo passa mais rápido.

Por outro lado, quando estão em uma longa fila, o tempo parece passar devagar. Independentemente da percepção, o ser humano existe no tempo e no espaço. Vive-se o presente, no “agora”, como uma ponte que liga o passado ao futuro. A vida é constante movimento. Nada é permanente, a não ser a mudança. Quando a realidade é observada de

maneira metódica e sistemática, será constatado que tudo está em processo contínuo de transformações, ora pequenas e sutis, quase imperceptíveis, ora grandes e repentinas.

Essa pandemia provocada pela Covid-19 (o novo coronavírus) possibilitou grandes e significativas transformações, de forma repentina, tivemos que nos readaptar e nos reinventar. É a dinâmica da vida, que nos insere no horizonte da responsabilidade e da autonomia, e nos faz atingir um grau de reflexão e superação. A construção da subjetividade alicerçada nas diferenças, social e cultural será fundamental.

Durante o período da pandemia, era a missão da escola orientar a construção dessa subjetividade, nos contornos das novas identidades que estavam emergindo, que deveria estar focada no enfrentamento da pandemia, através do autocuidado (higiene, alimentação, atividades físicas), evitando aglomerações (o toque, o abraço, as proximidades), não compartilhando objetos na escola (materiais escolares, objetos pessoais como copo, etc), reorientando os costumes, as reuniões de grupos, dentre outros. Hoje, ao superar o momento pandêmico, ainda é missão de a escola despertar a consciência para participação e responsabilidade social, para que outro mundo seja possível, um mundo mais humano, fraterno e solidário.

A Educação exerce papel fundamental neste contexto, pois é ela que vai transformar e construir em “novo normal”. É preciso saber, e para saber é preciso fazer acontecer. Como nos impulsiona a letra da canção “Pra não dizer que não falei das flores” escrita por Geraldo Vandré e interpretada por ele mesmo: *“vem, vamos embora, que esperar não é saber, quem sabe faz a hora não espera acontecer”*⁹. Como tudo é dinâmico, tudo se forma e se transforma, não é possível ficar parado esperando as coisas acontecerem, inerte a uma realidade, sobretudo uma realidade de mudanças repentinas e profundas.

Esperamos que esta pesquisa seja profícua, para além deste contexto de pandemia e isolamento social provocado pela Covid-19, e que ajude na promoção da qualidade e equidade tão necessária em nossa escola e em nossa sociedade, a qual sabemos que não será uma tarefa fácil. Mas que será oportuno colocar em prática todo conhecimento adquirido e experiências vividas. Para isso, será necessária coragem, determinação, persistência e, sobretudo, resistência.

Sendo assim, as razões que justificaram a escolha dessa temática de pesquisa, se dão no campo educacional, cultural e social, uma vez que estamos inseridos em um contexto de

⁹ VANDRÉ, Geraldo. *Pra não dizer que não falei das flores*. Intérprete: Geraldo Vandré. Joinville: Gravadora Som Maior, 1979. Faixa 1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KdvsXn8oVPY> Acesso em 09 de jan. 2023.

reflexões e mudanças, provocadas pelo isolamento social. Novos paradigmas estão surgindo, novas formas de se compreender a realidade e de buscar o conhecimento. Portanto, faz-se necessário a interpretação e reflexão acerca dessa flexibilidade cultural, esse paradoxo de voltar ao novo, não uma volta ao velho, mas voltar ao normal no futuro, trazendo toda a bagagem de experiência adquirida durante o período da pandemia provocada pela Covid-19.

Este processo de investigação e problematização se dará, desde o estudante que não conseguia ficar com a máscara de proteção, ao funcionário que teve sua rotina de trabalho alterada, porque deveria ficar na portaria aferindo a temperatura daqueles que chegam e hoje essa rotina está alterada, ao voltar ao normal, ele já não sabe mais o que é este “normal”.

A importância do tema em si trará uma visão mais clara sobre como está se construindo a subjetividade das pessoas em meio às diferenças culturais. Este tema nos sugere uma situação que se constitui através de relações de contrastes e de diferenças, provocadas neste período pós-pandemia. Sendo assim, imagine-se em uma cultura completamente diferente da sua. Essa experiência vai nos trazer a sensação do período pós-pandemia, no qual práticas e costumes cotidianos serão desempenhados de forma diferente. Daí a necessidade de uma reflexão crítica acerca dessa resistência cultural, como uma nova postura de se compreender uma nova realidade.

Ao parafrasear as palavras de Lévi-Strauss (1978), a Antropologia é a ciência que estuda a humanidade em todas as suas dimensões seja o comportamento, o pensamento e as características biológicas. Sua vida foi dedicada à pesquisa sobre o ser humano e suas características culturais, ou seja, costumes, hábitos, relações sociais sua filosofia possibilita compreender a humanidade com o poder de transformar o mundo ao seu redor, independente do espaço ou do tempo. Assim, a cultura humana assume formas diferenciadas em suas práticas e em seu contexto. Como podemos observar no trecho a seguir:

A maneira de pensar dos povos a que normalmente, e erradamente, chamamos de “primitivos” - chamemos-lhes antes povos sem escrita, porque, segundo penso, este é que é o fator discriminatório entre eles e nós - tem sido interpretada de dois modos diferentes, ambos errados, na minha opinião. O primeiro considera que tal pensamento é de qualidade mais grosseira do que o nosso. Outro modo de encarar o pensamento “primitivo”, afirma que é um tipo de pensamento fundamentalmente diferente do nosso. [...] O que tentei mostrar é que esses povos que consideramos estarem totalmente dominados pela necessidade de não morrerem de fome, de se manterem num nível mínimo de subsistência, em condições materiais muito duras, são perfeitamente capazes de pensamento desinteressado; ou seja, são movidos por uma necessidade ou um desejo de compreender o mundo que os envolve, a sua natureza e a sociedade em que vivem. Por outro lado, para atingirem este objetivo, agem por meios intelectuais, exatamente como faz um filósofo ou até, em certa medida, como pode fazer e fará um cientista (Lévi-Strauss, 1978, p.20)

Essa pandemia provocada pela Covid-19 (o novo coronavírus) possibilitou grandes e significativas transformações, de forma repentina, tivemos que nos readaptar e nos reinventar. É a dinâmica da resistência, que nos insere no horizonte da busca pelo conhecimento e da readaptação àquilo que é sempre novo.

A história humana sempre foi marcada por grandes desafios, que ficaram para a história. Juntamente com esses grandes desafios, marcaram também os atos históricos de superação, ou seja, sempre houve a busca por uma porta de saída frente aos desafios que surgiam ao longo de sua existência. Isso significa dizer que a humanidade, inserida dentro de um contexto social, não está imune ao surgimento de novos desafios sociais. Portanto, a busca pelo conhecimento é constante.

Entretanto, podemos dizer que a busca pelo conhecimento desta nova realidade, deve despertar para uma visão crítica, não se pode contentar apenas com as primeiras impressões, mas é preciso ir em busca daquilo que é essencial. O conhecimento humano não se revela de imediato para nós, enquanto pesquisadores, ele precisa ser buscado, e essa busca deve ser constante. Sabemos que a busca pelo conhecimento não pode ser usada como instrumento de dominação e manutenção do poder. E na interpretação dessa nova realidade, todas as práticas sociais devem estar voltadas para a dimensão da resiliência, como forma de resistência e não como forma de comodismo. Como forma de se adaptar ao seu meio, e não ao meio das organizações de poder. Não é possível se acomodar diante do dinamismo social e cultural. Por isso, ao traçar novos rumos, tem-se a necessidade de elaborar novos projetos, com novos métodos, diante da necessidade de mudanças.

Observemos o que nos aponta Woodward (2014)

Pode-se levantar questões sobre o poder da representação e sobre como e por que alguns significados são preferidos relativamente a outros. Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade (Woodward, 2014, p. 19).

Quando sujeitos, um grupo de sujeitos, ou até mesmo uma sociedade, se põem a caminho, mesmo dando as coordenadas do caminho a ser percorrido para se chegar a um lugar, nem sempre se alcança os objetivos traçados na elaboração de um projeto. Por isso, ao projetar-se para o futuro, deve levar em conta as várias situações e dimensões sociais e culturais na qual se encontra a nossa sociedade.

Dessa forma, poderemos identificar os impactos da pandemia no processo educacional do município de Aquidauana, ou seja, de que forma a pandemia impactou a educação, quais

ações a serem desenvolvidas neste contexto e apresentar propostas pedagógicas inovadoras, que superem os conflitos e desafios detectados no processo educacional. Espera-se também, que este estudo promova o debate e aponte para questões que venham a discutir e refletir sobre a redução das desigualdades e almejar educação de qualidade e equidade, trazendo luzes para uma educação verdadeiramente humana e inclusiva.

Além disso, uma das grandes questões em nossa temática de pesquisa, isto é, esta articulação entre os estudos culturais no campo da educação, é: como está se construindo a identidade docente em meio às diferenças culturais? Os reflexos da pandemia e os impactos desiguais nas escolas desafiou-nos com novas experiências. No início da pandemia, pensávamos que assim que passar ou diminuir seríamos seres humanos melhores.

Entretanto, não foi o que aconteceu, porque ficamos desorientados, atordoados (muitas perdas), evidenciou muitos problemas, conflitos familiares, desigualdades sociais, afetou o sistema psicológico e emocional. Santos (2020), em “A cruel pedagogia do vírus”, fala sobre o reino das consequências, ele afirma que as desigualdades sociais trouxeram consequências cruéis. E tudo de forma muito rápida, que não houve tempo suficiente para assimilar essas mudanças. Sobre isso, em “notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo”, Hall (1997, p. 22) diz “O ritmo da mudança é bastante diferente nas diferentes localidades geográficas. Mas são raros os lugares que estão fora do alcance destas forças culturais que desorganizam e causam deslocamentos”. De alguns tempos para cá, as coisas vêm acontecendo e mudando de forma muito rápida. Mas não tanto de forma avassaladora como o período da pandemia.

Concordo com Hall (1997) quando lá em 1997 ele chama a atenção para essa questão dos deslocamentos. Vejamos, as rápidas mudanças ocorridas na sociedade e o sistema educacional influenciaram na estrutura, nos processos de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, na constituição da identidade docente. Uma vez que a prática docente se constrói pela experiência, muitos dos problemas e desafios encontrados, eram os próprios sujeitos das ações que desenvolviam, estava em si mesmo a dificuldade em lidar com a forma com que os discentes (alunos) vinham de casa, chegavam em sala de aula.

Com isso, surge a necessidade de se fazer boas intervenções pedagógicas e boas práticas, porque, não apenas os alunos precisavam de acolhimento, mas o professor também precisava de ajuda, afinal, ele também é um ser humano, e de certa forma, também foi impactado. Conforme Jesus (2019), seu papel se torna cada vez mais importante no processo educativo, exigindo cada vez mais competência, dedicação e motivação.

Contudo, podemos destacar um ponto positivo na atividade docente, uma vez que ela nos fez perceber que aquilo que havíamos programado/planejado para março de 2020, já não seria mais possível usar em março de 2021, durante as aulas remotas, e muito menos em 2022 após o retorno presencial, porque o aluno chega de outra forma, com outras experiências, outras perspectivas. É um desafio lidar com esse salto na aprendizagem, porque no retorno às atividades presenciais nem todos possuíam as mesmas condições e os mesmos acessos. Nós, autores pesquisadores, docentes e discentes, fomos provocados a pensar, a pesquisar sobre essa nova postura, esse novo desafio.

É emergente a articulação entre Estudos Culturais e Educação. Os espaços de aprendizagens, ou seja, a escola são espaços culturais. É na escola que a multiplicidade cultural se revela, se articula e se conflita. A escola é o espaço onde as principais transformações acontecem. Neste espaço, os marcadores sociais da diferença (como classe, gênero e raça) se revelam e se conflitam de forma mais acentuada. Acerca dessa mediação, Ferreras (1999) aponta:

Nesta procura de uma mediação possível, Thompson achou na experiência a solução prática para analisar comportamentos, condutas e costumes na sua relação com a cultura – na realidade com culturas específicas – com conteúdo de classe, histórica e geograficamente datados, [...] A experiência aparece recorrentemente na sua obra, denotando tempo e, portanto, dando à classe uma dimensão histórica (Ferreras, 1999, p. 311).

No que se refere à dimensão histórica, a cultura sempre foi objeto de estudos das Ciências Humanas e Sociais, no entanto, nem sempre foi uma tarefa muito fácil, “a articulação da Educação com os EC tem sido realizada com certa cautela, não estando imune a críticas.” (Wortmann; Costa; Silveira, 2015, p. 34). Entretanto, no contexto pós-pandemia, essas críticas tendem a diminuir, porque a partir de então, não há possibilidade de desvincular os Estudos Culturais do campo da Educação. A compreensão do aspecto cultural tem apresentado contribuições importantíssimas no cotidiano educacional. Como nos afirma Wortmann; Costa; Silveira, (2015): “É nessa trajetória de debates sobre as relações entre cultura e pedagogia que os Estudos Culturais inauguram um espaço discursivo de grande repercussão”. (Wortmann; Costa; Silveira, 2015, p. 37).

E ainda nessa direção, dialogando com Giroux (1995), ele diz que “a pedagogia não está reduzida ao domínio de habilidades ou técnicas”, isto é, vai muito mais além. A cultura está no centro de tantas discussões e debates no presente momento justamente porque é a

pedagogia que faz esta articulação entre os vários processos, ela não está desassociada da cultura.

Neste sentido, Catherine Walsh (2016) nos afirma que outras culturas são possíveis. A pedagogia não pode estar reduzida apenas ao fazer pedagógico, mas provocar, construir, avançar. Ela afirma:

Entendo a pedagogia não no sentido da educação formal, como uma professora que transmite ou comunica conhecimentos, mas como uma facilitadora, como alguém que se esforça em provocar, construir, gerar e avançar com outros questionamentos críticos, compreensões, conhecimentos e atuações, maneiras de pensar e de fazer (Walsh, 2016, p. 65 e 66).

Ao corroborar com essa ideia, Giroux (1995) diz:

Os Estudos Culturais também rejeitam a noção da pedagogia como uma técnica ou um conjunto de habilidades neutras, argumentando que a pedagogia é uma prática cultural que só pode ser compreendida através de questões sobre história, política, poder e cultura (Giroux, 1995, p. 85).

A partir desta análise e provocações dos autores, podemos dizer que há uma conexão muito forte entre os Estudos Culturais e a Educação, assim como entre a pedagogia e a cultura. No contexto do mundo contemporâneo, não é mais possível desassociar ou desarticular uma da outra. Sobre a importância dos Estudos Culturais na Educação, Andrade; Costa (2017) nos diz:

Os Estudos Culturais oferecem uma teorização importante aos educadores, já que aportam elementos tanto para analisar a produção histórica, econômica e cultural de representações e desejos que os jovens contemporâneos absorvem, especialmente pela mídia, quanto para repensar a relação entre poder, cultura, aprendizagem e o papel dos docentes como ‘intelectuais públicos’ (Andrade; Costa, 2017, p. 9).

As autoras nos mostram o quanto os Estudos Culturais são importantes para a educação e a pedagogia. Não se pode pensar a educação e os espaços pedagógicos sem considerar os Estudos Culturais, pois é através deste campo que será possível vislumbrar os rastros da cultura que se manifestam no espaço escolar. Neste ínterim, é preciso reconhecer a importância da produção dos estudos culturais e o que ela provoca, para a análise da cultura em um determinado contexto, “reconhecer como um campo de embates de ideias que fornecem novas respostas a questões sociais e políticas, temas envolvendo poder, identidade e representação entram em cena” (Andrade; Costa, 2017, p. 9).

Prosseguindo em nosso intento de rastrear a cultura a partir dos estudos culturais, a decolonialidade surge nesse cenário inserido em um processo dinâmico em construção, um fazer-se e refazer-se, um processo de luta, para a possibilidade de um modo-outro de vida. O aspecto cultural está intimamente atrelado às identidades, e são esses sujeitos que fazem a pedagogia da decolonialidade acontecer.

O decolonial não vem de cima, mas de baixo, das margens e das fronteiras, das pessoas, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos que desafiam, interrompem e transgridem as matrizes do poder colonial em suas práticas de ser, atuação, existência, criação e pensamento (Walsh, 2016, p. 72).

As “brechas”, segundo Walsh (2016), são possibilidades de caminhos, de superação, e não são pontos de chegada, mas pontos de partida. Em busca da transformação cultural, do reconhecimento das diferenças, proteção e garantia dos direitos fundamentais, e, sobretudo, de políticas públicas decoloniais de desenvolvimento.

Na esteira deste processo, pensar outros (novos) currículos exigirá ter consciência do papel do conhecimento diante da resistência cultural para a emergência de novos conhecimentos, novos saberes. A questão fundamental que salta diante de mim é, saber quais conhecimentos devem fazer parte do currículo e que devem ser direcionados no contexto pós-pandemia. Cada tipo de conhecimento corresponde a um tipo de currículo, por isso, é pertinente analisar quais saberes são considerados importantes para merecerem estar no currículo e, conseqüentemente, qual a característica do currículo que está sendo executado, vivenciado.

Nosso esforço é lançar um olhar atento para aquilo que difere, e não para aquilo que já vem sendo estudado em um período anterior à pandemia. O que propomos é um alargamento do sentido de Currículo, pois há perspectivas, há direções de estudos que se entrelaçam sob a inspiração dos Estudos Culturais no campo dos estudos de currículo, este é apenas um deles.

Os Estudos Culturais e a Educação na trilha dos novos (outros) currículos evidencia a problemática acerca da emergência de novas pedagogias e novas identidades no contexto pós-pandemia. Escancara o impasse entre a narrativa do currículo vigente e os novos sujeitos presentes no contexto escolar. Algumas tendências que assumimos não condizem com a realidade, provocando uma crise de identidade, um conflito social.

Faz-se necessário pensar um currículo que nos permite questionar quais sujeitos pretende-se formar, quais sujeitos estamos formando; um currículo que nos permite o deslocamento na forma de entender esses sujeitos, sujeitos cognoscentes, racionais, “sujeito autônomo, com perfil ativo, propositivo e voltado à concretização de ideais democráticos” (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 523), através dos processos educativos que se desenrolam no espaço escolar.

É preciso reconhecer a interculturalidade e as diferenças como elementos constitutivos do processo ensino aprendizagem. É preciso desconstruir para (re)construir. É preciso superar os desafios, os preconceitos, para colher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes visões de mundo.

CAPÍTULO 2 - O CURRÍCULO, A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E O ENTRELAÇAMENTO COM OS ESTUDOS CULTURAIS

A pandemia de COVID-19 trouxe mudanças significativas na educação, levando à produção de novas culturas e abordagens para pensar o currículo. Essas mudanças refletem a necessidade de adaptação, inclusão e inovação para enfrentar os desafios impostos pelo contexto pandêmico. A seguir, exploraremos como a pandemia influenciou a produção de novas culturas no contexto educacional e como essas influências podem ser integradas aos currículos e à construção de identidades.

2.1 - Os Estudos Culturais e a Educação na trilha dos novos (outros) currículos

Neste capítulo, pretendemos fazer algumas observações e reflexões acerca da necessidade de novos currículos, a partir de uma nova realidade, que vai emergindo no contexto da educação pós-pandemia, a fim de conduzir o leitor à noção de articulação, ampla e distinta entre os campos do saber. Essa articulação é uma das tarefas mais importantes dos Estudos Culturais no campo da Educação. Aliás, uma das contribuições mais significativas que os Estudos Culturais trouxeram para a Educação foi justamente reformular nossos ângulos de visão e leitura de mundo, reorganizar o pensamento e aguçar nossas lentes.

Neste contexto, não é possível desvincular a noção de currículo, uma vez que ele é ferramenta importante para inaugurar um outro modo de ver e pensar a Educação. E como consequência disso, outros modos também de ver e pensar o Currículo e a pedagogia em nosso tempo. Para isso, traremos para a discussão alguns autores como: Marisa Vorraber Costa, Maria Lúcia Castagna Wortmann, Tomaz Tadeu da Silva, Miguel Gonzalez Arroyo, Lawrence Grossberg. Com esses teóricos, levantaremos a questão: quais são as contribuições dos Estudos Culturais às pesquisas sobre Currículo? Será feita uma revisão e estudos dessas pesquisas, na perspectiva da emergência de novos currículos.

O currículo escolar teve diferentes concepções ao longo da História, justamente por se tratar de uma construção social, portanto, discuti-lo envolve discutir as construções de sua estrutura, sua sistematização, e a forma como se dá a transmissão dos conhecimentos, que perpassa uma construção coletiva. Veiga (2002, p.7) afirma, que “[...] a análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares”.

A palavra “Currículo” do ponto de vista etimológico, o termo currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso, à carreira, a um percurso que deve ser realizado, um caminho que deve ser percorrido¹⁰. Assim, podemos dizer que a Educação seria a locomotiva que traz consigo todo o aparato do processo, seus sujeitos e pedagogias; e o Currículo, poderíamos dizer que seria os trilhos, que conduz esta locomotiva nos diversos percursos dos Estudos Culturais.

Sobre as definições e características do currículo, Arroyo (2015) nos diz: “Os currículos não são apenas conteúdos organizados por boas teorias e intenções ideológicas, são grades estruturantes de conhecimentos e do trabalho docente que pressupõem uma base material, um sistema” (Arroyo, 2015, p. 53). E ainda, sobre as definições do currículo, ele nos diz:

O currículo tem sido um espaço de ocultamentos, de apagar suas existências e seus conhecimentos aprendidos em sua resistência. Ao chegarem às escolas não reconhecem nos currículos e no material didático suas identidades sociais, políticas, éticas, estéticas culturais (Arroyo, 2015, p. 66).

O currículo, também pode ser entendido como um conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais. Configura-se também como uma ferramenta importante que abrange as experiências de aprendizagens implementadas pelas instituições escolares e que deverão ser vivenciadas pelos estudantes. Nele estão contidos os conteúdos que deverão ser abordados no processo ensino aprendizagem e suas metodologias.

Extremamente importante para a construção de novos sujeitos no ambiente escolar, sobretudo no contexto pós-pandemia, em que as identidades estão fragmentadas, os currículos vigentes já não correspondem mais com a realidade, por isso a dificuldade de se trabalhar com os referenciais curriculares dos sistemas de ensino. Há um choque de realidades, porque o currículo é um e a realidade já é outra. Seguir o currículo torna-se um grande desafio para docentes e discentes.

Neste sentido, Silva (2011) nos diz que o currículo e a identidade social são territórios contestados, uma vez que precisamos indagar quem elaborou o currículo e, diante do contexto, qual sujeito se pretende construir, e ainda, qual sujeito está sendo construído. Assim, ele nos afirma:

¹⁰ MICHAELIS: minidicionário escolar da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2000. (pág. 167)

O currículo, ao lado de muitos outros discursos, faz-nos ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos (Silva, 2011. p. 191).

Novos tempos, novas identidades, novos sujeitos exigem a desnaturalização de discursos, de teorias e de disciplinas instaladas no currículo e no bojo do ambiente escolar e educacional. Essa desnaturalização possibilita a emergência de novos currículos, que precisam ser interpretados, discutidos e inseridos nessas novas trilhas que vão emergindo, sobretudo sob a ótica dos Estudos Culturais.

Neste contexto, percebe-se a importância de pensar e problematizar o currículo. “O currículo condiciona as práticas docentes e discentes. Condiciona o direito à educação, ao conhecimento, aos valores, à cultura dos educandos/as que frequentam as escolas” (Arroyo, 2015, p. 49). Tudo o que é dito e visto, vão nos constituindo, nos moldando. Assim como os sujeitos, as identidades também vão sendo constituídas histórica e socialmente. Esta construção se dá através de poderes e de saberes, através da estruturação de um currículo. Por isso, os Estudos Culturais enfatizam a necessidade de problematizarmos o currículo.

Podemos ser questionados acerca de o porquê privilegiar o currículo. Acerca dessa questão, poderíamos dizer que, examinar aquilo que faz com que sejamos o que somos, abre possibilidades de mudanças. Em tempos de mudanças, é importante identificar quem somos, o que queremos e o que podemos ser. É importante identificar, sobretudo no ambiente escolar, quais sujeitos estamos produzindo e quais sujeitos queremos produzir. Dialogando com Arroyo (2013), ele nos concede outra resposta, dizendo:

O movimento docente abrindo fronteiras de lutas por direitos tem sido nas últimas décadas o conformador de novas identidades e autoimagens profissionais. Uma história que merece ser narrada com orgulho a nós mesmos e às gerações de mestres e educandos que vão chegando. Essa história continua sem resposta nas escolas com novas tensões diante de tantos controles que vêm do neoconservadorismo político e gestor, e diante de nossas respostas políticas. Nosso ofício de mestre se concretiza aí no espaço da sala de aula e no território do currículo onde inventamos resistências. Novas fronteiras por novos direitos (Arroyo, 2013, p.10).

E ainda:

Persegue-nos a ideia de que esses dois movimentos, de um lado reencontrar nossas identidades profissionais e, de outro, tentar dar conta das artes de conviver, educar, ensinar infâncias-adolescências tão quebradas pela desordem social, tem sido os dois movimentos que mais têm tencionado nosso trabalho nas salas de aula e nossa luta como professor(a) e como coletivo docente (Arroyo, 2013, p.11).

Exercendo uma influência cada vez maior nas análises da escolarização, os Estudos Culturais questionam quais sujeitos as teorias do currículo estão formando, tendo em vista as múltiplas culturas e identidades no contexto atual. Questionam qual a identidade dos sujeitos, seria cultural ou social? Mergulhamos neste mar de possibilidades identificando as lutas simbólicas e discursivas. Para os Estudos Culturais, a cultura deve ser ressignificada, para que possamos questionar os conflitos e desigualdades gerados por ela. O ponto de partida é trilhar pelos novos (outros) currículos que vão emergindo neste contexto.

O contexto atual exige a construção de currículos que traduzam as novas concepções identitárias, novos conhecimentos, novos valores e suas articulações com as culturas locais. Isso possibilitará a elaboração desses novos currículos, abertos a consciências de mudanças e que favorecem e fortaleçam a diversidade de culturas, identidades e universos simbólicos. Vamos trilhar por este cenário!

Os Estudos Culturais é um campo que abarca outros campos do saber. Este campo posiciona-se ao lado das teorias pós-críticas do currículo, um período da história marcado pelo pós-colonialismo e pelo multiculturalismo crítico. Nesse contexto, “o pensamento pós-colonial articula-se na perspectiva de demonstrar um antagonismo existente entre colonizador e colonizado, denunciando essa discrepância como um projeto de domínio e opressão” (Ferreira, 2019, p.61).

Ao reportar essa ideia, Ferreira (2019) reforça que para Larissa Rosevics (2017)

O projeto pós-colonial é aquele que, ao identificar a relação antagônica entre colonizador e colonizado, busca denunciar as diferentes formas de dominação e opressão dos povos. Como uma escola de pensamento, o pós-colonialismo não tem uma matriz teórica única, sendo associado aos trabalhos de teóricos como Franz Fanon, Albert Memmi, Aimé Césaire, Edward Said, Stuart Hall e ao Grupo de Estudos Subalternos, criado na década de 1970 pelo indiano Ranajit Guha (Rosevics, 2017, p.187).

Sabemos que as transformações sociais, vividas no contexto pós-pandemia, impactaram significativamente as teorias do currículo. Por isso, é importante compreender como operam as políticas curriculares. “Os Estudos Culturais estão profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder” (Giroux, 1995, p. 83).

Revestidos pelos Estudos Culturais e trilhando pelo território da Educação, percebemos certa resistência em fazer essa articulação. Em algumas linhas de pesquisa acredita-se que os Estudos Culturais sejam um campo voltado às questões históricas. Entretanto, percebemos que os Estudos Culturais são interdisciplinares, não se prende a apenas uma linha de pesquisa e que transita por todas as áreas do conhecimento, e é sua

característica problematizar os diversos campos do saber. Concordamos com Henry A. Giroux quando nos diz:

Essa resistência se deve à crítica que os Estudos Culturais dirigem à Educação. Para os Estudos Culturais, a educação gera um espaço narrativo privilegiado para alguns/algumas estudantes e, ao mesmo tempo, produz um espaço que reforça a desigualdade e a sua subordinação para outros/as. Corporificando formas dominantes de capital cultural, a escolarização frequentemente funciona para afirmar as histórias eurocêtricas e patriarcais, as identidades sociais e as experiências culturais dos/as estudantes de classe média, ao mesmo tempo em que marginaliza ou apaga as vozes, as experiências e as memórias culturais dos/as assim chamados/as estudantes da “minoría” (Giroux, 1995, p. 84).

Essa crítica levantada por Giroux (1995) nos impele a trazer para o diálogo a questão do Currículo. Vejamos, no período do pós-estruturalismo, a realidade é uma produção discursiva, ou seja, uma produção de significados, intrinsecamente marcado pelo aspecto cultural. Os Estudos Culturais afirmam que nas relações sociais a cultura está no centro. E todas as culturas devem ter seu espaço no Currículo. Conseqüentemente, as mudanças históricas nas noções de cultura implicam certamente em mudanças na noção de Currículo. Senso assim, o Currículo deixou de ser uma questão meramente técnica e se transformou numa questão política, isto é, deixou de ser algo operado a partir de uma racionalidade e passou a ser uma produção discursiva.

Podemos dizer que toda prática social é cultura. Portanto, é importante lembrar que, para os Estudos Culturais, os currículos são em si mesmo um artefato cultural, ou seja, uma produção da cultura. E neste aspecto, os Estudos Culturais, assumindo uma postura pós-crítica do currículo, apresentam uma reação à noção elitista de cultura. Realizar os Estudos Culturais é promover uma análise cultural, é realizar estudos de currículo.

No currículo está presente o conhecimento e a cultura, e a primeira questão que os Estudos Culturais nos apresentam é quais conhecimentos e culturas fazem parte dos currículos de formação e das escolas e, conseqüentemente, quais conhecimentos, culturas, valores e sujeitos vêm sendo produzidos. Diante dessa temática de pesquisa, os Estudos Culturais posicionam-se diante do Currículo na tentativa de abrir espaço para a consciência de mudança, analisando as práticas e políticas educacionais, destacando o que já está estruturado e os conflitos que emergem a partir de uma nova configuração social.

Os currículos de formação e de educação básica têm a obrigação de incorporar essas histórias desses processos que continuam atuais, persistentes de destruição material do viver, de desterritorialização, de inferiorização, subalternização que os

movimentos sociais denunciam. [...]. Que desde crianças ao chegarem às escolas aprendam a saber-se em currículos que incorporem essa riqueza de conhecimentos, valores, culturas, identidades de que os movimentos sociais são sujeitos, produtores (Arroyo, 2015, p. 67).

Arroyo (2015) nos diz que essa consciência de mudança, de prática social em construção histórica deve ser incorporada nos currículos, uma vez que estes apresentam a síntese das concepções e práticas de educação e dos conhecimentos. Neste sentido, dialogando com Arroyo (2015), podemos dizer que os novos currículos devem ser inseridos nas práticas pedagógicas, e vice-versa, nossas práticas pedagógicas também devem abranger esses novos (outros) currículos. Caso não ocorra a incorporação de novos (outros) currículos, o processo educacional não ocorrerá de fato nas escolas, e os novos sujeitos que serão produzidos a partir dessa prática estarão fora da realidade social, como “alienígenas na sala de aula” (Silva, 2011).

É esse o nosso lugar de fala, o ambiente escolar. Os estudos culturais orientam o nosso olhar a partir deste contexto. Desse modo, Costa; Wortmann; Bonin (2016) nos afirma:

Outra direção que adotam as pesquisas do campo dos Estudos Culturais quando tomam identidade e diferença como conceitos importantes é a de indagar sobre as políticas identitárias e a atuação dos próprios sujeitos nos “enredos” da representação. Nesse sentido, a pergunta sobre “quem fala e de que lugar?” tem orientado o olhar de pesquisadores e pesquisadoras [...] (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 530)

Neste ambiente, sobre o desafio de mudança, Arroyo (2015) nos fala: “Quebrar as grades, cercas do currículo não tem sido tarefa fácil” (Arroyo, 2015, p. 50). Outros conhecimentos devem ser integrados aos currículos. Entretanto, superar os obstáculos impostos por esse choque de realidades é um dos desafios das novas práticas pedagógicas, para que não sejam reproduzidas as formas de dominação e subalternização do passado. Por isso, a emergência de se refletir, problematizar e promover a intervenção na produção de outros currículos.

A escassez de intervenções na produção de Outros currículos para as escolas [...] tem motivado a escassez de análises teóricas sobre os currículos. Ou talvez a reformulação dos currículos escolares tenha sido secundarizada diante da urgência de investir política e teoricamente em fronteiras mais urgentes e mais prioritárias (Arroyo, 2015, p. 52)

O currículo, como espaço de poder e ideologias, é um dos instrumentos mais resistentes do sistema escolar, cercado e gradeado. As mudanças no currículo exigem

estratégias de intervenções estruturais em suas instituições. Sabemos que o sistema de educação escolar tem sido mais do que escolar, tem sido um território de fortalecimento das estruturas de poder. Precisamos encontrar as “brechas decoloniais” como nos diz Walsh (2016).

A crítica que Arroyo (2015) faz ao currículo vai justamente em conformidade com a nossa pesquisa acerca do currículo em nosso contexto local. Sobre isso, ele nos afirma:

A história dos currículos das escolas tem mostrado que às crianças e adolescentes e jovens-adultos lhes são oferecidos currículos pobres em conhecimentos e em cultura e apenas medíocres em habilidades primaríssimas de leitura-escrita, contas, noções de ciências, porém fartos em bons conselhos moralizantes (Arroyo, 2015, p. 54).

O que está em xeque-mate neste tabuleiro é a efetividade do currículo. Em um contexto pós-pandemia, em que o isolamento social evidenciou uma série de conflitos sociais, econômicos e afetivos, um currículo engessado, que não corresponde à todos os conhecimentos, todas as culturas, todos os valores e que não há lugar para as diversidades, torna-se infrutífero e insuficiente. Assim, deve-se levar os currículos a reconhecerem a existência dos diversos conhecimentos e das diferenças.

Continua se afirmando a velha organização dos conhecimentos em uma base nacional comum a ser completada por uma parte diversificada ou que contemple as diversidades regionais e locais. Parte diversificada porque exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. As afirmações das diversidades sociais, étnicas, raciais, dos campos são apenas reconhecidas como contribuições para a base nacional comum do currículo e das disciplinas. [...]. Essa concepção e estrutura de currículo avançam no reconhecimento das diferenças, porém as reinterpreta como contribuições. Mas quem define o que contesta ou contribui na compreensão do núcleo comum e especificamente ao enriquecimento da história social, política, cultural de formação brasileira? Esse reduzir o reconhecimento das diferenças às contribuições termina ignorando e ocultando a produção histórica dos diferentes como desiguais, sua histórica segregação como trabalhadores, como classe, raça, etnia, camponeses. Ignora a destruição de suas culturas, saberes, identidades (Arroyo, 2015, p. 56).

O currículo vigente é oculto e, também descaracteriza o processo de afirmações das diversidades sociais, étnicas, raciais e de classes, uma vez que cada uma dessas dimensões assimilou e reagiu de forma diferente às consequências do isolamento social provocado pela pandemia covid-19. Por conseguinte, será necessário aprofundar onde se localizam as resistências para a formulação de novos (outros) currículos que reconheçam a multiplicidade e a diversidade social em nossa história e contribua para a construção desses novos (outros) sujeitos.

Esses novos sujeitos, os quais apontamos aqui como Outros sujeitos, emergem no rol do pós-modernismo. Segundo Green; Bigum (2011):

Em suma, estamos preocupados com a emergência do que estamos chamando de sujeito-estudante pós-moderno - isto é, com uma compreensão das populações escolares contemporâneas que considere a juventude como um sujeito exemplar do pós-modernismo. Em particular, estamos interessados em desenvolver uma melhor compreensão de um fenômeno que é cada vez mais visível nos debates atuais: a emergência de um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades (Green; Bigum, 2011, p. 204)

Preocupar-se com esses novos sujeitos, é preocupar-se com o Currículo. Por isso, os currículos devem proporcionar e favorecer o acesso aos diversos saberes, o que exige ir muito além de afirmar na base comum curricular uma formação genérica de sujeitos descontextualizados e que não conseguem superar os desafios provocados pela pandemia. Lutar por um currículo efetivo e contextualizado é lutar pela construção de sujeitos capazes de construir sua identidade em meio à pluralidade e multiplicidade de consequências afetivas, sociais, econômica, psicossociais, dentre outras.

Uma tarefa necessária na elaboração dos currículos de educação básica e de formação de professores/as será como superar concepções generalistas de cultura e concepções simplificadas de identidades culturais e como incorporar as culturas afirmadas pelos movimentos sociais, cultura do trabalho, da terra, das resistências e da libertação de que são sujeitos. A cultura tem estado ausente nos currículos de educação básica e de formação de docentes-educadores/as, ausente nos diversos cursos de educação superior” (Arroyo, 2015, p. 56).

O aspecto cultural deve sempre ser levado em consideração quando se fala em currículo e suas teorias. A ausência da cultura nos currículos tem influenciado diretamente nas práticas pedagógicas e nos processos de ensino e aprendizagem, provocando uma disparidade entre o ensinar e aprender. Nossa provocação é que precisa incorporar novas pedagogias nas práticas escolares, e para isso, se faz necessário rever a estrutura dos currículos vigentes, e fomentar a elaboração de novos (outros) currículos, que sejam mais inclusivos e que privilegiam as identidades culturais e a construção de novos sujeitos contextualizados.

Acerca dessas narrativas do currículo, Silva (2011) nos diz:

As narrativas do currículo devem ser desconstruídas como estruturas que fecham possibilidades alternativas de leitura, que fecham as possibilidades de construção de identidades alternativas. Mas as narrativas podem também ser vistas como textos abertos, como histórias que podem ser invertidas, subvertidas, parodiadas, para contar histórias diferentes, plurais, múltiplas, histórias que se abram para a produção de identidades e subjetividades contra hegemônicas, de oposição (Silva, 2011, p. 199).

Uma das propostas apresentadas, a partir dessa pesquisa, é a elaboração de currículos mais inclusivos e democráticos, avançar na construção de currículos das escolas mapeando como os documentos oficiais pensam os sujeitos afetados pelo isolamento social, provocado

pela covid-19 e os excluídos do processo ensino aprendizagem o que chamamos aqui de “Outros”, que são os excluídos nas dimensões socioeconômicas, nas questões étnicas raciais, afetivas, psicológicas e sociais.

O conhecimento crítico lhes é prometido para superar o senso comum e para a sua elevação intelectual e cultural. Os conhecimentos dos currículos operam nesse cânone segregador, classista, de verdade. Uma função difícil de desconstruir ao lutar por outros currículos e por outros conhecimentos (Arroyo, 2015, p. 64).

A luta contra o domínio do conhecimento hegemônico não é tarefa muito fácil. É importante lembrar que os Estudos Culturais não pretendem suplantam os currículos, não apenas criticar o domínio ou não do conhecimento hegemônico, mas, como já afirmamos ampliar nossos ângulos de visão e leitura de mundo, reorganizar o pensamento e aguçar nossas lentes. Na esteira deste processo, pensar outros (novos) currículos exigirá ter consciência do papel do conhecimento diante da resistência cultural para a emergência de novos conhecimentos, novos saberes.

Nas concepções modernas de currículo, a escola de teoria educacional norte-americana exerce maior influência, como nos aponta Silva (2016) essa perspectiva dispõe sobre currículo a partir da

formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; [tendo] o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização (Silva, 2016, p. 22).

Historicamente, é em 1896, com John Dewey, em Chicago que se pensa propostas de aprendizagem onde o currículo passa a ser entendido “como algo dado para o professor: os conteúdos [deveriam] mostrar ao mestre quais são os caminhos abertos às crianças” (Schmidt, 2003, p. 61). Dewey, embora estivesse preocupado com a discussão da construção democrática da sociedade, aborda a necessidade e importância do planejamento curricular na educação, de maneira que pudesse ser levada em conta as experiências e os interesses dos alunos. “Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos” (Silva, 2016, p. 23).

É com Franklin John Bobbit, em 1918, seguindo o modelo administrativo de Taylor, que ocorre a discussão acerca da formação educacional pretendida, da formação do trabalhador e mesmo da educação de maneira geral: quais habilidades ensinar, quais práticas

seriam necessárias, quais fontes de conhecimento deveriam ser utilizadas, quais saberes objetivos e quais saberes subjetivos deveriam ser o foco; enfim, qual seria a finalidade da educação. Bobbit, de acordo com Silva (2016), entendia que a escola deveria funcionar tal qual uma empresa comercial ou industrial, defendendo que a escola deveria apresentar resultados e métodos de maneira precisa e mensurável, ligado à economia e com o objetivo de torna-los eficientes, preparados para a vida adulta, ou seja, uma abordagem tecnicista.

Na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. Não é por acaso que o conceito central, nessa perspectiva, é "desenvolvimento curricular", um conceito que iria dominar a literatura estadunidense sobre currículo até os anos 80 (Silva, 2016, p. 24).

Em 1949, a proposta de Bobbitt se consolida com Ralph Tyler, que estudos de formação curricular voltada para organização e desenvolvimento, e de acordo com Silva (2016) buscando responder quatro questões: quais objetivos educacionais a escola deve alcançar? quais experiências educacionais devem ser oferecidas? como organizar essas experiências?; e como ter certeza de que os objetivos estão sendo alcançados? O currículo para Tyler deve proporcionar estudos sobre os alunos, sobre a vida contemporânea e trazer sugestões de especialistas sobre as aprendizagens.

Em 1978, Jerome Bruner soma a perspectiva anterior, buscando construir o currículo na estruturação das disciplinas, “recomendando que os currículos escolares e os métodos didáticos devam ser articulados para o ensino das ideias fundamentais, em todas as matérias que estejam sendo ensinadas” (Schmidt, 2003, p. 62).

Dewey, Bobbit e Tyler são reações a perspectiva clássica do currículo humanista, seja a visão progressista de Dewey, como as tecnocráticas de Tyler e Bruner e posteriormente denominadas como modelos tradicionais do currículo escolar, voltado para as artes liberais. Silva (2016) indica que

ambas as contestações só puderam surgir, obviamente, no contexto da ampliação da escolarização de massas, sobretudo da escolarização secundária que era o foco do currículo clássico humanista. O currículo clássico só pôde sobreviver no contexto de uma escolarização secundária de acesso restrito à classe dominante. A democratização da escolarização secundária significou também o fim do currículo humanista clássico (Silva, 2016, p. 27).

Posteriormente, deu espaço as discussões sobre currículo as teorias críticas, que tentaram inverter os fundamentos das teorias precedentes, justamente questionando as transformações sociais tendo em vista a perspectiva de que o currículo se trata de uma seleção de conhecimentos específicos em detrimento de outros, tratando-se também de questões de

identidade e subjetividade. Em outras palavras, essas teorias preocupam-se com ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, conscientização, emancipação e currículo oculto e resistência (Silva, 2016).

Dentre os estudos, Silva (2016) destaca o nome de Louis Althusser, em 1970, a partir da crítica marxista, busca entender as relações entre ideologia e educação e a manutenção do sistema capitalista e seu funcionamento. Althusser defende que a educação, a escola e o currículo fazem parte dos aparelhos ideológicos do estado, assim como a religião, a mídia e a família. Isso ocorre pois

a escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática (Silva, 2016, p. 31, grifo do autor).

Silva (2016) destaca também os nomes de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, sociólogos que observam tanto a escola e a cultura como metáforas para o sistema econômico, nesse sentido o processo de reprodução cultural dominante se dá através da reprodução social de valores, gostos, costumes e hábitos.

O que Bourdieu e Passeron propõem, através do conceito de **pedagogia racional**, é que as crianças das classes dominadas tenham uma educação que lhes possibilite ter – na escola – a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte – na família – da experiência das crianças das classes dominantes. Fundamentalmente, sua proposta pedagógica consiste em advogar uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na *escola*, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes tem na *família* (Silva, 2016, p. 36, grifos do autor).

Quanto maior valor social determinada cultura adquire, maior as vantagens e reprodução materiais e simbólicas e se torna detentora de capital cultural. E por capital cultural se entende desde expressões artísticas até títulos, certificados e diplomas, manifestando-se de maneira incorporada, introjetada e internalizada na sociedade. Currículo e escola atuam baseados nessa cultura dominante por meio da linguagem dominante. No entanto, essa perspectiva crítica denuncia que participantes das culturas dominadas acabam excluídas, pois não fazem parte dessa linguagem dominante, pois o que ocorre é a desvalorização da própria cultura (Silva, 2016).

Nesse mesmo período, a tendência teórica denominada reconceitualista, cujas propostas entendiam que

[...] toda atividade intelectual implica uma dimensão política, o abandono consciente da mentalidade técnica onde não há prescrições de modelos tradicionais; o que é

necessário é uma reconceitualização do que é currículo, de como funciona e de como pode funcionar (Schmidt, 2003, p. 63).

O currículo nessa perspectiva era visto a partir da influência de teorias da psicologia, destacando o caráter social em diálogo com as experiências de mundo. Nessa perspectiva destacam nomes como Herbart, Piaget, Ausubel e Vygotsky, bem como Giroux – que nos embasamos aqui –, Apple e no Brasil, Paulo Freire (Schmidt, 2003).

Silva (2005) argumenta que tanto conhecimento quanto currículo não são neutros, sendo construídos em contextos sociais e culturais específicos, isso significa que em Silva, não existe um currículo que possa ser universal e objetivo, pois sendo social é também político, e reflete as relações de poder, as ideologias conflituosas e os interesses políticos. Construir um currículo deve, nesse aspecto, levar em consideração diferentes realidades, experiências e perspectivas, reconhecendo as diversas vozes que formam a sociedade, incluindo as vozes marginalizadas. Dessa forma essa construção curricular se propõe inclusiva e equitativa.

Para Silva (2005) os estudantes devem ser vistos como indivíduos e têm capacidade de interpretar, questionar e transformar o mundo ao redor e a educação, se crítica, propicia que os estudantes a pensem de forma reflexiva e autônoma como agentes de mudança social. Em “discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento da cultura e da sociedade” (Silva, 2016, p. 14).

No desenvolvimento dos estudos sobre o currículo, as teorias pós-críticas, visam questões como identidade, alteridade, diferença, subjetiva, significação e discurso, cultura e questões como gênero, raça, etnia, sexualidade e outros (Silva, 2016). Maknamara e Paraíso (2013), reconhecem que novas configurações culturais acabam gerando conflito e meios de comunicação, como *internet*, música, cinema e outros, podem (e devem) ser vistas como instrumentos de ensino e na construção de ensino, uma vez que esses meios são também efeitos discursivos no processo educação bem como na construção de identidade.

Nas teorias pós-estruturas e pós-modernas, o diálogo crítico deve perpassar o processo de escolarização, tendo o sujeito como descentralizado, bem como seu pensamento, sua fala e a forma como produz a si (Neira, 2018).

Talvez isso também se deva ao aprofundamento das características pós-modernas nos tempos em que vivemos. Um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal (Lopes, 2013, p. 8).

Assim,

as teorias do currículo não estão, nesse sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. 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* (Silva, 2016, p. 16, grifos do autor).

Ampliando ainda mais este campo do saber em seu contexto histórico, podemos dizer que os debates e estudos que abordam tópicos com implicações em questões curriculares expandiu-se pelo Brasil, chegando ao nosso contexto no município de Aquidauana.

2.2 - As convergências dos Currículos sob a perspectiva dos Estudos Culturais

Sabemos que a Escola de Frankfurt teve início na Alemanha por volta dos anos 1940, assumindo uma postura crítica que denunciavam algumas estruturas de dominação política, econômica, cultural e psicológica da sociedade moderna. Com a mesma postura, os Estudos Culturais tiveram início na Inglaterra por volta dos anos 1970, estabelecendo um novo parâmetro de análise social, sobretudo pela negação da ordem estabelecida, pelo anti positivismo, pela busca de uma sociedade mais justa e humana.

A partir dos anos 1990, os Estudos Culturais chegaram a América Latina, assumindo uma postura anticolonialismo, ante estruturalismo, antimoderníssimo, posicionando-se de forma crítica diante dos valores culturais hegemônicos e suas estruturas de poder que subalterniza, exclui e oprime. No Brasil, os Estudos Culturais posicionam-se diante dos campos de lutas para validar significados, territórios de disputas pela significação.

A saber esses debates surgem na proposta de superar o estruturalismo e o modernismo e suas formas de pensamento. Por estruturalismo, segundo Peters (2000), entende-se a corrente filosófica, historicamente situada na Rússia pré-revolucionária e o pensamento francês do estudo linguístico, sendo característica a crítica literária e a análise linguística do discurso.

São nomes reconhecidos do estruturalismo, Claude Lévi-Strauss, A. J. Greimas, Roland Barthes, Louis Althusser, Jacques Lacan e Michel Foucault. O estruturalismo, por sua vez,

penetrou na antropologia, na crítica literária, na psicanálise, no marxismo, na história, na teoria estética e nos estudos da cultura popular, transformando-se em um poderoso e globalizante referencial teórico para a análise semiótica e lingüística da sociedade, da economia e da cultura, vistas agora como sistemas de significação (Peters, 2000, p. 10)

Foucault e Lacan, no desenvolvimento de suas teorias, acabaram por serem importantes influenciadores do pensamento pós-estrutural, ao debaterem a construção do sujeito a partir da linguagem, criticando “uma noção de fixidez e rigidez da significação para uma na qual a linguagem é fluida, contingente e instável” (Silva, 2005, pp. 118-120) em que o sujeito passa a ser entendido como resultado de um processo cultural e social.

O modernismo, segundo Peters (2000), foi originado no movimento artístico ao final do século XIX, tendo sido a alcunha dada também ao período histórico situado após o período medieval. O modernismo se caracteriza como um pensamento autoconsciente que rompe com os valores clássicos e tradicionais. O pós-modernismo, nesse aspecto, além do movimento estético surgido da inovação artística experimental, também é entendido no seu sentido histórico e filosófico que busca transformar os valores e práticas do modernismo, opondo-se aos universalismos e essencialismos, defendendo que não há uma verdade única e conceituando que os sistemas humanos são auto reflexivos dependentes ad construção e manutenção de significados e valores.

Em recorte, essas teorias pós-críticas refletem questões educacionais e curriculares buscando a fuga desses universalismos, voltando seu olhar para o local e o particular, buscando entender a Pedagogia, a Educação, o Currículo, as Políticas Educacionais, Processos de Avaliação e Tecnologia. Pois entendem o sujeito como efeito da linguagem, da história e dos processos subjetivos (Paraíso, 2004).

De acordo com Lopes (2013) essa mudança de pensamento ocorre devido ao aumento de demanda para entender as diferenças, as trocas culturais, mas também pela desconstrução da perspectiva de que o sujeito é centrado e consciente de seus direitos e deveres sociais, ou seja, unificado.

Os Estudos Culturais surgem no diálogo desse contexto histórico como campo interdisciplinar que aborda “as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais” (Escosteguy, 2000, p. 4).

Na realidade, são três os textos, surgidos no final dos anos 50, que estabeleceram as bases dos Estudos Culturais: Richard Hoggart com *The uses of literacy* (1957), Raymond Williams com *Culture and society* (1958) e E. P. Thompson com *The making of the english working-class* (1963) (Escosteguy, 2000, p. 4).

Os primórdios do pensamento dos Estudos Culturais contribuíram para estabelecer a cultura popular para além de uma submissão social, deveria ser entendida como espaço de resistência – de existência –, em que se entende cultura como “rede de práticas e relações que

constituíam a vida cotidiana dentro da qual o papel do indivíduo estava em primeiro plano” (Escosteguy, 2000, p.5).

Esses campos, significados e territórios desembocam no Currículo. O currículo é um recorte dos assuntos abordados aos quais precisam estar voltados para uma intencionalidade. É por meio dele que muitos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seus projetos sociais, suas “verdades”.

Sobre a importância de se estudar, refletir e analisar o Currículo, Meira (2020) nos diz:

Os primeiros estudos sobre a história do currículo foram publicados nos Estados Unidos da América no decorrer da década de 1970. A análise do cenário internacional demonstra a persistência desses estudos e a intensificação da produção acadêmica nos últimos dez anos (Meira, 2020, p. 1).

O currículo, como território em disputa (Arroyo, 2013), tem sido instrumento de análise e temática de pesquisa dos Estudos Culturais devido às suas convergências epistemológicas. Segundo Costa; Wortmann; Bonin (2016) “Os Estudos Culturais adentraram o campo da Educação, no Brasil, na última década do século passado, e um dos marcos iniciais dessa aproximação verificou-se em discussões sobre currículo” (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 510). E ainda, sobre as contribuições dos Estudos Culturais às pesquisas sobre currículo, as autoras nos dizem:

Esse autor também chama a atenção para o incremento da produção intelectual do campo do currículo, no Brasil, a partir dos anos 1990, ressaltando a contribuição de pesquisadores associados à UFRGS no que diz respeito à incorporação do pensamento pós-estrutural, especialmente de Michel Foucault, e dos Estudos Culturais (Costa; Wortmann; Bonini, 2016, p. 510).

Assim, podemos dizer que os Estudos Culturais inauguram um novo modo de conhecer e de pensar sobre as convergências do Currículo, abrindo novas perspectivas para os estudos neste campo.

E ainda, diante dessa problemática, as autoras nos provocam: “Interessa, na pesquisa, entender como um currículo poderia permitir que ‘os diferentes’ sejam visibilizados e posicionados como sujeitos que aprendem” (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 526). Neste ínterim, o aspecto cultural amplia as possibilidades para pensar como o currículo investe, constitui, regula identidades e diferenças.

Ampliando ainda mais este campo do saber em seu contexto histórico, podemos dizer que os debates e estudos que abordam tópicos com implicações em questões curriculares tiveram início por volta dos anos 1995 (a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 é de 1996). Expandiu-se pelo Brasil, chegando ao nosso contexto através do Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGCult - UFMS), especificamente no município de Aquidauana, a partir do ano de 2017, tendo o curso sido aprovado em 2018 e em 2019 a primeira turma de Mestrado.

Quanto a este recorte temporal, Costa; Wortmann; Bonin (2016) sinaliza:

A continuidade desses debates aparece no ano seguinte, em duas coletâneas: *Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*, organizada por Silva (1995), e *Territórios Contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais*, organizada por Silva e Moreira (1995) (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 512).

E ainda:

Para os objetivos de nosso artigo, é interessante considerar os trabalhos mencionados até aqui por vários motivos. Em primeiro lugar, porque embora a produção dos Estudos Culturais em Educação que, a nosso ver, mais vem repercutindo nas discussões e pesquisas sobre currículo seja aquela vinculada à vertente pós-estruturalista, [...]. Em segundo lugar, é também elucidativo, a nosso ver, sublinhar que a concentração, no Rio Grande do Sul, de pesquisas que expressam aproximações entre Estudos Culturais e estudos de currículo pode ser atribuída ao fato de ter sido em instituições desse Estado – e destacadamente na UFRGS – onde se verificou a entrada dos Estudos Culturais em Educação no Brasil. [...]. Consideramos ser significativo e desejável que mais estudos sejam realizados nas demais regiões do país no sentido de dar visibilidade à produção acadêmica voltada ao tema (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 516).

No tear dessa cortina que se desenrola neste campo de pesquisa, os Estudos Culturais deram significativas contribuições às análises sobre Currículo. Emerge as discussões em nosso território, no município de Aquidauana, a partir do contexto da pandemia provocada pela Covid-19. Trazendo toda a história dos Estudos Culturais para o nosso contexto, queremos analisar e refletir sobre o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna, contemporânea.

Esta análise e reflexão que a pesquisa propõe pretende contribuir para a interpretação e superação dos desafios atuais impostos pela pandemia, que através do isolamento social, trouxe inúmeros conflitos para o contexto escolar, sobretudo no que se refere à prática pedagógica e à identidade dos sujeitos que lá estão. “A escola atua ideologicamente através de seu currículo”. (Silva, 1999, p. 31).

Nesta contribuição, “o panorama até aqui esboçado sinaliza para numerosas e variadas movimentações intelectuais implicadas na aproximação entre Estudos Culturais e currículo” (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 514). Diante deste processo de conceber o currículo como prática de significação e representação, precisamos desconstruir para construir. E esta não é uma tarefa muito fácil, para aquilo que já está posto, ou seja, o currículo vigente. Torna-se um desafio para quem está nos corredores da escola, interpretar o currículo vigente e executar aqueles que estão ocultos no ambiente escolar, principalmente com o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola.

A questão fundamental que salta diante de nós é saber quais conhecimentos devem fazer parte do currículo e que devem ser direcionados no contexto pós-pandemia. Cada tipo de conhecimento corresponde a um tipo de currículo, por isso, é pertinente analisar quais saberes são considerados importantes para merecerem estar no currículo e, conseqüentemente, qual a característica do currículo que está sendo executado, vivenciado.

Muitos autores dos Estudos Culturais, como Costa; Wortmann; Bonin (2016), já evidenciam essa questão de identidade e diferença, que constitui uma relação atrelada às relações de poder, que é resultante das disputas sobre quem exerce o poder de narrar a identidade dos outros e marcar as diferenças presentes no contexto escolar e para além dos muros da escola. “O entendimento de que os sujeitos se formam em variáveis relações sociais, sendo a escola apenas uma das instâncias implicadas nessa formação, expande as discussões sobre currículo para múltiplas direções” (Costa; Wortmann; Bonini, 2016, p. 523).

Nesse ensejo, Michel Foucault sinaliza que as relações de poder postas, seja pelas instituições, escolas, prisões, quartéis, foram marcadas pela disciplina: “mas a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, que é apenas um modelo reduzido do tribunal” (Foucault, 2008:149). É pela disciplina que as relações de poder se tornam mais facilmente observáveis, pois é por meio da disciplina que se estabelecem as relações: opressor-oprimido, mandante-mandatário, persuasivo-persuadido, e tantas quantas forem as relações que exprimam comando e comandados.

É nesse panorama que se constitui novas formas de se pensar o Currículo, suas convergências e deslocamentos, com profundas repercussões no campo pedagógico. Assim como as novas pedagogias emergem dos Estudos Culturais, emergem também a necessidade de se discutir e pensar o currículo. As configurações do Currículo, na construção dos contextos, têm importantes conseqüências sobre o modo com a realidade se organiza.

Essa temática de pesquisa vislumbra as configurações do currículo, que colaboram para produzir uma crítica da perspectiva eurocêntrica, que marca fortemente os currículos

escolares silenciando e negando algumas situações que deveriam estar presentes no currículo. Assim, não haveria necessidade de Lei para forçar a presença dos povos originários e afro-brasileiros nos currículos.

Os Estudos Culturais nos ajudam a entender que o nosso olhar para outros grupos, para outras práticas, será sempre um olhar etnocêntrico, porque estamos lendo as práticas culturais de outros grupos a partir do nosso repertório cultural. Neste campo, não há análises neutras, uma vez que os Estudos Culturais tomam sempre partido aos mais fracos, excluídos e marginalizados, que formam os marcadores sociais da diferença. Neste caso, não estaríamos exercendo uma postura de agenciamento.

Sobre esse assunto relacionado às diferenças culturais, Giroux (1995) vem nos dizer que:

Ao transformar a cultura num constructo central de nossas salas de aula e de nossos currículos, os Estudos Culturais focalizam os termos da aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história. [...]. Nesta perspectiva, tanto a construção do conhecimento curricular quanto a pedagogia fornecem um espaço narrativo para a compreensão e a análise crítica de múltiplas histórias, experiências e culturas (Giroux, 1995, p. 91).

O currículo nos fornece espaço para esta análise crítica de suas experiências. Ele tende a estabilizar as velhas identidades e estabelecer novas, assim ele pode ser percebido como “artefato cultural” (Costa; Wortmann; Bonin, 2016), porque trabalha com os marcadores sociais da diferença, como raça, gênero e classes. Percebido desta forma, abre espaço para as problematizações atuais. O multiculturalismo crítico busca questionar essas identidades que estão sendo construídas e propõe uma relação ampla para o que desejamos acerca dos marcadores sociais.

Por fim, nosso esforço é lançar um olhar atento para aquilo que difere, e não para aquilo que já vem sendo estudado em um período anterior à pandemia. O que propomos é um alargamento do sentido de Currículo, pois há perspectivas, há direções de estudos que se entrelaçam sob a inspiração dos Estudos Culturais no campo dos estudos de currículo, este é apenas um deles.

Nosso itinerário até aqui, nos faz perceber a importância de se pensar o currículo, uma vez que precisa estar mais atento às vozes e às narrativas de grupos até então excluídos de participar de sua produção e criação, que tece nos corredores das escolas, mas, que reflete na vida social.

Trilhando por esses caminhos, percebemos que na medida em que modificam os contextos, modificam-se os percursos. À medida que o currículo vai se modificando, modificam-se também os conhecimentos e, conseqüentemente, os sujeitos. O currículo é pensado fora da escola, para ser aplicado na escola. Portanto, o conhecimento constituído na escola é um conhecimento curricularizado. Assim, pensar o currículo, é pensar quais conhecimentos estão sendo desenvolvidos na escola. Concluimos que em um contexto pós-pandemia, existem conflitos entre o conhecimento curricularizado e o conhecimento real (realizado), tal como ele é.

O currículo é uma construção social, uma produção de pessoas a partir dos pontos de vistas de cada um. Por isso, Silva (2011) vai dizer que é um território contestado, porque ele não é neutro, nem universal, nem imóvel, mas é plural e dinâmico. E ainda sobre este assunto, Giroux (1995) afirma: “Os Estudos Culturais também rejeitam a noção de pedagogia como uma técnica ou um conjunto de habilidades neutras, argumentando que a pedagogia é uma prática cultural que só pode ser compreendida através de questões sobre história, política, poder e cultura” (Giroux, 1995, p. 85).

Contudo, seguindo o pensamento de Silva (2011) e Giroux (1995), há um choque de embates, de disputa, de valores e de poder, porque existem os conhecimentos que já estão presentes na escola, vivenciados pelo isolamento social (pós-pandemia), e os conhecimentos que estão no currículo oficial, explícito. Ganha espaço neste campo o currículo oculto, que é caracterizado por conhecimentos do ambiente escolar que não estão presentes no currículo tido como oficial e explícito.

Concebendo o currículo como um processo dinâmico, é possível pensar em um currículo pedagógico, ou seja, que se adapte, mas que seja crítico ao contexto social e cultural no qual está inserido, no seu tempo e espaço, que vai se modificando, se transformando e se construindo. Um currículo contextualizado, inclusivo e resistente precisa reconhecer o repertório cultural da comunidade no qual está inserido, criando espaço para outras práticas culturais, outras formas de conhecimento, outros sujeitos. Ele não pode fechar os olhos para os saberes que emergem a partir das comunidades, das escolas, das periferias e das fronteiras.

Os Estudos Culturais e a Educação na trilha dos novos (outros) currículos evidencia a problemática acerca da emergência de novas pedagogias e novas identidades no contexto pós-pandemia. Escancara o impasse entre a narrativa do currículo vigente e os novos sujeitos presentes no contexto escolar. Algumas tendências que assumimos não condizem com a realidade, provocando uma crise de identidade, um conflito social.

Contudo, é importante pensar em algumas possibilidades. Trazemos novamente as autoras Costa; Wortmann; Bonin (2016) para dialogar conosco:

Na intenção de pensar sobre as contribuições que as pesquisas desenvolvidas sob as lentes dos Estudos Culturais trazem para o campo do currículo, as discussões seguintes serão reunidas em três direções principais. A primeira diz respeito aos estudos que ampliam o espectro do olhar para os temas educacionais, realizando análises em variados espaços e instâncias culturais e indagando sobre a possibilidade de pensar em um currículo cultural. A segunda reúne pesquisas que focalizam políticas, programas, ações governamentais, indagando, por exemplo, sobre identidades, sujeitos e formas de governo colocadas em curso na atualidade. Por fim, a terceira reúne estudos que interrogam os currículos a partir do operador conceitual identidade e diferença e, assim procedendo, contestam representações eurocêntricas, indagam sobre o lugar das diferenças vistas a partir de marcadores como etnia, gênero, raça, sexualidade e classe (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 520).

E ainda, sobre a necessidade de se pensar um “currículo cultural”, elas nos dizem:

Inscvem-se entre as primeiras movimentações intelectuais dos ECE que adentram o campo dos estudos de currículo, aquela que vai se referir à produtividade educativa de certo “currículo cultural”, noção nem sempre enunciada explicitamente mediante o emprego deste termo, mas que alude ao que se entende por currículo, agora desterritorializado de sua matriz enunciativa, com recurso a uma plêiade de palavras do campo da educação como lições, ensinamentos, pedagogias, etc. (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 520).

A partir dessas abordagens, à luz dos Estudos Culturais, trilhando por estes outros currículos, decorrem a convergência e os cruzamentos das contribuições dessas teorias que se articulam neste campo do saber. Desse modo, essas abordagens nos permitem pensar um currículo entranhado com as discussões sobre pedagogias, culturas, identidades, diferenças e representações.

O currículo é espaço de questionamento das nossas representações sobre os “outros”. Quem incluímos na categoria nós e quem são os outros? O modo como concebemos a condição humana pode bloquear nossa compreensão dos outros. Por isso, é importante promovermos processos educacionais, não apenas no ambiente escolar, mas para além dos muros da escola, que nos leva a identificar e desconstruir nossas suposições contidas que não nos permitem uma aproximação aberta da realidade dos outros.

Precisamos falar mais sobre Currículo, precisamos reforçar esta articulação entre Educação e Estudos Culturais, não apenas nas escolas ou nas salas de aula, mas no campo da Educação como um todo, sobretudo nas Faculdades de Educação. Precisamos ampliar nossos horizontes de percepção e, se possível, mudar o ângulo de visão para democratizar a reflexão e nossas percepções.

Giroux (1995) vem nos dizer:

Os Estudos Culturais, portanto, levantam questões sobre conhecimentos que são produzidos nas universidades e como esses conhecimentos devem ampliar e aprofundar a vida pública democrática. Igualmente importante é a questão de como democratizar as escolas de forma a capacitar aqueles grupos mal representados no currículo ou simplesmente não representados a produzir suas próprias autoimagens, contar suas próprias histórias e se envolver num diálogo respeitoso com outros grupos (Giroux, 1995, p. 89-90).

Faz-se necessário pensar um currículo que nos permite questionar quais sujeitos pretende-se formar, quais sujeitos estamos formando; um currículo que nos permite o deslocamento na forma de entender esses sujeitos, sujeitos cognoscentes, racionais, “sujeito autônomo, com perfil ativo, propositivo e voltado à concretização de ideais democráticos” (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 523), através dos processos educativos que se desenrolam no espaço escolar.

É preciso reconhecer a multiculturalidade e a diversidade como elementos constitutivos do processo ensino aprendizagem. É preciso desconstruir para (re)construir. É preciso superar os desafios, os preconceitos, para colher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes visões de mundo.

2.3 - A Identidade Docente no contexto Pós-pandemia

A educação brasileira em parte passa pela crise quanto à questão da desvalorização dos educadores. Conforme Pereira (2001), o magistério tem sofrido dificuldades materiais e simbólicas, além de se constituir numa posição de “categoria dominada” que, “um tanto profissionalizada, mal remunerada e [...] em acentuado processo de pauperização, está inclinada a ressaltar as reivindicações estritamente salariais” (p. 30-31). Nesse sentido, a charge a seguir apresenta-nos o professor(a) o qual precisa reclamar e pedir por socorro a instituições que não o representam diretamente, aparentemente o Estado, que não supre de maneira justa as suas necessidades e dificuldades.

Figura 5: Problema nas escolas



Fonte: <http://carecanoblog.blogspot.com.br/2012/10/dia-do-professor-charge.html>. **Acesso em:** 10 jul. 2024

Aliado a essa desvalorização profissional e ao não real reconhecimento do trabalho o comodismo em exercer a função docente se torna um fracasso é onde pode ocorrer o desestímulo em não desenvolver estratégias de ensino, competências e habilidades à altura de um bom ensino aprendizagem. Sem uma metodologia ativa estaríamos fomentando uma educação de concepção tradicional e engessada.

A docência enquanto ferramenta de ensino é responsável por transmitir uma formação crítica do outro, por isso exige que se faça boas práticas inovadoras, formações continuadas para melhoria do ensino, pois uma boa escola se constrói de profissionais preparados, comprometidos no desenvolvimento da ação que será realizada.

Nesse ínterim a identidade docente passa a se construir dia a dia, buscando repensar e transformar a conduta que não trouxe significados. Ademais, o exercício da docência requer formação ampla e não neutra ao perfil da área em que se pretende atuar. A didática precisa de atualização permanente, dando ênfase à dimensão pedagógica, podendo transformar em realidade a utopia de uma educação de qualidade para todos e a valorização do profissional responsável por essa tarefa.

Portanto, o professor inicia sua construção da identidade de maneira prévia, ou seja, bem antes de assumir a docência, um processo contínuo que se inicia através da sua experiência ainda mesmo como aluno, ao observar como o professor ministrava a aula, como era a conduta social em como relacionava-se com os alunos, sua convivência com os demais profissionais da instituição, dentre outros momentos e espaços de interação, transformando agora nos saberes que serão mobilizados diante de sua prática quanto professor.

Os saberes docentes são agenciados e movimentados por meio de habilidades e competências, atividades, estratégias de ensino e objetivos mobilizados por cada professor no dia a dia. Sendo assim, a formação docente está relacionada primeiro com sua história de vida, principalmente com a história de vida escolar, são nos anos iniciais de trabalho que o professor se estrutura diante sua prática, o contato social com a escola, professores e alunos permitem ao professor criar uma experiência de vida. Dessa forma, os saberes não são estáticos, eles estão em movimento em um constante processo de mudança, estruturações e descobertas.

Nesse contexto, Freire (2014), reforça que:

[...] uma das tarefas mais importante da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os estudantes em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar [...] (Freire, 2014, p. 42).

Entretanto, é importante frisar e destacar que as práticas fazem parte da construção das identidades dos professores e não são desenvolvidas da “noite para o dia” e sim em um processo histórico que orbita tanto a sua formação escolar e não escolar, porque são a partir destas que se cristalizarão as crenças, as concepções sobre a profissão, a sociedade, o mundo e os sujeitos que convivem. A formação docente é muito ampla, vai além das fronteiras do conhecimento, está ligada a um processo complexo e contínuo e perdura por toda a sua vida profissional e faz-se necessário ao educador a busca constante de aprimoramento de sua prática educativa, além da ampliação de estudos sobre o fazer docente.

Inserida em um universo cada vez globalizado e tecnológica a sociedade passa por constantes mudanças; de certa forma, esse aspecto coloca muitos profissionais em situações perplexas com tais transformações. No setor educacional, muitos professores se prendem a metodologias arcaicas, desestimulantes para os sujeitos do século XXI.

No cotidiano de muitos âmbitos escolares, encontra-se o desinteresse não apenas por parte dos alunos, mas por toda a comunidade escolar. Frente à sociedade do conhecimento, ficar em silêncio preso a uma carteira apto a receber todas as informações do professor para ser avaliado em um papel que detonará a aprendizagem líquida as chances de despertar o interesse no alunado, prendendo-os apenas ao resultado da nota. A ausência de práticas pedagógicas inovadoras que despertem o entusiasmo acaba causando a privação de uma educação profícua para elevar a qualificação do ensino promissor. Por isso, enfatizamos a necessidade do uso de metodologias ativas que contribuam para essas práticas.

Como docente na educação básica, na rede estadual de educação e municipal, aqui no município de Aquidauana, sempre enfrentamos grandes desafios no campo educacional, mas nenhum desses deixou tantas marcas e profundas, como a pandemia provocada pela Covid-19. Foram aproximadamente dois anos de isolamento social que desafiou o processo ensino aprendizagem, o fazer pedagógico e, conseqüentemente o currículo. Como posso afirmar isso? Eu estava lá, eu vi e vivi essa experiência.

O município de Aquidauana¹¹ possui uma taxa de escolarização, de 6 a 14 anos de idade, de 97,6%. Seu IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental é de 4,8 e dos anos finais de 4,7. Esses dados, após a experiência vivenciada pela pandemia, certamente foram impactados e se apresentam posteriormente de forma diferente. Neste contexto, há que se pensar e refletir sobre o processo educacional, seus impactos e suas convergências no pós-pandemia, a partir do campo de visão dos Estudos Culturais.

Há que se pensar nas identidades docentes neste contexto. Diante dos reflexos no ambiente o qual estou inserido, mais precisamente na Escola Estadual Felipe Orro, município de Aquidauana, e como docente, sempre precisei ser resiliente¹² diante dos desafios enfrentados no contexto educacional. E, para pensar resiliência, tomo, inicialmente, o conceito da física, que indica a capacidade de um material ou sistema no processo de recuperação de sua forma original após ser submetido a determinada força de deformação (Biopadi, 2023).

Entretanto, este período nos desafiou e provocou a fazer uma análise cultural, social e, principalmente educacional, nos projetando para o futuro. Este período nos desafiou a fazer uma análise cultural, social e, principalmente educacional, nos projetando para o futuro. Ao retornar às atividades presenciais se fez necessário analisar a flexibilidade Cultural como forma de voltar ao que era antes, o aspecto cultural como uma riqueza da humanidade, para proporcionar o “novo normal”. Esta “volta ao novo”, trazendo consigo todos os desafios enfrentados durante a pandemia, nos fez perceber uma crise na identidade docente, em muitas situações do cotidiano o professor tornou-se um profissional multifuncional.

¹¹ Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/aquidauana/panorama> Acesso em: 31/10/2023.

¹² Na física, a resiliência é a capacidade de um material ou sistema de recuperar sua forma original após ser submetido a uma força de deformação. Disponível em: <https://biopdi.com.br/artigos/resiliencia-dos-materiais/#:~:text=Na%20f%C3%ADsica%2C%20a%20resili%C3%A4ncia%20C3%A9,tens%C3%B5es%20sem%20sofrer%20danos%20permanentes>. Acesso em: 15/05/2024. Nas ciências exatas, o termo integra os estudos sobre resistência dos materiais e já era usado desde, pelo menos, 1807, quando o inglês Thomas Young publicou a obra em que a noção de módulo de elasticidade foi introduzida pela primeira vez. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/X8smHqGPJnV9jWTCYTmTmr/?lang=pt#:~:text=Nas%20ci%C3%A4ncias%20exatas%2C%20o%20termo,foi%20introduzida%20pela%20primeira%20vez>. Acesso em: 15/05/2024.

A dimensão cultural, assim como foi veículo de propagação do vírus, foi também um viés de combate e de superação. Evidenciando a importância da dimensão cultural no processo de formação, construção das identidades, sobretudo em momentos de crises e desafios, como foi o período pandêmico. Foi a partir de uma cultura tecida na pluralidade que encontramos a porta de saída para vislumbrar novos horizontes e traçar outros caminhos.

A escola é o ambiente onde as mudanças e as relações interpessoais ocorrem de forma mais intensa. Portanto, os desafios encontrados pela comunidade escolar externa se confrontam com a comunidade interna, devido aos impactos deixados pela pandemia, que influenciam diretamente no processo ensino aprendizagem.

Os papéis de cada um, família e escola, se renovam e se reinventam. Neste aspecto, a tradição cultural será fundamental para o prolongamento de uma reflexão do cotidiano, a partir das experiências adquiridas durante o longo período de isolamento social. O que vai direcionar as práticas culturais de um determinado grupo social é justamente o seu contexto, ou seja, os fatores climáticos, os fatores econômicos e os marcos legais que orientam essa “volta ao novo”. Por isso, o enfrentamento do período pós-pandemia será diferente de uma região para outra, dependendo do contexto.

O papel do professor no contexto pós-pandemia sofre alterações e cruzamentos, no que se refere ao seu comportamento, perspectivas e linguagem com os educandos. Segundo Giroux (1997), os professores são apresentados como intelectuais transformadores, que envolve toda atividade humana, independente se rotinizada ou não, evidencia o desejo de repensar e reestruturar a identidade docente. Outro grande desafio que surge neste contexto, de acordo o mesmo autor, é que há uma racionalidade instrumental, por isso, o trabalho docente muitas vezes é desvalorizado. Ele aponta:

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula. No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas (Giroux, 1997, p. 158).

Neste sentido, a construção humana dependerá da maneira como o indivíduo interpretará a realidade. A flexibilidade e o dinamismo cultural serão uma reconstrução decorrente da interpretação crítica dos fatos, para a construção de uma nova realidade, fundamentada em uma visão crítica e sistemática, a partir dos impactos da pandemia no

processo educacional do município de Aquidauana/MS.

Nos tornamos não apenas “professores”, mas profissionais desafiados a lidar com outras situações sejam no aspecto social e mental. Tudo isso, mudou a rotina do professor, com outras práticas, houve uma mudança também no ofício docente e conseqüentemente na identidade docente. São as derivas identitárias, como diria Roudinesco (2022). E de acordo com Puar (2013),

A identificação é um processo e a identidade, um encontro, um evento, um acidente, de fato. As identidades são multicausais, multidirecionais, liminares; os traços nem sempre são claros. Nesse “devir da interseccionalidade”, há ênfase no movimento em vez de na inércia; em como a suspensão do movimento gera a necessidade de se localizar. (Puar, 2013, p. 360).

O professor, além da sua função docente, de ministrar conteúdos e avaliações para alcançar competências e habilidades, também teve que tomar para si a tarefa psíquica, muitas vezes o estudante chega trazendo de casa alguns conflitos psicológicos e emocionais que refletem no ambiente e compromete a sua socialização. O professor é um multifuncional, porque em algumas situações precisa indicar algum remédio ou executar algum procedimento ao estudante ou colega de profissão que está com alguma enfermidade, provocada por baixa imunidade, dentre outros.

Ele também exerce outras funções, que não exclusivamente dele, porque leva o estudante para casa ou para uma consulta médica, leva a um supermercado ou a uma loja. O docente tornou-se um conselheiro, porque o tempo todo precisa estar ouvindo os desabafos dos pais, aconselhando-os em relação às posturas tomadas, aconselhando os estudantes em suas relações interpessoais. Enfim, tornou-se necessário que “o docente saiba lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a afetiva, a educação dos sentidos, a estética, a ética e os valores emocionais”. (Jesus; Jesus; Jesus, 2019, p. 2). Esse multifuncionalismo é descabido e desproporcional diante de uma autêntica identidade docente.

Enfim, o docente, quem é ele? É uma identidade plural, construída de forma múltipla e diversificada. Entretanto, Roudinesco (2022, p. 88) identifica este sujeito com “transtorno de identidade”, porque mesmo sabendo o que ele é, chega em um determinado momento que já não sabe mais quem ele é, justamente porque a sua identidade ainda está em construção.

Neste sentido, com todas as demandas possíveis que a profissão permite fazer no ambiente escolar a identidade docente, bem como o processo educacional, é profundamente marcada por uma resistência, esta capacidade que o ser humano tem de enfrentamento às forças dominadoras, que também emergem no contexto de futuro, isto é, pós-pandemia.

Em novos tempos, nova realidade, novos desafios, a resistência cultural contribui para a construção da identidade docente no contexto pós-pandemia. A Educação exerce papel fundamental neste contexto, pois é ela que vai transformar e (re)construir o “novo normal”. A construção da identidade docente é processual e contínua. Segundo Jesus; Jesus; Jesus (2019), “a identidade docente é algo a se construir diariamente, buscando repensar e transformar a conduta que não trouxe significados”. E ainda sobre essa concepção, os autores dizem

É de suma importância a formação continuada com postura contemporânea por parte do docente, sendo preciso passar por um processo de autoconhecimento, ter consciência de sua identidade e saber refletir criticamente sobre sua prática pedagógica para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e para a sua condição como ser humano em sua totalidade (Jesus; Jesus; Jesus, 2019, p. 2).

E nessa construção, nessa busca, nessa totalidade, é preciso saber, e para saber é preciso fazer acontecer. E para fazer acontecer, é preciso se pôr (e se propor) em movimento. Em tempos de crises e conflitos, sigamos em frente, como protagonistas de nossa história e daquilo que somos.

CAPÍTULO 3 – CULTURA E RESISTÊNCIA CULTURAL

A pandemia de COVID-19 trouxe à tona uma série de paradoxos que desafiaram e reformularam nossas concepções sobre educação, sociedade e cultura. Esses paradoxos revelam as complexidades e contradições inerentes às mudanças rápidas e profundas que ocorreram durante esse período. Vamos explorar alguns dos principais paradoxos da pandemia, especialmente em relação à educação e à produção de novas culturas curriculares, resilientes e resistentes. E diante de tudo isso, o que os estudos culturais têm a nos dizer.

Esses paradoxos da pandemia refletem as complexidades e contradições que emergem em tempos de crise. Na educação, esses, nos revelam a tensão entre a necessidade de inovação e adaptação rápida e os desafios associados à exclusão, desigualdade e bem-estar. Reconhecer e abordar esses paradoxos é essencial para desenvolver currículos e práticas educacionais que sejam resistentes, inclusivos e capazes de promover um aprendizado significativo em tempos de certezas e incertezas. Ao equilibrar as oportunidades e os desafios apresentados pela pandemia, podemos pensar na possibilidade que existam sistemas educacionais mais inclusivos e equitativos para o futuro.

3.1 - Nos rastros da Cultura na perspectiva dos Estudos Culturais

A partir de um prisma cultural, projetando-se para o futuro, pode-se analisar o aspecto da resistência como forma de voltar ao novo e, ao mesmo tempo produzir novas tradições e valores, novos conjuntos de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes, dentre outros. A partir deste olhar cultural, o presente capítulo visa apresentar, analisar e provocar o leitor a perceber os rastros da cultura na perspectiva dos estudos culturais. Para isso, insere a reflexão acerca da dimensão cultural, que, assim como foi veículo de propagação do vírus da covid-19, será também um viés de combate e de superação de forma resistente.

A tradição cultural será fundamental para o prolongamento de uma reflexão do cotidiano, a partir das experiências adquiridas durante o longo período de isolamento social. Portanto, será a partir de uma cultura tecida na diversidade que iremos encontrar a porta de saída para vislumbrar novos horizontes e traçar novos caminhos, uma vez que é a cultura que norteia as construções da vida social, econômica e política.

Os Estudos Culturais exercem papel preponderante neste contexto, uma vez que a construção humana dependerá da maneira como o indivíduo interpretará a realidade. A resistência cultural será uma construção decorrente da interpretação crítica dos fatos, para a construção de uma nova realidade, fundamentada em uma visão crítica e sistemática uma construção plural.

A expectativa foi a grande novidade dessa volta ao normal. A cultura está diretamente relacionada às respostas construídas pelos grupos humanos para representar os desafios da existência. Respostas, estas, que são manifestadas em termos de conhecimento, paixão e comportamento, ou seja, são expressas por meio da razão, dos sentimentos e da ação humana. Essa definição é comum à maioria das ciências humanas, sobretudo da Antropologia e da Filosofia, que interpretam e criam significados para as práticas culturais e para as culturas. Como podemos observar no texto de Damatta (1986), a cultura tem significados que nem sempre estão diretamente relacionados à interpretação científica, mas a partir do senso comum:

Neste sentido, cultura é uma palavra usada para classificar as pessoas e, às vezes, grupos sociais, servindo como uma arma discriminatória contra algum sexo, alguma idade (“as gerações mais novas são incultas”), etnia (“os pretos não têm cultura”), ou mesmo sociedades inteiras, quando se diz que “os franceses são cultos e civilizados” em oposição aos americanos, que são “ignorantes e grosseiros”. Do mesmo modo, é comum ouvirem-se referências à humanidade, cujos valores seguem tradições

diferentes e desconhecidas, como a dos índios, como sendo sociedades que estão “na Idade da Pedra” e se encontram “em estágio cultural muito atrasado!”. A palavra cultura, enquanto categoria de senso comum, ocupa um importante lugar no nosso acervo conceitual, ficando lado a lado de outras, cujo uso na vida cotidiana é também muito comum (Damatta, 1986, p. 1).

Muitos autores que não dialogam com os Estudos Culturais tentaram interpretar e até mesmo criticar o aspecto cultural é a partir de uma cultura tecida nas diferenças que iremos encontrar a porta de saída para vislumbrar novos horizontes e traçar novos caminhos. A tradição cultural será fundamental para o prolongamento de uma reflexão crítica do cotidiano, a partir das experiências adquiridas durante o longo período de isolamento social. Bosi (1992), enfatiza a elucidação dos tipos de cultura para promover a reflexão e a postura diante da nova realidade.

[...] Se pelo termo cultura entendemos uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo relativamente coeso, poderíamos falar em uma cultura erudita brasileira, centralizada no sistema educacional (e principalmente nas universidades), e em uma cultura popular, basicamente iletrada, que corresponde aos costumes materiais e simbólicos do homem rústico, sertanejo ou interiorano, e do homem pobre suburbano, ainda não de todo assimilado pelas estruturas simbólicas da cidade moderna (Bosi, 1992, p. 308).

O mundo social é produzido pelo ser humano na forma de cultura, as diferenças aparecem ainda mais ampliadas no conjunto de manifestações humanas que caracteriza um grupo social. Neste sentido, as culturas são múltiplas em virtude da infinita capacidade humana de simbolizar, criar e recriar o ambiente no qual ele está inserido. Uma das características de cada cultura é sua forma de pensar, agir e entender o mundo, assim como os diferentes modos de expressões e as práticas cotidianas desempenhadas pelos grupos sociais.

O mundo cultural é marcado por tradições e costumes socialmente construídos e com os quais os seres humanos se relacionam desde o nascimento. Sua linguagem, os comportamentos, os padrões de beleza, as preferências por determinados alimentos, entre outras questões, situações que são definidas pelas práticas culturais, nas quais cada pessoa está inserida. As práticas culturais irão determinar o contexto e o grupo social, ou seja, os fatores climáticos, os fatores econômicos. Então, o enfrentamento do período pós-pandemia será diferente na região nordeste em relação à região sul e, conseqüentemente, será diferente de um município para outro. Portanto, é a cultura que norteia as construções da vida social, econômica e política.

Outro aspecto a se levar em consideração é que apesar de a cultura interferir na formação humana e orientar o reconhecimento dos sujeitos como seres sociais e como pessoas, é importante ter em vista que, ainda assim, ela não cria padrões uniformes, ou seja, cada pessoa, apesar de ser influenciada culturalmente, tem a sua vida individualmente e lida

com as dimensões da vida cultural de formas distintas. Pois, é a partir da forma de pensar e agir que se estabelece normas e decretos que orientam este processo. Em relação às normas e decretos, no cuidado para com a transmissão contágio do coronavírus, alguns obedecem, outros não, dentro de um mesmo grupo social. Cada indivíduo com seus interesses pessoais. Essa ideia já vem enraizada em alguns comportamentos humanos de algum tempo atrás. Como podemos observar a seguir:

É sabido que a cultura está voltada para a satisfação das necessidades humanas, fundamentalmente das necessidades básicas que garantam a sua sobrevivência, e mais remotamente, para a satisfação das necessidades da convivência cultural. Do ponto de vista valorativo, não existem culturas inferiores ou superiores. Porém, do ponto de vista do desenvolvimento da realidade, o senso crítico, inegavelmente, é superior ao senso comum. As sociedades que investem no seu desenvolvimento científico e tecnológico, que buscam apossar-se de um saber mais objetivo e verdadeiro, terão maiores meios para resolver os seus problemas sem que que recorrer ao *know-how* de outros povos (Luckesi; Passos, 1996, p. 47).

Ao corroborar com essa ideia denota-se que as sociedades que investem em ciência e tecnologia têm sido, desde a antiguidade, pilares fundamentais da sociedade sendo responsáveis por grandes transformações em diversas áreas sociais e profissionais sejam na medicina, na agricultura e nas indústrias, que resultaram em melhorias nos padrões de vida das pessoas em todo o mundo. A ciência tem permitido às pessoas compreenderem melhor o mundo ao seu redor e a desenvolver tecnologias que atendam às suas necessidades e facilitem o modo de vida.

A (re)construção humana dependerá da maneira como o indivíduo interpretará a realidade. Neste aspecto, as diferenças culturais, as novas identidades e os novos sujeitos que emergem a partir deste contexto, será uma construção decorrente da interpretação crítica dos fatos, para a construção de uma nova realidade, fundamentada em uma visão crítica e sistemática. Por isso, os Estudos Culturais exercem papel importante neste cenário.

Como podemos observar e sua origem, Schulman (2014) nos traz:

Em uma época em que a maioria das crianças, na Inglaterra, deixava a escola em torno dos 15 anos, tanto Hoggart quanto Williams, vindo de meios em desvantagem, puderam continuar seus estudos até à universidade – Hoggart foi para a Universidade de Leeds e Williams para a Universidade de Cambridge. Mais tarde, nos anos 40, ambos foram professores de educação de adultos e deram aulas fora dos esquemas escolares normais – Hoggart na Universidade de Hull e na Associação Educacional de Trabalhadores e Williams em East Sussex. De acordo com Laing (1991, p.145), Williams acreditava plenamente que as origens reais dos Estudos Culturais britânicos estavam nessas experiências docentes em sala de aula não tradicionais (Schulman, 2014, p.109-110).

Como podemos observar em Schulman (2014), Richard Hoggart, Raymond Williams e Stuart Hall, formados na crítica literária, foram os grandes precursores dos Estudos Culturais em sua origem. A partir das experiências vividas por esses grandes autores, podemos dizer que o berço dos Estudos Culturais foram as experiências de sala de aula, a partir do contexto da educação de jovens e adultos, a EJA. Desse modo, não há como desassociar os Estudos Culturais da Educação, uma vez que esta é o berço dos Estudos Culturais.

Lançando um olhar, a partir do campo da Educação, onde estou, conseguimos vislumbrar os rastros dos aspectos culturais, trilhando por estes caminhos. A palavra “Cultura” é explicada pela sua origem latina, *cultura*, palavra derivada do verbo *colere*, que significa “cuidar”, “criar”, “cultivar”¹³. Assim, o termo cultura pode ser interpretado como desenvolvimento intelectual, como um sistema de ideias, de conhecimentos e atitudes que pretendem caracterizar uma sociedade. A cultura é condição de humanidade, ou seja, é ação criativa que define ou que não define o ser humano.

Sabemos que ninguém vive no mundo sozinho, o ser humano é de caráter social, ele assume a condição humana justamente porque se produz ao produzir o mundo dos seres humanos. Assim, ele produz cultura em seu meio social, e é condicionado por ela. Segundo Hall (1997), a cultura se encontra no centro de muitas discussões e debates. Suas marcas e manifestações se fazem presentes em todas as dimensões humanas.

Em um processo dinâmico de construção e reconstrução, da mesma forma que a cultura modifica as pessoas, estas também modificam a cultura. Como é possível perceber no texto de Robert J. Braidwood, cultura é algo móvel e plural, é uma construção social:

A cultura é duradoura embora os indivíduos que compõem um determinado grupo desapareçam. No entanto, a cultura também se modifica conforme mudam as normas e os entendimentos. Quase se pode dizer que a cultura vive nas mentes das pessoas que a possuem. Mas as pessoas não nascem com ela, adquirem-na à medida em que crescem (Braidwood, 1988, p. 41)

Nessa dinâmica, novas temáticas estão emergindo, novas formas de se interpretar e compreender a realidade. Os estudos culturais se debruçam sobre essas novas práticas e costumes cotidianos, que são desempenhados de forma dinâmica e construtiva, apontando novas perspectivas e novos caminhos em um momento o qual não se sabe que rumo tomar.

Alguns autores trazem esta reflexão acerca das práticas culturais e sua importância para este momento de análise. Dialogando com Hall (1997), ele aponta:

¹³ MICHAELIS: minidicionário escolar da língua português. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2000, pág. 166.

O século XX, vem ocorrendo uma "revolução cultural" no sentido substantivo, empírico e material da palavra. Sem sombra de dúvida, o domínio constituído pelas atividades, instituições e práticas culturais expandiu-se para além do conhecido. Ao mesmo tempo, a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna. (Hall, 1997, p. 17)

Como se pode observar, as práticas culturais rompem barreiras, ultrapassaram fronteiras, tornam-se importantes na reorganização do contexto social. Nesse contexto, Nestor Canclini (1997) destaca essa hibridez cultural, “as culturas híbridas são geradas ou promovidas pelas novas tecnologias comunicacionais, pela reorganização do público e do privado no espaço urbano e pela desterritorialização dos processos simbólicos” (Canclini, 1997, p. 29). E justamente essa hibridez que confere à cultura não apenas uma característica resiliente, mas resistente, que não se conforma com a hegemonia de poderes autoritários, que massacra e oprime sujeitos em suas diferenças. Portanto, quando falamos de Cultura, falamos também de resistência cultural.

Sob a perspectiva dos estudos culturais, faz-se necessário resgatar os valores, uma vez que ser moderno perdeu o sentido neste tempo em que as filosofias pós-modernas desacreditam os movimentos culturais. É tudo muito efêmero, tudo muito híbrido. O que pretendemos é apontar, analisar e refletir sobre algumas das muitas e variadas formas de se falar de cultura, que possibilitam a emergência de se articular os Estudos Culturais e Educação, vislumbrando pedagogias atuantes em uma multiplicidade de espaços, e, sobretudo nos corredores e nos pátios das escolas.

Neste contexto de mudança da sociedade frente a cultura como condição humana, depara-se diante de um processo de resistência. Pensando nisto, de acordo com o minidicionário da língua portuguesa (2006), a palavra Resiliência tem raiz no verbo *resilir*, que significa desfazer por mútuo acordo, rescindir. Já esse termo em inglês, *resilience*, significa etimologicamente “elasticidade”, ou seja, a capacidade de voltar para o lugar de origem, voltar ao que era antes. Isso ao nosso ver se configura em um paradoxo, porque não se trata de voltar ao velho, mas ao novo. Àquilo que era antes, mas de um jeito diferente, a partir de uma nova perspectiva de encontro. Embora sabemos que nada será como antes e que não é possível retornar à forma original, isto é, em um período anterior à pandemia.

Em sentido prático, é o ato de retornar à forma original após ter sido submetido a uma deformação elástica, uma forma de se adaptar ao meio no qual está inserido, superando barreiras, atravessando fronteiras, quebrando paradigmas. Rudvan Jesus; Iêda Jesus; Lurian Jesus (2019) consideram que os professores assumem a difícil tarefa de quebrar paradigmas

centrados no comodismo de uma educação de concepção tradicional. (Jesus; Jesus; Jesus, 2019, p. 1).

Dessa forma, estes escritos sobre o termo resiliência, entendida aqui como resistência, como já dissemos, inserido dentro de um contexto social pós-pandemia provocada pela Covid-19, tem a pretensão de refletir sobre a capacidade de voltar ao novo, o novo normal, isto é, retomar a sua forma original, se readaptando às mudanças, mas, trazendo consigo toda experiência vivenciada, a sua compreensão da realidade e sua visão de mundo durante o período do isolamento social. E assim, não se sentir como “alienígenas em sala de aula” (Simon, 1995) para que aconteça a percepção da realidade e, conseqüentemente, a resistência cultural.

Os estudos culturais nos permitem problematizar e criticar o contexto em que for utilizado o termo resiliência. Neste aspecto, a resiliência cultural, como resistência, será uma reconstrução decorrente da interpretação crítica dos fatos, para a construção de uma nova identidade, fundamentada em uma visão crítica e sistemática, a partir dos impactos da pandemia no processo educacional. É preciso resistir sem forçar a costura da colcha de retalhos. Como nos diz Reis; Aparecido; Magrini; Silva; Lima (2018), a colcha rasgada provoca a ruptura do sujeito.

O papel do professor no contexto pós-pandemia sofre alterações e cruzamentos, no que se refere ao seu comportamento, perspectivas e linguagem com os educandos. Segundo Giroux (1997), os professores são apresentados como intelectuais transformadores, que envolve toda atividade humana, independente se rotinizada ou não, evidencia o desejo de repensar e reestruturar a identidade docente. Outro grande desafio que surge neste contexto, de acordo o mesmo autor, é que há uma racionalidade instrumental, por isso, o trabalho docente muitas vezes é desvalorizado. Ele aponta:

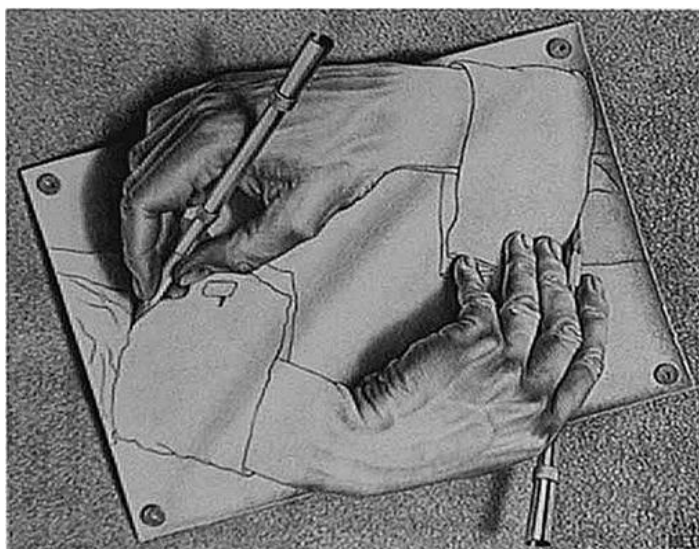
Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula. No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas (Giroux, 1997, p. 158).

Percebemos que estamos inseridos num contexto de reflexões e mudanças. Novos paradigmas estão surgindo, novas formas de se compreender a realidade e buscar o conhecimento. Novas identidades vão se construindo neste contexto. Essas novas identidades

vão se tecendo a partir de novas regras, novos costumes, que devem ser adquiridos de forma processual. Hall e Sovik (2003) falam que essas identidades não são estáticas, pois se assim o fosse, estariam fadadas ao fracasso. E aqui, o aspecto cultural interseccional exerce papel importante na forma de construção e reconstrução de novas realidades e identidades.

Como a gravura *Desenhando*, do artista gráfico holandês Maurits Cornelis Escher, tece a ilusão de duas mãos que se desenham ao mesmo tempo. Uma imagem que simboliza a construção das identidades dos diversos sujeitos e a permanente reflexão sobre o que se é, o que se deseja ser e o que está se tornando.

Figura 6: Litogravura - *Tekenenden Handen* (Mãos que se desenham) concebida em 1948 pelo artista holandês Maurits Cornelis Escher (1898-1972).



Fonte: <https://www.confriadovento.com/revista/numero17/ensaio03.htm#:~:text=Essa%20imagem%20C3%A9%20uma%20litogravura,apresentam%20o%20enigma%20da%20metafic%C3%A7%C3%A3o.> **Acesso:** 20/06/2024.

Os estudos culturais contribuem para essa articulação, uma vez que a educação e seus sujeitos estão intimamente ligados a esta questão cultural interseccional, ou seja, não tem como pensar a educação sem considerar a dimensão cultural. Sobre isso, Cevasco diz

A expansão da quantidade de meios de produção cultural possibilitou a percepção clara de uma qualidade definidora desses meios, ou seja, são práticas de produção que fazem uso seletivo de meios materiais como, para dar alguns exemplos, a linguagem, as tecnologias ou meios eletrônicos de comunicação, a fim de dar formas aos significados e valores de uma sociedade específica (Cevasco, 2003, p. 69).

Duas das principais instituições sociais, que é a família e escola, estão passando por um processo de transformação, reestruturação e inclusão. Podemos dizer que estas instituições

foram as mais afetadas no contexto da pandemia, que provocou o isolamento social, colocando em destaque uma série de fragilidades dessas instituições.

Os Estudos Culturais se apresentam como forma de buscar entender essas fragilidades e fenômenos, ou seja, mudanças que ocorrem de forma repentina e inesperada, que nos proporciona uma leitura e visão de mundo, que permite fazer uma leitura sistematizada sobre a identidade docente e a resistência neste contexto pós-pandemia.

Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados. (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 37).

Formar as novas gerações sempre foi a mais relevante função da escola. E por muito tempo esse papel concentrou-se na transmissão (mera reprodução) de conhecimentos acumulados pela sociedade, mediante um currículo estruturado a partir de conteúdos das diversas áreas de conhecimento, organizados em “disciplinas” geralmente estanques, sem relação umas com as outras. Os Estudos Culturais propõe a interdisciplinaridade como base.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Nesse sentido, propõe uma organização curricular pautada por um conjunto de competências gerais da Educação Básica e diversas competências específicas das áreas de conhecimento, contemplando todas as dimensões do comportamento humano (cognitivo, socioafetivo e psicomotor), com grande destaque para a dimensão socioemocional – base para o exercício pleno e responsável da cidadania.

A partir desta perspectiva, trataremos a seguir sobre os instrumentos que se tornaram o ponto de partida e também de chegada até o momento atual, em 2024, que nos permite fazer esta leitura sistematizada acerca das identidades em (re)construção e memórias de um processo pandêmico.

3.2 - Observações sobre resistência cultural e instrumentos pós-pandemia

De acordo com a Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, Região 1 (CRE1) de Aquidauana, o município segue os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2018). A BNCC aplicada está vigente desde 2017, entregue pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação, implantado pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Ministério da Educação, 2018).

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) (2018), em referência à BNCC, busca promover a formação, o desenvolvimento humano global, a partir de uma sociedade justa, ética, democrática, inclusive, sustentável e solidária em uma concepção de Educação Integral, visando desenvolvimento intelectual, física, emocional, social e cultural, em relação tanto aos aspectos acadêmicos quanto bem-estar, emocional e relações profissionais, cidadãs, identitária e de repertório cultural.

Nesse contexto, a Base apresenta as 10 competências gerais que se constituem em propósito final de tudo que os estudantes irão vivenciar, aprender e desenvolver da Educação Infantil até o Ensino Médio. Isso quer dizer que as escolas brasileiras continuam tendo a missão de assegurar a aprendizagem dos alunos nos componentes curriculares tradicionais, mas também devem ampliar a capacidade de lidar com pensamento crítico, criatividade, sensibilidade cultural, diversidade, comunicação, tecnologias e cultura digital, projeto de vida, argumentação, autoconhecimento, autocuidado, emoções, empatia, colaboração, autonomia, ética, diversidade, responsabilidade, consciência socioambiental e cidadania, entre outros aspectos importantes para a vida no século 21 (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2018, [s.d.]).

Em uma busca por palavras na BNCC (Brasil, 2017) a palavra *cultura* resultou em 458 identificações (incluindo os termos *cultura*, *culturas*, *cultural* e *culturais*), em maioria o termo está relacionado ao objetivo de respeito e valores culturais que devem permear a formação escolar. Destacamos, em específico:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2017, p. 15).

A BNCC pregoa respeito às realidades locais, autonomia dos sistemas e redes de ensino e instituições escolares, bem como levar em consideração o contexto e características dos alunos. Como, em exemplo:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los

significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (BRASIL, 2017, p. 14).

Nesse sentido, currículo e propostas de atividades devem ser adequados as diferentes modalidades, Educação Especial, de Jovens e Adultos, do Campo, Indígena, Quilombola, e da Educação à Distância (Brasil, 2017). Para garantir essas prerrogativas, outras ferramentas legais são dispostas em consonância com a BNCC, tais como:

direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), **educação para o trânsito** (Lei nº 9.503/199717), **educação ambiental** (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), **educação alimentar e nutricional** (Lei nº 11.947/200919), **processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso** (Lei nº 10.741/200320), **educação em direitos humanos** (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), **educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena** (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como **saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural** (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010 (Brasil, 2017, pp. 17-18, grifos nossos).

A construção de identidade é, nesse sentido, construída a partir do princípio de construir-se, bem como sua identidade pessoal, social e cultural, visando uma imagem positiva de si, dos grupos de pertencimentos e nas experiências vividas, no contexto familiar, escolar e comunitário (Brasil, 2017).

Guizzo e Almeida (2021) ao observar a BNCC sob a ótica dos Estudos Culturais indicam que a base curricular prevista busca produzir significados para e no processo da constituição de identidades (infantis) partindo de um currículo padronizado. No entanto, sob essa visão cabe a problematização da BNCC:

A normalização regulada pela BNCC – que se desdobra nas propostas a serem abordadas – pretende, em certa medida, a padronização do trabalho pedagógico nas escolas. [...] A BNCC parece ser um documento balizador de vivências homogêneas experienciadas por todas as crianças, em uma narrativa homogeneizante que acaba deixando à margem a relevância de viver a infância em suas múltiplas facetas (Guizzo; Almeida, 2021, pp. 24-25).

Na proposta da Educação Inclusiva, por exemplo, Guizzo e Almeida (2021) indicam que a BNCC embora aponte a necessidade de adaptações curriculares, não considera realmente quais e também não considera a exclusão social – como, em exemplo, situações com profissionais despreparados para os atendimentos especializados e equipe escolar resistente ao acolhimento.

Guizzo e Almeida (2021) consideram as possibilidades previstas na BNCC, mas por outro lado, não deixam de criticar a implementação que preconiza uma determinada normatização e regulação.

De antemão é visível que a BNCC não foi pensada e nem articulada para sua aplicação *durante* um período crítico como a pandemia da Covid-19 – não só pelo fato de ter sido pensada no período *anterior* ao período pandêmico, como também não prevê uma situação como essa, que exigiu novas demandas.

Ao pesquisar sobre a ordenação vigente no município de Aquidauana, em 2024, observamos que ainda se encontra a BNCC de 2017, não é errado analisar então que as diretrizes em que os currículos se baseiam hoje em dia, além de não preverem uma situação (nova) pandêmica, também não dão conta das mudanças sociais pós-pandemia.

Tomemos como ponto focal o Protocolo de Volta às Aulas, disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (2022). O Protocolo se divide em quatro eixos: biossegurança, socioemocional, cognitivo e normativo.

O primeiro eixo traz 31 normas que devem ser aplicadas à rotina escolar visando o período pós-pandêmico e em caso de reincidência, orientadas pela Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso do Sul (SES-MS). Envolvem higienização pessoal, estrutural – pontual e contínua –, normas de biossegurança da vigilância sanitária na manipulação de alimentos, ventilação, protocolos de informação, diagnóstico e de providências acerca da infecção das pessoas na comunidade escolar, entre outros (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2022).

O segundo eixo do entendimento de que a escola é o ambiente coletivo de aprendizagem e de conhecimento, de formação cultural, científica e emancipatória, plural, de acolhimento, cuidado e promoção humana. Nesse sentido, o Protocolo entende que

Não se pode mais falar sobre o aprender como um processo dissociado dos demais aspectos humanos. Sabe-se que envolve também aspectos sociais, emocionais e culturais, os quais precisam estar contemplados tanto no planejamento do professor quanto no Projeto Político Pedagógico da escola, com vistas ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2022, p. 8).

Nesse eixo tem-se em objetivo o acolhimento e acompanhamento dos professores, estudantes e equipe gestora, com possibilidades de intervenção individual e coletiva. O acolhimento preconiza abertura para o diálogo e escuta empática aplicadas ao ambiente escolar. O Protocolo indica que “com isso, não se pressupõe que o educador assumirá o papel de um profissional de saúde mental, mas, assim como a empatia, o acolhimento é uma competência de todo ser humano, a qual não exige formação específica” (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2022, p. 13), no entanto, cabe ao professor poder prestar

esclarecimentos das dimensões emocionais envolvidas no processo de aprendizagem em relação à saúde mental

A nosso ver, em análise, essa função é problemática quando pensamos no aspecto de toda as funções e atividades já obrigatórias aos professores, acumulando ao cansaço e precariedade que já são características de sua profissão. Em questionamento, não caberia ampliar o quadro de funcionários no ambiente escolar, abrindo espaço para psicólogos e conselheiros pedagógicos ao processo de ensino e aprendizagem?

Na continuidade das prerrogativas do Protocolo de Volta às Aulas, há a implicação de uma Rede de Atendimento que abrange saúde, segurança pública, judiciário, assistência social, educação, cultura e lazer. Nas instituições como: Unidade Básica de Saúde, Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças, adolescentes adultos e idosos (PAIF), Centro de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS) e Conselho Tutelar. Sendo que a escola, nessa Rede torna-se instituição-referência às demais instituições na garantia dos direitos (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2022).

No terceiro eixo, cognitivo, é abordada a interação entre escola e estudantes, em que:

Este novo cenário, onde estudantes aprendem em casa por meio de atividades direcionadas pelos professores, rompeu com o cotidiano escolar, tornando necessário um longo período de transição entre este período e o retorno à normalidade das aulas presenciais, considerando não só as regras de biossegurança, como também procedimentos pedagógicos que conduzam ao reestabelecimento de rotinas e práticas pedagógicas (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2022, p. 24).

Essa nova forma de entender a interação escola-aluno inclui dois aspectos, o primeiro, a avaliação diagnóstica: como forma de direcionamento da recomposição da aprendizagem no retorno das aulas, seja nas escolas ou por instituições especializadas. E o segundo, a recomposição da aprendizagem: que deve ser adotada em toda a rede de ensino, sendo que devem ser observados os espaços de aprendizagem, as plataformas digitais, os canais de comunicação entre escola e família, acessibilidade à alunos que não dispõem de condições de acesso à *internet*, planos individuais de recomposição de aprendizagem, estratégias de complementação pedagógica, bem como estratégias, orientações e disponibilizar atividades pedagógicas complementares (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2022).

E o quarto e último eixo, o normativo, que inclui as normas legais que incluem: o Parecer CNE/CP nº. 6/2021, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação - CP/CNE, e também, Resolução/SED n. 3.915, de 29 de setembro de 2021, Instrução

Normativa/SED n. 5/CONPED/SUPED/SED. Assim como as orientações da Secretaria de Estado de Educação às escolas da Rede Estadual de Ensino e os Monitoramentos pedagógicos da Rede Estadual de Ensino (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2022).

Tendo isso em vista e considerando que o contexto atual exige a construção de currículos que traduzam as novas concepções identitárias, novos conhecimentos, novos valores e suas articulações com as culturas locais. Entendemos que a elaboração de novos currículos, abertos a consciências de mudanças e que favorecem e fortaleçam as diferentes culturas, identidades e universos simbólicos devem ser priorizados.

Figura 7: Cartaz - A fist hand holding a pencil in a vintage intaglio woodcut engraved or retro propaganda style. (Uma mão de punho fechado segurando um lápis em uma xilogravura vintage), do artista KRISDOG, divulgada em 2019.



FONTE: <https://www.shutterstock.com/pt/image-illustration/fist-hand-holding-pencil-vintage-intaglio-1539035111> Acesso em: 20/06/2024.

O lápis (ilustração da capa deste trabalho) é um instrumento de escrever, pintar, desenhar e das mais variadas funções, com a mão em punho, é concebido para marcar,

sublinhar e riscar. A palavra lápis¹⁴ deriva do latim *pedra*, algo duro, rígido, resistente. Na cor preta, símbolo de Resistência. Em analogia com o tema desta pesquisa, a colcha de retalhos que é a sensibilidade de tecer, produzir, entrelaçar fios, linhas, recortes e tecidos, mas também como um lápis ser resistente, potente. É o lápis que escreve e reescreve as trajetórias de vida dos diversos sujeitos. É a educação que resiste e persiste em tempos de desafios, em tempos de pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As rápidas e significativas mudanças que tivemos nos últimos anos tiveram impactos profundos e diretos no ambiente escolar. O pós-colonialismo se propõe a analisar as narrativas que constroem outro. Segundo Homi Bhabha (1998), de acordo com essa teoria, o colonizador produz narrativas sobre as formas de significar o colonizado. Por isso, pretende-se questionar as formas de conhecimento que privilegiam o colonizador, para que a nossa prática pedagógica possa sofrer muitas e boas mudanças.

Tais mudanças no ambiente escolar, impreterivelmente deveriam gerar mudanças no currículo. Muitos pesquisadores e autores descortinam essas mudanças e os desafios que daí emergem, como Stuart Hall (1997), Nestor Canclini (1997), H. Giroux (1995), Tomaz Tadeu da Silva (2000), Miguel Arroyo (2013), M. L. C. Wortmann (2015) M. V. Costa (2017), dentre outros.

Tudo isso, em um contexto de pós-estruturalismo, acarretou novas demandas para a escola e para os sujeitos que caracterizam a estrutura social, escolares e acadêmica, e, conseqüentemente, novas teorias para o currículo. Os mesmos valores e princípios que orientaram os discursos ao longo dos tempos já não servem mais para o contexto atual, como o arcabouço cultural e educacional está estruturado.

Os Estudos Culturais assumem uma postura de rejeição a tudo o que está já estruturado no campo da educação, do currículo. Não apenas para desconstruir, mas para reconstruir. O próprio currículo pode ser entendido como discursos que vão subjetivando a escola, docentes e discentes. Há sempre uma fluidez, Hall (2003). Há sempre uma hibridez, Canclini (1997). Há sempre uma indeterminação dos significados e interpretações. Neste campo, tudo é diferença, tudo é diferido, estamos o tempo todo em contato com as diferenças.

¹⁴ MICHAELIS: minidicionário escolar da língua português. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2000, pág. 358.

Entretanto, o significado é sempre cultural e socialmente produzido, o problema é que ele acontece sempre a partir de relações do exercício de poder.

A partir do contexto do pós-modernismo, muitas situações de conflitos chegam ao ambiente escolar, como as questões relacionadas às competências socioemocionais. Muitas significações e conceitos que vêm a partir do aparato tecnológico e comunicacional, a partir do senso comum, muitos conhecimentos que são extraídos do cotidiano desses sujeitos que estão inseridos nesse contexto pós-pandemia. Assim, ao longo desse percurso, não ficamos presos apenas às grandes narrativas do conhecimento científico, uma vez que a prática pedagógica é atravessada por outras explicações e visões de mundo, por outras formas de análise e por outros conhecimentos.

Autores como Tomaz Tadeu da Silva, propõem novas formas de interpretação dessas realidades, como podemos perceber em sua obra “Alienígenas na sala de aula” (1995). A produção do conhecimento científico não deve favorecer certos grupos e excluir outros. As relações não devem ser estabelecidas através do racismo e da exclusão, fundamentadas nas indiferenças. Portanto, tanto o currículo quanto as novas pedagogias, devem ser inclusivos e não exclusivos. Nesse contexto pós-modernista, não existe um conhecimento melhor que o outro, eles devem coexistir; não existe uma cultura melhor que a outra, elas devem coexistir; não existe um sujeito melhor que o outro, eles devem coexistir.

Diante dos acontecimentos da pandemia, há a necessidade de pensar outros (novos) currículos exigirá ter consciência do papel do conhecimento diante da resistência cultural para a emergência de novos conhecimentos, novos saberes.

Novos tempos, novas identidades, novos sujeitos exigem a desnaturalização de discursos, de teorias e de disciplinas instaladas no currículo e no bojo do ambiente escolar e educacional. Essa desnaturalização possibilita a emergência de novos currículos, que precisam ser interpretados, discutidos e inseridos nessas novas trilhas que vão emergindo, sobretudo sob a ótica dos Estudos Culturais.

Os papéis de cada um, família e escola, se renovam e se reinventam, vão se costurando e se entrelaçando. Neste aspecto, a tradição cultural é fundamental para o prolongamento de uma reflexão do cotidiano, a partir das experiências adquiridas durante o longo período de isolamento social. O que vai determinar as práticas culturais de um determinado grupo social é justamente o seu contexto, ou seja, os fatores climáticos, os fatores econômicos e os marcos legais que orientam essa “volta ao novo”. Por isso, o enfrentamento do período pós-pandemia será diferente de uma região para outra, dependendo do contexto.

Neste sentido, é possível entender que a construção humana depende da maneira como o indivíduo interpreta a realidade. A flexibilidade e o dinamismo cultural são reconstruções decorrentes da interpretação crítica dos fatos, para a construção de uma nova realidade. Essa perspectiva de análise e interpretação do enfrentamento do período recente sofrido tem por base os pressupostos dos Estudos Culturais, quando postos em diálogo com a Educação.

Diante do exposto, esse estudo questiona narrativas que privilegiam o colonizador e defende mudanças no currículo escolar. A pesquisa destaca que, no contexto pós-pandemia, novos paradigmas e identidades estão sendo construídos, exigindo um currículo que reflita as vozes e narrativas de grupos anteriormente excluídos. A escola desempenha um papel social além do pedagógico, e a pandemia evidenciou problemas como discriminação e desigualdade. O estudo sugere que futuras pesquisas devem focar em políticas públicas que costuram e integram educação, saúde e outros setores sociais para superar os desafios pós-pandemia, promovendo um trabalho colaborativo e acolhedor para professores e alunos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença na educação. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97. Disponível em <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38/20> Acesso em: 25 jun. 2024.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** São Paulo: Letramento, 2018.

AMARAL, Roberto Antônio Penêdo do. **A “Colcha de retalhos”: uma metáfora do conhecimento**. Revista Inter-Ação. Faculdade de Educação UFG, 2002. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1690/1660> Acesso em: 16 jul. 2024.

ANDRADE, Paula Deporte de. COSTA, Marisa Vorraber. **Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: Invenção, disseminação e uso**. Educação em Revista|Belo Horizonte, n.33, 2017.

ANDRADE, Paula Deporte de. **Pedagogias culturais: as condições teóricas que possibilitaram a emergência do conceito**. 6º SBECE e 3º SIECE- Educação, transgressões e narcisismo. Anais eletrônicos Bianual, 2015, ISSN 2446-810X, Canoas, RS, Brasil. <http://www.2015.sbece.com.br/site/anaiscomplementares> Acesso em: 09 abr. 2023.

ARAÚJO, Pâmela Figueiredo Barbosa de; SOUZA, Mauro José de; MARANI, Vitor Hugo. **Corpo, gênero e capoeira: experiências autoetnográficas a partir dos estudos culturais físicos**. Licere, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, mar/2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/39109/30199> Acesso em: 25 jun. 2024.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan/mar. 2015. Editora UFPR.

ARROYO, Miguel. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BASTA, Leandro. **A gestão da rede municipal de educação de Naviraí-MS no contexto da pandemia de Covid-19**. Dourados, 2022. 153 p. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 308-345. Disponível em: <http://www.ufrgs.br> . Acesso em: 08 jan. 2023.

BRAIDWOOD, Robert J. **Homens pré-históricos**. 2ª edição. Brasília: Universidade de Brasília, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE /CP Nº 5/2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jun. 2020. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/artigos/tecnologias-na-educacao-como-a-pandemia-modificou-as-politicaspUBLICAS/1487373420?_gl=1*i7gwg6*_gcl_au*NzcyMDQ0MzQxLjE3MTk3MTc4Mzk.*_ga*MjUzMDg0Mjc1LjE3MTk3MTc4NDA.*_ga_QCSXBQ8XPZ*MTcxOTc2NDk5Ni4yLjEuMTcxOTc2NTA2OS42MC4wLjA . Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC/CNE, 2011. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/12/pimenta-nos-olhos-dos-outros-e-refresco-a-escola-frente-as-situacoes-de-discriminacao> Acesso em: 30 jun. 2024.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**. Estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CARDOSO, Thomas Victor Barreto; LIMA, Maria Izabella Souza de. **Interseccionalizando o direito à educação:** quais corpos podem habitar o conhecimento. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*. Cuiabá, v. 03, n. 13, jan. - abr., p. 231 – 248, 2021.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia; BONIN, Iara Tatiana. **Contribuições dos Estudos Culturais às pesquisas sobre currículo:** uma revisão. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n.3, p. 509-541, set/dez 2016. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/costa-wortmann-bonin.pdf> Acesso em: 06 set. 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan., 2002.

CRENSHAW, Kimberlé. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** In: Dossiê da III Conferência Mundial contra o Racismo (Durban, 2001), publicado pela Revista Estudos Feministas, n.1, 2002.

DAMATTA, Roberto. Você tem cultura? In: DAMATTA, R. **Explorações:** ensaios de sociologia interpretativa. Rio de Janeiro: Rocco; 1986. Disponível em: <https://www.mesalva.com/enem-e-vestibulares/materias/ciencias-humanas-e-suas-tecnologias/sociologia/completo/cultura/clid-cultura-e-identidade/clid01>. Acesso em: 07 out. 2023.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Cartografias dos estudos culturais. Uma versão latino-americana. In: ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Identidades culturais:** uma discussão em andamento. Ed. on-line - Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 145-177.

EUGÊNIO, Josieane; SILVA, Alex Sander. **Os professores não sabiam o que fazer comigo:** reflexões interseccionais de uma mulher negra com deficiência. *Educação em Revista*. Marília, v.23, n. 1, p. 27-42, 2022.

FERREIRA, Rogério Leão. **Riscando fósforo - Decolonialidade e Hip Hop na produção artística de Djonga**. 2021. 185 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana/MS, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3803/1/ROG%20LE%20FERREIRA%20-%20Disserta%20a7%20a3o%20corrigida1.pdf> Acesso em: 29 jun. 2024.

FERRERAS, Norberto Osvaldo. Culturalismo e experiência: leitura dos debates em torno da obra de E. P. Thompson. **Revista Diálogos**. Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá, vol. 3, n.º 3, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. 19ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 42ª ed, Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 35 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/r3mTrDmrWdBYKZC8CnwDDtq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIARDINA, M. D.; NEWMAN, J. I. Physical Cultural Studies and Embodied Research Acts. **Cultural Studies - Critical Methodologies**, v. 6, n. 1, p. 523-534, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/39109/30199> Acesso em: 25 jun. 2024.

GIROUX, HENRY. A. **Praticando estudos culturais nas faculdades de educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Vozes, RJ. 1995.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 157-164.

GLEZER, Raquel. Reação e Resiliência – o campo da história na pandemia. In: **Revista de Estudos Culturais**, v. 6, 2021.

GOMES, Aguinaldo Rodrigues; SILVA, Robson Pereira da. **Estudos Culturais: identidades fraturadas, memória cultural e processos diaspóricos**. São Paulo: Editora Verona, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**. Diversidade e currículo. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2024.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUIZZO, Bianca Salazar; ALMEIDA, Vanessa da Silva. Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil: uma discussão a partir dos estudos culturais. In: **Debates em Educação**, v. 13, n. 33, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12640/9327>. Acesso em: 30 jun. 2024.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, Jul./dez, 1997, V. 22 n°2, p.15-46.

HALL, Stuart e SOVIK, Liv. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte, MG, UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HIRANO, Luis Felipe Kojima. **Marcadores sociais das diferenças:** rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias. In: HIRANO, Luis Felipe Kojima; ACUNA, Maurício; MACHADO, Bernardo Fonseca (Org.). *Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções*. Goiânia: Imprensa Universitária, p. 27-54, 2019.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. Planalto. In. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2024a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/planalto/panorama>. Acesso em: 31 out. 2023.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. Diadema. In. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2024b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/diadema/panorama>. Acesso em: 31 out. 2023.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. Curitiba. In. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2024c. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/curitiba/panorama>. Acesso em: 31 out. 2023.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. São Paulo. In. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2024d. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>. Acesso em: 31 out. 2023.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. Aquidauana. In. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2024e. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/aquidauana/panorama>. Acesso em: 31 out. 2023.

JESUS, Rudvan Cicotti Alves de; JESUS, Iêda Cicotti de; JESUS, Lurian Cicotti Alves de. **Identidade docente: a formação de professores como requisito imprescindível para a qualidade da educação**. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 21, 17 de setembro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/21/identidade-docente-a-formacao-de-professores-como-requisito-imprescindivel-para-a-qualidade-da-educacao>. Acesso em: 01 out. 2023.

KING-WHITE, R. Ethnographic approaches. In: SILK, M.; ANDREWS, D. L.; THORPE, H. (Orgs.). *Routledge handbook of Physical Cultural Studies*. **London and New York: Routledge International Handbooks**, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/39109/30199> Acesso em: 25 jun. 2024.

KYRILLOS, Gabriela de Moraes. Uma análise crítica sobre os antecedentes da interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/zbRMRDkHJtkTsRzPzWTH4Zj/?lang=pt> Acesso em: 21 ago. 2023.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e significado**. Lisboa: Edições 70, 1978. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/167562/mod_resource/content/1/Claude%20L%C3%A9vi-

Strauss%20%20Mito%20e%20Significado.pdf#:~:text=A%20maneira%20de%20pensar%20dos,ambos%20errados%20na%20minha%20opini%C3%A3o. Acesso em: 08 jan. 2023.

LOPES, Alice Casimiro Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. *In. Educação, sociedade e culturas*, Dossiê temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil, n. 39, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos; PASSOS, Elizete Silva. **Introdução à filosofia: aprendendo a pensar**. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MACEDO, Paulo Henrique Vieira de; SOUSA, Ana Cristina Ribeiro de; SILVA, Maria Beatriz Pereira da. Considerações de Michel Foucault sobre a Educação Escolar. *In. SILVA, Graciele Barros. [org.] Educação: desafios, perspectivas e possibilidades*. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/201001815.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2024.

MAKNAMARA, Marlécio; PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação: novas metodologias para investigações com currículos de gosto duvidoso. *In. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 2, n. 40, 2013.

MEIRA, Letícia Mara de. Sobre a história do currículo: temas, conceitos e referências das pesquisas brasileiras. **Revista brasileira de Educação**, n. 25. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250051> Acesso em: 21 ago. 2023.

MICHAELIS: minidicionário escolar da língua português. **Cultura**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2000.

MINIDICIONÁRIO compacto da língua portuguesa. **Resiliência**. São Paulo: DCL - Difusão Cultural do Livro, 2006a.

MINIDICIONÁRIO compacto da língua portuguesa. **Currículo**. São Paulo: DCL - Difusão Cultural do Livro, 2006b.

MINISTÉRIO da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *In. Ministério da Educação*, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 30 jun. 2024.

MINISTÉRIO da Saúde. Covid-19. *In. Ministério da Saúde*, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>. Acesso em: 30 jun. 2024.

MINISTÉRIO da Saúde. **Painel Coronavírus**, 2024b. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 30 jun. 2024.

MIRANDA, Camila Fontenele de. A autoetnografia como prática contra hegemônica. *In REYNA, Carlos; SANTOS, Sílvio Matheus. Autoetnografias: (In)visibilidades, reflexividades e interações entre “Eus” e “Outros”*. **Teoria e Cultura: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Ciências Sociais**. v. 17 n.3. novembro-dezembro de 2022, Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/issue/view/1658> Acesso em: 06 mai. 2024.

NEIRA, Marcos Garcia. Retomando o debate em torno das influências das teorias crítica e pós-crítica no currículo. *In. Educación y Humanismo*, v. 20, n. 34, 2018.

OLIVEIRA, Esmael Alves de, *et al.* Inquietações sobre educação e democracia em tempos de pandemia. *In. Revista Artes de Educar*, v. 6, n. especial II, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/51647/35770>. Acesso em: 24 jun. 2024.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Organização Mundial da Saúde (OMS). Folha informativa sobre COVID-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 09 jan. 2023.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *In. Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, 2004.

PEREIRA, Gilson R. **Servidão ambígua: valores e condições do magistério**. São Paulo: Escrituras Editora, 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/roger/OneDrive/Imagens/5637-Texto%20do%20Artigo-26667-1-10-20150706.pdf> Acesso em: 10 jul. 2024.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença [uma introdução]**. (Trad. Tomaz Tadeu da Silva). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PUAR, Jasbir. **“Prefiro ser um ciborgue a ser uma deusa”**: interseccionalidade, agenciamento e política afetiva. *Meritum*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 343-370, jul./dez., 2013.

REIS, Camila Drumond; APPARECIDO, Fabiana Cristina; MAGRINI, Mariana Juventino; SILVA, Renato Rodrigues de Almeida; LIMA, Tarcila Barbosa Hidalgo. **A colcha de retalhos - pedacinhos de um todo**: a integralidade na interface saúde-educação. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://sites.usp.br/orientacaoaqueixaescolar/wp-content/uploads/sites/462/Trabalhos_Finais/temas_variados/TF_Camila-Reis-et.al_.pdf Acesso em: 16 jul. 2024.

ROUDINESCO, Elisabeth. **O eu soberano**: ensaio sobre as derivas identitárias. Trad. Eliana Aguiar. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber. ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos internacionais**: reflexões críticas do mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

SALERNO, Marina Brasiliano; CARVALHO, Camila Lopes de; D'ANGELO, Silvia Mayeda; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **O conceito de inclusão de discentes de educação física de universidades públicas do Estado de São Paulo no contexto social da sua prática**. *Movimento*. Porto Alegre, v.24, n. 3. p. 721-734, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/kTP4zhLZLb5yzz37MkkF8wB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 09 jan. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra, Almedina, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão - Parte 2**. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-nós-sem-nós2.pdf> Acesso em: 31 out. 2023.

SCHMIDT, Elisabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. *In. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes*, v. 11, n. 1, 2003.

SECRETARIA de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. BNCC e suas competências: Qual aluno queremos formar?. *In. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul*, 2018. Disponível em: <https://www.crelaquidauana.sed.ms.gov.br/bncc-e-suas-competencias-qual-aluno-queremos-formar/>. Acesso em: 30 jun. 2024.

SECRETARIA de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Aulas Presenciais 2021. *In. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul*, 2021. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/aulas-presenciais-2021/#:~:text=Lan%C3%A7ado%20em%20novembro%20de%202020,Protocolo%20de%20Volta%20%C3%A0s%20Aulas>. Acesso em: 30 jun. 2024.

SECRETARIA de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. **Protocolo Volta às Aulas nas Escolas Estaduais de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 2022. pág. 3. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/Protocolo-de-volta-as-aulas-V11.pdf> Acesso em: 10 jan. 2024.

SCHULMAN, Norma. O Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham: uma história intelectual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** 5ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 107-143.

SILK, M.; ANDREWS, D. L.; THORPE, H. Introduction. In: SILK, M.; ANDREWS, D. L.; THORPE, H. (Orgs.). **Routledge Handbook of Physical Cultural Studies**. Londres e Nova York: Routledge International Handbooks, 2017. p. 1-12. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/39109/30199> Acesso em: 25 jun. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos Estudos Culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

SIMON, Roger J. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o...> Acesso em: 4 jun. 2020.

VANDRÉ, Geraldo. **Pra não dizer que não falei das flores**. Intérprete: Geraldo Vandré. Joinville: Gravadora Som Maior, 1979. Faixa 1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KdvsXn8oVPY> Acesso em: 09 de jan. 2023.

VEIGA, Ilma Passos [org~]. **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papyrus; 2002

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: Candau, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 64-75.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. COSTA, Marisa Vorraber. SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 32-48, jan.-abr. 2015.

ANEXOS

COLCHA DE RETALHOS

Marisa Santos, Campinas, SP, 2012.

Surpreendo-me...
Dobrando mantas
Edredons e cobertores
Planejando decisões
Tecendo sonhos desfeitos
Cerzindo feridas abertas
Recuperando
Buracos puídos do meu coração
Alfinetando aqui e acolá...
Montando a vida desfeita
Retalhos miúdos...
Amassados...
Cores esmaecidas
Amareladas pelo tempo
Colcha de retalhos...
Remendos rasgados
Reciclados
Surpreendo-me...
Com vontade imensa
De costurar sutilezas
Delicadezas
Bordar as magoas
As lágrimas
E as feridas rasgadas
Nos quadrados
Que compõem a colcha da minha vida.

TODOS TEMOS UMA COLCHA DE RETALHOS QUE NOS ACOMPANHA NA NOSSA VIDA...

FONTE: <http://www.overmundo.com.br/banco/colcha-de-retalhos-2>

Acesso em: 20/06/2024