

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

DAISY JOHANA FERNANDEZ GIRON

**A “CÁTEDRA POR NARIÑO”:
POSSIBILIDADES PARA UM CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO**

Alfenas / MG

2020

DAISY JOHANA FERNANDEZ GIRON

A “CÁTEDRA POR NARIÑO”:
POSSIBILIDADES PARA UM CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pos-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas – MG, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício

Alfenas / MG

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central – Campus Sede

Fernandez Giron, Daisy Johana
F363c A "Cátedra por Nariño": possibilidades para um currículo
emancipatório / Daisy Johana Fernandez Giron – Alfenas, MG, 2021.
187 f.: il. –

Orientadora: Helena Maria dos Santos Felício.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de
Alfenas, 2020.
Bibliografia.

1. Currículo – História - Colômbia. I. Felício, Helena Maria
dos Santos. II. Título.

CDD- 375

DAISY JOHANA FERNANDEZ GIRON

A "CÁTEDRA POR NARIÑO": POSSIBILIDADES PARA UM CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 07 de dezembro de 2020.

Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Profa. Dra. Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani
Instituição: Centro Ecumênico de Serviços à Evangelização e Educação Popular - CESEEP-SP

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por Helena Maria dos Santos Felício, Professor do Magistério Superior, em 07/12/2020, às 13:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2013](#).



Documento assinado eletronicamente por Luis Antônio Groppo, Professor do Magistério Superior, em 07/12/2020, às 13:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2013](#).



Documento assinado eletronicamente por LOURDES DE FATIMA PASCHOALETTO POSSANI, Usuário Externo, em 08/12/2020, às 07:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2013](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 0425892 e o código CRC 89026106.

Para meu filho Freddy Alejandro Rivera Fernández, por seu amor especial ao conhecimento, pelas grandes capacidades que tens meu amado filho e por tua companhia, amor, respeito e carinho. És luz em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças a Deus e à colaboração de várias pessoas, de diferentes formas. Cito algumas, em especial.

Aos meus pais Gloria Girón e Janeth Arturo Fernández pelos seus ensinamentos, porque sem eles eu não estaria onde estou hoje.

Ao meu filho Alejandro, por me ensinar que um sorriso pode fazer uma grande diferença.

Ao meu esposo Fredy Alexis Rivera Angel, ser especial em minha vida, amigo e companheiro amoroso, paciente, incondicional. A vida é maravilhosa a teu lado e espero que possamos deixar uma pegada positiva indelével para que nosso filho estabeleça bons amores.

Aos meus irmãos e irmãs Alba, Arturo, Carmen, Alexis, Harbey, Antônio e Viterminia, pelos bons momentos compartilhados no decorrer de nosso tempo.

À memória de minha querida vovó Maria Ignacia Salcedo, pela pegada inesquecível em minha vida, de enxergar o mundo de outra maneira.

À Monica, por ser minha amiga, confidente, cunhada, companheira de viagens e filha amorosa.

Às professoras Gloria Leonor Gutiérrez Gómez da Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) e María Eugenia Espinosa Castelblanco, Coordenadora do Programa de Licenciatura em Educação Infantil da Universidad Santo Tomas, pela confiança que tem depositado em mim, respaldando minha postulação para concorrer a este mestrado.

Ao Brasil, a seu povo amigável e cordial e especialmente à senhora Ana Sales, minha Mainha de coração, e a toda sua família por fazer-nos sentir todo seu carinho conosco.

À Universidade Federal de Alfenas UNIFAL, por seu apoio incondicional em meu tempo de permanência. Aos diretores, administradores e a todos os professores, por sua contribuição em minha formação profissional e pessoal.

Ao Roberto Melo, bibliotecário de SIMANA, por toda sua colaboração, paciência e amabilidade.

Às pessoas entrevistadas, que dispuseram de seu tempo e por suas palavras, sendo valiosos para esta pesquisa.

Aos habitantes de Nariño, especialmente aos docentes de educação básica

que de uma maneira ou outra e com inumeráveis sacrifícios, fizeram parte da “Cátedra por Nariño”, por fazer-nos refletir sobre as possibilidades de alcançar a utopia de um mundo melhor.

Aos professores da banca: Prof. Dr. Luís Antonio Groppo e Profa. Dra. Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani, pela atenção dispensada na leitura do trabalho, por suas sugestões e contribuições que tanto enriqueceram esta dissertação.

Por fim, agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício, por acreditar em mim e por aceitar construir este trabalho junto comigo; por suas constantes orientações, pela paciência e pelo apoio ao longo de todo este processo, e por todo o que me há ensinado.

Agradeço à Organização de Estados Americanos (OEA) e ao governo brasileiro pela bolsa de estudos para minha manutenção no Brasil concedida através da convocatória PAEC OEA-GCUB 2018.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Nesta dissertação, pretende-se, analisar o desenvolvimento da proposta curricular alternativa chamada “Cátedra por Nariño” implementada nos anos de 1980 em Nariño, Colômbia, para conhecer e analisar como este desenvolvimento curricular interferiu no currículo oficial como uma forma de contestação às políticas educativas do Estado colombiano. Objetiva-se também explicitar a constituição histórica da “Cátedra por Nariño” no contexto colombiano, a partir de seus participantes; comparar o currículo da “Cátedra por Nariño” com o currículo oficial proposto para o país naquela situação; e explorar a representação que os professores têm acerca do desenvolvimento curricular da “Cátedra por Nariño”. Utilizaram-se como referenciais teóricos autores como: Shirley Grundy, Jürgen Habermas, Paulo Freire, Michael Apple, Peter McLaren, Henry Giroux, Miguel Arroyo, Gimeno Sacristán, Helena Felício, Fernando González Rey, Wanda Aguiar, Sergio Ozella, dentre outros. Para isso, nesta pesquisa qualitativa, fez-se um estudo bibliográfico acerca do objeto de estudo, bem como a realização de entrevistas com alguns envolvidos neste processo curricular. Para a análise dos dados, se fez uso da epistemologia qualitativa construtiva interpretativa. Como resultados deste trabalho, apresenta-se como foi o surgimento da “Cátedra por Nariño”, seu desenvolvimento, a conexão da proposta curricular alternativa com a lutas sociais da época, a expansão do projeto dentro de Nariño, os obstáculos que enfrentou, e a maneira como finalizou. Também se analisou o currículo oficial utilizado na Colômbia na década de 1980 e o projeto curricular alternativo à luz da teoria dos interesses constitutivos do conhecimento, sendo classificado o primeiro como um currículo informado principalmente por um interesse técnico e a proposta curricular alternativa chamada “Cátedra por Nariño” como um currículo como práxis. Conclui-se que, nos momentos atuais que se vivem na América Latina e onde o terreno curricular cada vez é mais protegido, é viável, necessário e possível fazer uso de maneira contra-hegemônica de currículos alternativos como instrumentos de mudanças sociais, mas é necessário que os mestres sejam críticos com o exercício de sua atividade educativa na sociedade atual e que, depois dessa reflexão, avancem para a apropriação no território curricular dos espaços que lhes permitam semear utopia e esperança de um mundo melhor para eles, para seus estudantes, para suas famílias e para a sociedade.

Palavras-chave: "Cátedra Por Nariño". Currículo. Currículo Como Práxis.
Currículo Emancipatório. Currículo Como Produto.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to analyze the development of the alternative curricular proposal called “Cátedra por Nariño” implemented in the 1980s in Nariño, Colombia, so to understand and analyze how this curricular development interfered in the official curriculum as a way of challenging educational policies of the Colombian state. This dissertation also aims to explain the historical establishment of the “Cátedra por Nariño” in the Colombian context, from the participants of such establishment; compare the curriculum of the “Cátedra por Nariño” with the official curriculum proposed for the country in that situation; and to explore the picture that teachers have about the curriculum development of the “Cátedra por Nariño”. To achieve the objectives, several theoretical references were utilized, such as: Shirley Grundy, Jürgen Habermas, Paulo Freire, Michael Apple, Peter McLaren, Henry Giroux, Miguel Arroyo, Gimeno Sacristán, Helena Felício, Fernando González Rey, Wanda Aguiar, Sergio Ozella; among others. Also, in this qualitative research, a bibliographic study about the object of study was made, as well as interviews with some involved in this curricular process. For data analysis, qualitative interpretive constructive epistemology was used. As a product of this work, it is presented how the “Cátedra por Nariño” emerged and developed, and also the connection of the alternative curricular proposal with the social struggles of the time as well as the expansion of the project within Nariño, the obstacles it faced, and the way how it ended. In addition, the official curriculum used in Colombia in the 1980s and the alternative curriculum project were analyzed in the light of the theory of constitutive interests of knowledge, with the first being classified as a curriculum informed mainly by a technical interest and the alternative curricular proposal called “Cátedra por Nariño” as a curriculum as praxis. It is concluded that in the current times that are lived in Latin America, where the curricular terrain is more and more protected, it is feasible, necessary, and possible to make use, in a counter-hegemonic way, of alternative curricula as tools for social change. However, it is necessary that teachers are reflexive of the exercise of their educational activity in today's society and that, after this reflection, they move towards the appropriation in the curricular territory of spaces that allow them to sow utopia and hope for a better world for them, their students, their families and society.

Keywords: “Cátedra Por Nariño”. Curriculum. Curriculum as Praxis.

Emancipatory Curriculum. Curriculum as a Product.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenvolvimento Curricular na perspectiva de Roldão e Gaspar	52
Figura 2 – Desenvolvimento Curricular na perspectiva de Sacristán	53
Figura 3 - Gráfico dos trabalhos sobre currículo emancipatório na BDTD classificados por tipo	76
Figura 4 - Gráfico do comportamento dos trabalhos sobre currículo emancipatório	76
Figura 5 – Gráfico do comportamento dos trabalhos sobre currículo emancipatório por período.....	77
Figura 6 – Gráfico de classificação dos trabalhos sobre currículo emancipatório por modalidades	77
Figura 7 – Gráfico dos trabalhos sobre currículo emancipatório por universidades	.78
Figura 8 – Gráfico dos trabalhos sobre currículo emancipatório por regiões	78
Figura 9 – Nuvem de palavras sobre o tema.....	79
Figura 10 – Localização de Nariño.....	81
Figura 11 – Regiões Naturais de Nariño.....	82
Figura 12 – Mapa de Vias e Transporte entre municípios de Nariño.....	83
Figura 13 - Linha do tempo do contexto da “Cátedra por Nariño”	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 –	Enfoques da teoria curricular conforme aos interesses constitutivos do conhecimento.....	38
Quadro 02 –	Núcleos de Significação com indicadores e préindicadores	68
Quadro 03 –	Dados básicos dos Professores entrevistados	73
Quadro 04 –	Resumo do Documento guía para adelantar la Cátedra por Nariño	124
Quadro 05 –	Críticas ao currículo oficial urbano e rural da Colômbia por parte dos professores de Nariño	147

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACPES	Asociación Colombiana de Profesores de Enseñanza Secundaria
APO	Administração por Objetivos
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAU	Centros de Atenção Universitária
CEID	Centro de Estudios e Investigaciones Docentes
CEPECS	Centro de Promoción Ecuémica y Comunicación Social
CINEP	Centro de Investigaciones en Educación Popular
CNMH	Centro Nacional de Memória Histórica
EAD	Educação a distância
EE.UU	Estados Unidos
FECODE	Federación Colombiana de Educadores
FINAMA	Faculdade Integrada da Amazônia
GCUB	Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras
ICFES	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
IRAMUTEQ	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
MEN	Ministerio de Educación Nacional
OEA	Organização de Estados Americanos
PAEC	Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação
PIEMSA	Proyecto Innovador Educativo Municipal para los Saberes y la Alternatividad
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SIMANA	Sindicato de Mestres de Nariño
UERJ	Universidade Estadual de Rio de Janeiro
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal de Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade de Santa Catarina
UNB	Universidade Nacional de Brasília
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas Minas Gerais
UP	Unión Patriótica
UPTC	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

SUMARIO

1	INTRODUÇÃO	16
2.1	EMANCIPAÇÃO	25
2.2	CONCEPÇÕES CURRICULARES NA HISTÓRIA	29
2.3	CURRÍCULO NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA.....	31
2.5	CURRÍCULO ALTERNATIVO DA CÁTEDRA POR NARIÑO.....	55
3	CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	63
3.1	PESQUISA QUALITATIVA.....	63
3.2	ANÁLISE DE DADOS.....	65
3.3	COLETA DE DADOS	70
3.3.1	Pesquisa documental	70
3.3.2	Entrevistas	71
3.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	72
3.5	REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA (RSL)	75
3.6	CONTEXTO DA CÁTEDRA NARIÑO.....	80
4	A SUA INFLUÊNCIA PARA UM CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO	84
4.1	O PROCESSO DA “CÁTEDRA POR NARIÑO”	84
4.1.1	Surgimento da “Cátedra por Nariño”	84
4.1.2	Desenvolvimento da experiência	92
4.1.3	A luta Social	94
4.1.4	Alcance da “Cátedra por Nariño”	100
4.1.5	Razões da finalização	101
4.1.6	Obstáculos na implementação	107
4.1.7	Avaliação do processo	111
4.2.	CURRÍCULO COMO PRÁXIS.....	113
4.2.1	Currículo oficial	113
4.2.2	Currículo alternativo	120
4.2.3	Princípios norteadores da prática	129
4.2.4	Educação contextualizada	134
4.2.5	Conscientização	137
4.2.6	Análises crítica	143
4.3	POSSIBILIDADES PARA UM CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO	149
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
	REFERÊNCIAS	158
	APÊNDICES	166
	Apêndice A.....	167

ANEXOS	168
Anexo A. Termo de consentimento livre e esclarecido.....	169
Anexo B. Termo de autorización para grabación de voz.....	171
Anexo C. Parecer consubstanciado do CEP	172
Anexo D. Documento guía sobre a Cátedra por Nariño	177

1 INTRODUÇÃO

“A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência”.
(Theodor Adorno, s.d.)

Esta dissertação tem por objetivo conhecer e analisar como a proposta curricular alternativa da “Cátedra por Nariño¹” interferiu no currículo oficial como uma forma de contestação às políticas educativas do Estado colombiano, especificamente naquela região.

No contexto educativo colombiano, cátedra significa uma disciplina acadêmica de um status superior. Nariño é o nome de um dos 32 departamentos em que se divide política e administrativamente a Colômbia. Neste trabalho, “Cátedra por Nariño” se refere a um componente curricular alternativo que foi implementado por alguns professores de Nariño como uma forma de contestação às políticas educativas oficiais regressivas implementadas na década de 1980 na Colômbia. Era um complemento curricular do movimento sindical dos professores de Nariño que conseguiu tornar-se como parte da prática de muitos docentes. Trata-se de uma experiência curricular, conforme indicam alguns autores como Rivera (2018), Sindicato de Mestres de Nariño (SIMANA) (2016), Velasco (2004), implementada pelo SIMANA, no Sul da Colômbia, que teve como objetivo a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

O meu encontro com este objeto de investigação se deu em janeiro de 2018, na Universidade Federal do Pará (UFPA), quando tive a oportunidade de assistir à defesa de uma dissertação de mestrado, um estudo de caso dos orçamentos participativos de Belém e Pasto realizada por Rivera (2018). No referido trabalho apresentou-se como uma das razões da continuidade do orçamento participativo da cidade de Pasto, por mais de vinte anos, a existência de um forte capital social no Departamento² de Nariño e o trabalho dos movimentos sociais, no qual foi importante

¹ Nariño deriva seu nome de Antonio Nariño (1765- 1823), o qual foi um político e militar colombiano. Foi um dos principais influentes da independência de Colômbia.

² A Colômbia é um Estado social de direito, organizado em forma de República unitária, cuja divisão político-administrativa se divide em departamentos — equivalente de província ou Estado noutros países, mas com diferenças por não ser a Colômbia uma República Federativa. Dessa maneira, quando nós nos referimos a departamentos, estamos nos referindo a uma divisão do país similar a um Estado numa república federativa. Ao longo do trabalho se substituirá o termo Departamento por região para facilitar o entendimento.

a implementação de uma proposta pedagógica chamada “Cátedra por Nariño”, a qual teria influenciado, substancialmente, a formação de um espírito cidadão nos habitantes dessa região. Foi assim que me encontrei frente a esse tema de pesquisa, o qual parece não tinha sido pesquisado até o momento presente.

Falando de meus inícios acadêmicos, eu iniciei os estudos com a idade de 9 anos —meu pai não aceitou que iniciasse a estudar antes— numa pequena escola rural distante da fazenda de meus pais, no município de Trinidad na região de Casanare, à qual chegava com meus irmãos maiores depois de uma hora de caminho. Minha mãe me ensinou as primeiras letras e minha avó me deleitava contando-me múltiplas histórias religiosas, românticas e de sua própria imaginação, já que ela era uma entusiasta leitora. Eu lembro que no meu primeiro ano consegui fazer dois anos acadêmicos e permaneci ali no campo até cursar o terceiro ano de fundamental I. Com a idade de 11 anos, junto com minha irmã menor, fomos levadas para a casa de uma tia na área urbana do município de Trinidad onde cursei, no colégio público São José, os anos quarto e quinto de fundamental I. Ali eu era a representante do curso e me vinculei, ainda muito cedo, como voluntária da Cruz Vermelha Colombiana.

Por causa da violência no campo na Colômbia, meus pais tiveram que se mudar para a área urbana de Trinidad onde moramos juntos os anos seguintes. Iniciei o 6º ano de fundamental II no colégio público agropecuário Jose Celestino Mutis o qual passou a chamar-se nos anos seguintes Instituto Técnico Integrado de Trinidad — pelas mesmas políticas educativas de “otimização e racionalização de recursos” que realizou a fusão de todos os colégios públicos da área urbana do município. Nesse colégio me destacava como esportista sendo jogadora do time de basquetebol e pelas boas notas nas disciplinas relativas à agroindústria. Casei-me com a idade de 19 anos, ainda cursando o 3º ano de ensino médio, finalizando estes estudos no ano de 2003.

Só vim a iniciar meus estudos universitários no segundo semestre do ano 2010 depois de fazer um período de trabalho num centro de atenção à primeira infância em Trinidad. Diante da inexistência de universidade em Trinidad, iniciei estudos de educação pré-escolar na Universidade Santo Tomas da Colômbia, na sede da cidade de Yopal, capital da região de Casanare, através de educação aberta e a distância (EAD), até onde tinha que me deslocar todos os fins de semana para meus estudos após um caminho de aproximadamente 3 horas em ônibus.

Saí com meu esposo e meu filho de Casanare, nossa região, no ano 2013 para

a região vizinha de Boyacá, onde moramos os anos 2013, 2014 e parte do ano 2015. No ano 2015, nos deslocamos para a cidade de Manizales por uma oportunidade de trabalho para meu esposo. Essas mudanças me obrigaram a passar pelos centros de atenção universitária (CAU) da Universidade Santo Tomas, das cidades de Yopal, Tunja e Manizales com alguns adiamentos e demoras. No ano 2016, viajamos para o Brasil, quando meu esposo foi contemplado com uma bolsa de estudos do Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (Bolsas Brasil - PAEC OEA-GCUB), na Universidade Federal do Pará na cidade de Belém. Assim, no Brasil, finalizei meus estudos de graduação na Colômbia no ano 2017.

Era o início do ano 2018, já havia culminado meus estudos de graduação como licenciada em educação pré-escolar onde havia trabalhado com um objeto de pesquisa totalmente diferente: “Proposta pedagógica para gerar gosto pela leitura em meninos e meninas dos graus de transição”, usando como recursos de apoio os contos infantis de Ana Maria Machado.

Entre os anos 2018 e 2019, cursei duas especializações na Faculdade Integrada da Amazônia (FINAMA), a primeira em Gestão Educacional e a segunda, em Docência do Ensino Superior. Diante das dificuldades que tive para continuar os estudos de pós-graduação na Colômbia, meu país, sobretudo pela implementação de políticas educativas neoliberais que excluem grandes camadas da população por meio de altos custos de matrículas, até nas universidades públicas, eu planejei, para o ano 2019, concorrer a vaga para fazer o Mestrado em Educação no Brasil.

Eu sabia que em qualquer convocatória na que me apresentasse tinha que concorrer com um projeto de pesquisa, o qual teria que ter um objeto muito significativo. Concomitante à procura de editais de ingresso, fui me aprofundando nessa proposta pedagógica – “Cátedra por Nariño” - implementada na década de 1980, em Nariño, no Sul da Colômbia. Nesse processo de busca, encontrei duas excelentes oportunidades: a primeira era o edital da Organização de Estados Americanos – OEA e o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), e a segunda, tratava-se de um edital da Universidade Estadual de Maringá, específico para Mestrado em Educação e dirigido só a estrangeiros.

Na primeira opção OEA-GCUB, apareciam quase 30 Programas de Pós-graduação em Educação, em diferentes estados do Brasil. No entanto, tendo em mente a proposta pedagógica “Cátedra por Nariño”, assumi a tarefa de revisar um a

um, todos os Programas disponíveis com o objetivo de perceber em qual desses o estudo dessa iniciativa se enquadrava.

Após esse trabalho de busca, me defrontei com que o Programa de Pós-graduação em Educação da UNIFAL-MG, em Alfenas, Minas Gerais, que tem uma linha de pesquisa intitulada “Culturas, Práticas e Processos na Educação”, que apresentava, em seu edital de seleção, um eixo temático denominado: “Práticas Escolares, Didática e Currículo”. Decidi, então, aprofundar minha pesquisa sobre os trabalhos acadêmicos realizados pelos professores desse eixo.

Foi assim que encontrei a profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício, minha orientadora, com uma boa produção acadêmica em currículo e currículo emancipatório, temática que fazia parte de sua tese de doutorado. Desse modo, eu entendi que meu objeto de pesquisa tinha muitas características e possibilidades de ser construído na perspectiva de um currículo emancipatório. Passei, então, a elaborar meu projeto de pesquisa para concorrer a essa vaga, sendo minha primeira opção a UNIFAL-MG, tendo sido aprovada no final do processo seletivo.

Tendo sido selecionada, o projeto passou a ser a pesquisa construída neste tempo de Mestrado que objetivou, como indicado no início desta introdução, conhecer e analisar como a proposta da “Cátedra por Nariño” interferiu no currículo oficial como uma forma de contestação às políticas educativas do Estado colombiano em Nariño, a partir de sua construção histórica, sobretudo no reconhecimento do valor significativo da ação dos professores no desenvolvimento curricular da proposta a ser analisada.

Ciente de que, no contexto contemporâneo, pensar em possibilidades para um currículo emancipatório, que contribua para que as pessoas sejam críticas, livres, reflexivas e deliberantes, embora pareça utópico, é pertinente, urgente, necessário e possível e, considerando que o cotidiano escolar é um lugar, espaço e tempo destinado ao trabalho com o desenvolvimento integral do ser humano, em sociedade, entendemos que ele é a oportunidade propícia para almejar a formação de pessoas com uma identidade, conforme indicada anteriormente. Isso é possível se levarmos em conta que “o currículo está irremediavelmente envolvido nos processos de formação pelos quais nós nos tornamos o que somos. O currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2015, s. p. segunda orelha).

Antes de minha chegada ao Brasil, no ano 2016, eu não conhecia a obra de

Paulo Freire, já que em nenhuma das disciplinas cursadas se estudava os trabalhos deste autor brasileiro. O professor Torres-Carrillo (2011) manifesta que, com poucas exceções, a maioria de estudantes universitários colombianos desconhecem a Educação Popular, não fazem leituras de Paulo Freire, nem muito menos se têm apropriado de práticas específicas de Educação Popular. Adiciona que, recentemente, se surpreendeu ao constatar que de um grupo de estudantes do Mestrado em Educação da Universidad Pedagógica Nacional de Colômbia não conhecia a bibliografia básica sobre Educação Popular, um fato paradoxal, tendo em conta que o pouco que se conhece no mundo de produção pedagógica latino-americana é sobre educação popular (TORRES-CARRILO, 2011).

Foi aqui no Brasil que meu interesse pelos postulados freirianos cresceu graças às leituras realizadas em várias das disciplinas cursadas no mestrado na UNIFAL-MG. Ali tive a oportunidade, nas diversas disciplinas realizadas, de conhecer o trabalho de muitas pensadoras e pensadores da educação, brasileiros e estrangeiros, que de uma maneira ou outra contribuíram para a construção deste trabalho.

Assim, a hipótese principal deste estudo é que, quando são usados conteúdos contextualizados que problematizem a realidade que vivencia a comunidade educativa, e que garantem a autonomia docente na sala de aula, se consegue recuperar a condição de sujeitos na sociedade tanto de educadores como de educandos, e se têm melhores perspectivas para a transformação de suas realidades opressoras. Além disso, consegue-se avançar para condições de justiça e de igualdade.

Desse modo, a temática central desta pesquisa versou sobre o desenvolvimento curricular implementado pelos docentes da educação fundamental de Nariño, considerando que, segundo vários autores (RIVERA, 2018, SIMANA, 2016, VELASCO, 2004), teve como resultado a criação de uma forte consciência crítica nos jovens desta região³, evidenciada nos anos seguintes em temas sociais, democráticos e de direitos cidadãos.

Nesse sentido, foi importante perguntar: O que e como foi construído o

³ Tendo em conta que se espera que este trabalho tenha leitores dentro e fora do Brasil, usa-se a palavra região em vez de Departamento e não província ou estado. Na Colômbia, um departamento pode estar conformado por províncias. De fato, Nariño estava dividido em províncias ou sub-regiões poucos anos atrás. Em muitos países latino-americanos como a Colômbia, não seria entendido o termo estado em vez de Departamento, motivo pelo qual se usará ao longo da dissertação o termo região para se referir ao Departamento de Nariño.

processo de ensino e de aprendizagem na “Cátedra por Nariño”? Até que ponto esse complemento curricular alternativo correspondia a uma educação para a emancipação?

Desse modo, buscou-se responder, com essa investigação, a seguinte questão central: **Como a proposta da “Cátedra por Nariño” interferiu no currículo oficial como uma forma de contestação às políticas educativas do Estado colombiano, especificamente naquela região?**

A análise dessa questão requereu tanto uma maior compreensão do que foi a “Cátedra por Nariño”, como de seus possíveis efeitos nos sujeitos participantes desta proposta, cuja concretização se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- a) Explicitar a constituição histórica da “Cátedra por Nariño” no contexto colombiano, a partir de seus participantes;
- b) Comparar o currículo da “Cátedra por Nariño” com o currículo oficial proposto para o país naquela situação;
- c) Explorar a representação que os professores têm acerca do desenvolvimento curricular da “Cátedra por Nariño”.

Para tanto, desenvolvemos um estudo de abordagem qualitativa, utilizando a análise documental e a entrevista semiestruturada como instrumento para a coleta de informações e a análise qualitativa construtiva interpretativa, enquanto metodologia, que nos ajudou a organizar, a analisar os dados e a construir significados pertinentes e plausíveis para o avanço do conhecimento.

A relevância do desenvolvimento deste projeto de pesquisa traz diferentes contribuições, desde o ponto de vista científico até o prático e social. Do ponto de vista científico, a relevância é indicada com a construção de conhecimento sobre o campo do desenvolvimento curricular, visando perspectivas emancipatórias.

Do ponto de vista prático, identificamos como a experiência da “Cátedra por Nariño” pode ser considerada como referência em outros contextos que intencionam resistir, responder e lutar por maior protagonismo no território curricular e usar o currículo como um instrumento de mudanças sociais.

Do ponto de vista social, assumimos como relevância do projeto o aprofundamento no conhecimento da prática pedagógica desenvolvida no Sul da Colômbia conhecida como a “Cátedra por Nariño”, reconhecendo a importância de tal

experiência no contexto colombiano.

As consultas realizadas às bases de dados ScienceDirect e Scopus não identificaram publicações acadêmicas que tivessem alguma relação com a “Cátedra por Nariño”. De igual modo, a partir da base de dados “google escolar”, encontramos uma única referência, em um trabalho de conclusão de curso, elaborado por Melo (2017), para a obtenção de título de especialista. Nesse trabalho, o autor faz uma menção à Cátedra como uma das propostas implementadas pelo movimento social denominado Movimento Pedagógico em Nariño, Colômbia.

De igual modo, Basante e Martinez (1989) e Velasco (2004) também mencionam a “Cátedra por Nariño” como exemplo de uma das tantas atividades realizadas pelos professores de Pasto, capital de Nariño. Entretanto, esse último relata que a proposta “Cátedra por Nariño” apresentava um conteúdo curricular adicional — não autorizado — que era desenvolvido junto com os conteúdos ordenados pelo Ministério. Para o autor, a Cátedra era um exemplo do que seria essa governança contra-hegemônica e dos resultados que se podem alcançar, sendo de transcendental importância seu estudo, com o ânimo de encorajar a implementação de iniciativas similares.

Rivera (2018) apresenta várias referências — oito no total — à “Cátedra por Nariño” em seu trabalho que estudou as razões da continuidade do orçamento participativo da cidade de Pasto por mais de vinte anos, atribuindo o sucesso a um forte capital social existente e à presença de movimentos sociais vigorosos nas últimas décadas do século passado nessa região, enfatizando o importante protagonismo assumido pelos professores de Nariño, no qual foi transcendental a implementação da proposta chamada “Cátedra por Nariño”, a qual, segundo o autor, teria influenciado substancialmente a formação de um espírito cidadão nos habitantes.

Também SIMANA (2016), no trabalho intitulado *Línea de tiempo sobre la historia sindical de Simana*, mostra os principais momentos e trajetórias que não seguido em seus 65 anos de existência por meio de trabalho político, organizativo e de mobilização, e o que, a juízo deles, isso contribuiu para a formação e para a ação coletiva em Nariño. Nesse trabalho, curiosamente, aparecem cinco alusões à proposta “Cátedra por Nariño”, no qual se explica de maneira superficial em que consistia ou a referência como uma proposta ou atividade realizada nessa época da história do SIMANA.

Desse modo, evidencia-se que, até o momento, não foram encontrados trabalhos que explicitassem o currículo e a metodologia utilizada na “Cátedra por Nariño”, o que justifica o estudo a que se propõe esta dissertação.

A dissertação está organizada da seguinte maneira: No primeiro capítulo, se abordam os conceitos principais e se faz uma construção teórica acerca do currículo, outorgando uma centralidade a conceitos como currículo, desenvolvimento curricular, emancipação, currículo com perspectivas emancipatórias (orientado principalmente pelo interesse emancipatório) e à exposição dos enfoques curriculares, estendendo-nos um pouco no que significa o currículo como práxis.

No segundo capítulo, explica os procedimentos metodológicos em que se enquadra o presente estudo, que está respaldado pelos pressupostos da pesquisa qualitativa com o enfoque qualitativo básico e a análise qualitativa construtiva interpretativa; na sequência, abordamos os instrumentos para a coleta de dados, sendo estes: a análise documental e as entrevistas semiestruturadas, articulando de que forma foram utilizados neste estudo e, por fim, como procedemos à análise e à interpretação dos dados obtidos. Apresentamos a caracterização do local de pesquisa, para nosso caso de Nariño. Logo, trazemos um relato do que foi a “Cátedra por Nariño”, bem como uma revisão bibliográfica de produções acadêmicas que fazem referência a ela.

No terceiro capítulo, se apresentam os resultados e se se analisam os dados extraídos da pesquisa. Tendo como base as representações dos professores de Nariño entrevistados e os documentos auscultados sobre a “Cátedra por Nariño” no trabalho de campo, temos como um dos principais resultados dessa prática curricular alternativa que os professores de Nariño, nos anos de 1980, por meio de suas lutas tanto nas ruas como nas aulas, conseguiram importantes reivindicações para o povo nariñense⁴, refletindo sobre as problemáticas principais que tinham nesse momento como região e conseguiram sair os professores, junto a seus educandos e suas famílias, para as ruas a exigir intervenções por parte do governo que conduziram à transformação dessa realidade opressora.

A “Cátedra por Nariño” fazia parte do arsenal estratégico e de luta do

⁴ Nariñense é o gentílico com o que se conhece às pessoas oriundas da região de Nariño na Colômbia.

Movimento Social por Nariño⁵ que era liderado pelos professores do SIMANA e que sabia que era necessário oferecer aos estudantes uma educação para a luta, para a resistência e para a libertação. A “Cátedra por Nariño” nasceu como resposta à imposição por parte do governo colombiano de políticas educativas restritivas da profissão docente. Essas políticas educativas, como se depreende da análise dos dados, era altamente informada por um interesse técnico que procurava educar para o mercado. O currículo oficial usado na década de 1980 na Colômbia apresentou muitas das características elencadas por Grundy (1998) para classificar essa prática como um currículo como produto, enquanto que a “Cátedra por Nariño” mostrou ter vários dos rasgos característicos do que essa mesma autora chamou de um currículo como práxis.

Nas considerações finais, apresentamos uma síntese dos elementos incluídos no presente trabalho, dando resposta ao problema inicialmente proposto que, em linhas gerais, apontam para demonstrar que é possível interferir nos currículos escolares oficiais elaborados pelo Estado; usar estes como instrumentos de mudanças sociais e como estratégia de resistência sob o princípio de que "lutando também se ensina e ensinando também se luta"; e participar educadores e educandos na construção do currículo escolar para não abdicar desse direito de decidir sobre o próprio futuro.

⁵ O nome original deste movimento social foi “Movimento Cívico por Nariño”, mas, tendo em conta que o termo “cívico” tem uma conotação negativa no Brasil, se substituiu ao longo do trabalho o nome “Movimento Cívico por Nariño” por “Movimento Social por Nariño”.

2 CURRÍCULO E EMANCIPAÇÃO: CONCEITOS E HISTÓRIA

“Um ato da auto-reflexão que ‘altera a vida’ é um movimento da emancipação.” (HABERMAS, 1982, p. 232).

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir os principais conceitos que norteiam a investigação. Desta maneira, na primeira seção se aborda o conceito de emancipação, logo, explicamos as diferentes concepções curriculares na história, depois nos explanamos sobre o significado do que seria um currículo com perspectivas emancipatórias e o que seriam outros tipos de currículos. Depois discutimos sobre currículo e desenvolvimento curricular com suas respectivas fases ou etapas, para na sequência encerrar o capítulo explicando o que era o currículo alternativo da Cátedra por Nariño estudado nesta pesquisa.

2.1 EMANCIPAÇÃO

Explica Adorno (n. d., p. 67) que “o indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, [...]”, o qual adverte que é difícil pelas enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo. “Adorno (1995) aponta para a tomada de consciência, por si só, não resolve o problema, mas gera certa propensão à transformação. Nesse caso, a função do esclarecimento torna-se crucial” (MASHIBA, 2013, p. 81). Adorno elucida que, dessa maneira, emancipação vem a ser o mesmo que conscientização e racionalidade. Por isso, ante a realidade que se vive na atualidade mundial nos diferentes aspectos da vida diária, fazem-se necessárias mudanças originadas desde nossa autorreflexão, passando para a ação.

“A emancipação deve ser pensada não somente como formas de resistência a realidades sociais adversas, mas sobretudo, como contextos de proteção e de socialização dos quais podem emergir relações e práticas sociais alternativas à dinâmica societária em curso” (SILVA, 2006, p. 8). Noutras palavras, não se trata somente de resistir e de enfrentar os poderes hegemônicos, senão também de explorar outros caminhos alternativos, os quais podem-se fomentar desde a educação.

Para Souza (2014, p. 97), a educação emancipadora “é aquela que afasta o ser humano da repressão, aproveitando os aspectos produtivos da sua vida e sua cultura. Para alcançar este objetivo de não repetição da barbárie, a educação deve ser para a autonomia e para a autorreflexão dos/das educandos/as”. Esse autor, baseado nos postulados de Theodor Adorno, encontra que a educação emancipadora seria aquela que retira o ser humano do caminho da barbárie, sendo necessário, para isso, superar as barreiras que aprisionam algumas pessoas e as fazem ficar atrasadas frente a sua mesma civilização, o que se poderia conseguir através da educação.

Afirma Mashiba (2013) que emancipação é um termo normalmente usado como sinônimo de libertação e em contraposição à alienação, o qual coloca em diálogo direto com a emancipação expressada por Adorno com a libertação trabalhada por Freire. Temos que dizer que alienação é a

ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de, através de, [1], [2] e [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente) (BOTTOMORE, 2001, s. p.).

O termo possui várias concepções derivadas especialmente do marxismo, mas pretende significar:

falta de consciência dos problemas políticos e sociais. O que o alienado perde aqui é a chave da compreensão da sociedade em que vive, isto é, dos mecanismos e fatores que o colocam numa determinada posição na sociedade e que produzem, inclusive, a sua própria percepção dessa posição (SANTOS, 1983, p. 10 *apud* CATANI, 1986, p. 11).

No contexto educativo, comenta Illich (2010) que a alienação da sociedade moderna, no sentido pedagógico, é ainda pior que sua alienação econômica.

Agora, os jovens são pré-alienados pelas escolas que os isolam, enquanto pretendem ser produtores e consumidores de seus próprios conhecimentos, concebidos como mercadoria que a escola coloca no mercado. A escola faz da alienação uma preparação para a vida, separando a educação da realidade e o trabalho da criatividade. A escola prepara para a institucionalização alienante da vida ensinando a necessidade de ser ensinado. Aprendida esta lição, as pessoas perdem o incentivo de crescer com independência; já não encontram atrativos nos assuntos em discussão; fecham-se às surpresas da vida quando estas não são predeterminadas por definição institucional (ILLICH, 2010, p. 64).

Para Illich (2010, p. 65), esta seria a “nova alienação”, sendo necessário pensar

na desescolarização, processo pelo qual cada um é pessoalmente responsável, já que “unicamente nós temos o poder de fazê-lo. Ninguém será desculpado se não conseguir se libertar da escolarização” expressa. Se bem a posição dele seja bem radical nesse sentido, o qual o distancia um pouco do pensamento Freiriano, na sua finalidade, caminha perto dele, já que este último “propôs a substituição de uma educação de tipo alienante, reprodutivista, ‘bancária’, como ele a batizava, por uma educação conscientizadora, libertadora, emancipadora” (ROMÃO, 2010, p. 140).

A pedagogia crítica baseia-se fundamentalmente no pressuposto de que, quando os estudantes se enfrentam com os problemas reais de sua existência, pronto se encaram com a própria opressão (GRUNDY, 1998), o qual ao parecer aconteceu em vários cantos de Nariño na época em que lutavam por reivindicações regionais que eram tratadas nas salas de aula na chamada “Cátedra por Nariño”.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 1987, s. p.).

Dessa maneira, com a ajuda da pedagogia crítica ou problematizante, é possível conseguir a desalienação dos estudantes e obter melhores perspectivas para a transformação de suas realidades opressoras. Somente assim, poderão intentar acabar com a “cultura do silêncio” ou do “mutismo” (FREIRE, 1967) por meio da emancipação que, para Grundy (1998, p. 149), não é outra coisa distinta que “o ato de descobrir sua própria voz”, o qual explica que deve acontecer em condições de justiça e de igualdade.

Nenhum currículo é informado principalmente por um interesse emancipador se não se tem um enfoque crítico na sua implementação (GRUNDY, 1998), o que deve estar claro em nosso propósito de estudo sobre a “Cátedra por Nariño”.

Para Mashiba, “o grande elo de ligação entre o pensamento de Adorno e de Freire é a conscientização dos sujeitos e que tal conscientização é imprescindível no processo de humanização, que ainda é direito de poucos” (2013, p. 142). Dessa maneira, coincidem Adorno e Freire, em que “o indivíduo precisa libertar-se do pensamento tutelado, conquistando, no processo de libertação, a autonomia, a

conscientização e a capacidade de resistência frente à heteronomia imposta pela sociedade” (MASHIBA, 2013, p. 19).

Explica Freire (1987, s.p.) que a libertação “é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos”. É bem claro, para ele, que o processo emancipador ou libertário é bem difícil e doloroso. Nesse processo, “há que se saber oprimido e, ao tomar consciência da opressão que se sofre, o sujeito passa a ter forças para a ação libertadora, que ocorre pela transformação da realidade opressora” (MASHIBA, 2013, p. 84). Tem-se que partir de um autojuízo no qual se identifica e reconhece com clareza que existe uma situação de oprimido e no qual também se identifica a causa da opressão para, dessa maneira, iniciar o processo para reverter essa situação.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização (FREIRE, 1987, s.p.).

Para poder usar a pedagogia da libertação, se requer conseguir desvendar os olhos por meio da tomada da consciência da situação de opressão na qual se encontra inserido e também se precisa que sejam os oprimidos os que elaborem essa pedagogia.

Quando e onde existam condições opressoras sendo perpetuadas por meio dos currículos propostos pelos opressores, será necessária a elaboração de propostas curriculares alternativas próprias dos oprimidos e para os oprimidos, nas quais se descubram convivendo com o oposto, para, por intermédio da emancipação reverter as condições nas que se encontram e com as quais contribui o currículo oficial imposto pelas classes dominantes para garantir o *status quo*.

Para Felício (2008, p. 41), “emancipar-se só é possível, no contexto de sociedades democráticas, por exigir um exercício, individual e coletivo, de liberdade, igualdade, autonomia e desalienação”. Para ela (p. 42), “uma educação para a liberdade é sinônimo de uma educação com perspectivas emancipatórias, uma vez

que a mesma se apresenta aos indivíduos como possibilidade de transformação do status quo vigente. Como veremos mais adiante, será também sinônimo de um currículo orientado ou informado principalmente por interesses emancipatórios.

2.2 CONCEPÇÕES CURRICULARES NA HISTÓRIA

Sacristán (2007) distingue ao menos quatro concepções diferenciadas do currículo: o currículo como exigências acadêmicas; o currículo tendo por base a experiência; a perspectiva tecnológica e cientificista do currículo; e o currículo como práxis.

A primeira concepção revela toda a força da lógica academicista. Promove a defesa de valores culturais, desconsiderando sua maior ou menor compatibilidade com o contexto histórico-cultural, no qual se desenvolve o processo educativo. Possui seu fundamento na estruturação de disciplinas especializadas que devem, em função da maior ou menor identidade com elas, prescrever o sucesso e o insucesso no sistema escolar. A centralidade das ações, nesta perspectiva, deve concorrer para assegurar a apreensão dos 'conteúdos', aqui tomados pelo conhecimento digno de consideração (SILVA, 2006, p. 55).

Na concepção do currículo como exigências acadêmicas, trabalha-se com uma lógica conteudista e se assimilaria muito ao que Freire (1972) chamou de “educação bancária”.

Já sobre o currículo construído a partir da experiência, Silva (2006) manifesta que esta concepção apresenta uma conotação mais humanista e social, cuja preocupação já não são os conteúdos senão os métodos ou processos de ensino.

a metodologia e a importância da experiência estão ligadas indissolavelmente ao conceito de currículo. O importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas, segundo Dewey (1967a, 1967b). O método não é meio para algum fim, mas parte de um sentido ampliado do conteúdo. [...] A atenção aos processos educativos e não apenas aos conteúdos é o novo princípio que apoia a concepção do currículo como a experiência do aluno nas instituições escolares. Não é apenas uma forma de entender o currículo, com uma ponderação diferente de suas finalidades e componentes, mas toda uma teorização sobre o mesmo e sobre os métodos de desenvolvimento (SACRISTÁN, 2000, p. 41-42).

Aqui se entende que existe um processo de desenvolvimento curricular e que subsistem outras etapas iguais ou mais importantes que aquela da prescrição do currículo. Nesse sentido, assume relevância fundamental e toma importância fatores relacionados com a função do docente nas etapas denominadas por Sacristán (2007)

como o currículo moldado pelos professores e o currículo em ação.

Na *perspectiva tecnológica e cientificista*, o currículo, “e o próprio sistema de ensino, deve ser gerenciado, ou até mesmo prescrito, por ‘gerentes profissionais da administração’. À esta burocracia da administração cabe conferir a organização e o controle do currículo escolar” (SILVA, 2006, p. 58). Nessa perspectiva baseada na administração científica, importa que “o mesmo atenda os princípios da eficácia, do controle, da previsão e da racionalidade e economia na adequação entre meios e fins” (p. 58), ganhando destaque as funções da administração clássica (previsão, organização, comando, coordenação e controle) sendo impregnada a teoria curricular com a perspectiva da teoria administrativa e gerencial.

Assim, se

perde de vista o valor da experiência escolar em sua globalidade, muito mais ampla do que a definida pelo referencial estrito de meios-fins e que pretende padronizar os produtos educativos e curriculares, reduzindo a habilidades as competências do professor (SACRISTÁN, 2000, p. 46).

Na perspectiva do *currículo como práxis*, considera-se que o conteúdo curricular deve dar conta de abordar problemas práticos. Sua dinâmica circunscreve-se no entendimento de que o currículo é uma construção social e como tal interage, não sem conflitos, com o mundo social e cultural (SILVA, 2006).

Assim,

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Assumimos, neste projeto de pesquisa, a compreensão do currículo como práxis, uma vez que este está imerso no interior de um sistema maior e que nele interagem diversos subsistemas. Neste trabalho, o currículo é entendido a partir da teoria crítica de currículo, ou seja, “não como uma simples definição teórica e nem

como uma relação de conteúdos a ser cumprido em um determinado período de tempo, no interior de uma instituição educacional” (FELÍCIO, 2008, p. 44). Entende-se o currículo como práxis, perto de suas condições reais de construção (FELÍCIO; POSSANI, 2013). Ou seja, para as autoras (p. 131), “em construção permanente, que assume os educadores e os educandos, como sujeitos protagonistas no processo educacional”.

2.3 CURRÍCULO NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

Para analisar se a prática curricular “Cátedra por Nariño” foi um currículo com perspectiva emancipatória, fizemos uso das considerações feitas pela pesquisadora australiana Shirley Grundy (1998) para classificar os currículos escolares. Essa autora, valendo-se dos “interesses constitutivos do conhecimento”, propostos pelo filósofo Jürgen Habermas (1982), classifica as práticas curriculares em: currículos orientados pelo conhecimento técnico (currículo como produto), currículos orientados pelo conhecimento prático (currículo como prática) e currículos orientados pelo conhecimento emancipatório (currículo como práxis).

“Os teóricos críticos da educação vêem o conhecimento escolar como histórica e socialmente enraizado e ligado ao interesse” como tem explicado McLaren (1997, p. 202). Partindo de que o conhecimento “é uma construção social profundamente enraizada em um nexos de relações de poder”, McLaren (1997, p. 202) faz uma discussão preliminar sobre a necessidade de identificar que tipo de conhecimento é ensinado na sala de aula nas escolas e, para isso, “a pedagogia crítica segue uma distinção quanto às formas de conhecimento, defendida pelo teórico social alemão Jürgen Habermas” (McLAREN, 1997, p. 203).

Se conforme propõe Habermas (1982), os interesses técnico, prático e emancipador são fundamentais, é lógico que podemos identificar exemplos deles no âmbito da interação humana (GRUNDY, 1998). Explica a autora que, enquanto interesses humanos fundamentais, não podemos surpreender-nos de que possam descobrir-se exemplos de currículos principalmente informados por um ou outro deles, no trabalho dos professores.

Ilustra Grundy (1998) que, para compreender o significado de qualquer conjunto de práticas curriculares, há de considerar-se os elementos que surgem a

partir de um conjunto de circunstâncias históricas, como em qualidade de reflexo de um determinado meio social. Para ela, temos que construir esse currículo a partir das ações das pessoas imersas na educação, por isso expõe que necessitamos saber da composição e da organização da sociedade e conhecer as premissas fundamentais sobre as quais se constrói a mesma. Ressalta que, para não fazer conjeturas aleatórias sobre o currículo de uma instituição, precisamos conhecer não apenas a natureza do currículo, senão o contexto da instituição.

“Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito do homem e do mundo” afirmou Freire (1969, p. 124) referindo-se ao fato de que não existe uma educação neutra, o que levou Grundy (1998) a asseverar que práticas educativas e currículo (é o conjunto delas) não existem longe de certas crenças sobre as pessoas e sobre a forma em que interatuam e devem fazê-lo no mundo.

A questão central que Grundy (1998, p. 22-23, tradução da autora) apresenta é “que classe de crenças sobre as pessoas e o mundo levam a um tipo determinado de práticas educativas, em especial às que se englobam no termino «curriculum»?” Para dar resposta a esta instigante pergunta, ela se vale da teoria dos “interesses constitutivos do conhecimento” proposto por Jürgen Habermas e afirma que esta teoria proporciona um marco para dar sentido às práticas curriculares.

No marco da teoria dos “interesses constitutivos do conhecimento”, Habermas (1982) define o interesse como o prazer que associamos com a existência de um objeto ou ação, colocando em sua análise a racionalidade como o interesse mais fundamental da espécie humana (GRUNDY, 1998). Esse interesse puro pela razão se expressa ao entender de Habermas (1982) na forma de três tipos de interesses constitutivos do conhecimento: interesse técnico, interesse prático e interesse emancipador.

Conforme Grundy (1998), o interesse técnico ou “positivista” é baseado na experiência e na observação - propiciada frequentemente na experimentação – e nele as pessoas mostram uma orientação básica para o controle e para a gestão do meio. Assevera ela que o interesse técnico constitui um interesse fundamental pelo controle do ambiente mediante a ação, de acordo com regras baseadas em leis com fundamento empírico.

Se mediante a observação e a experimentação, podemos descobrir as «leis» que regem a forma de aprendizagem dos meninos, presumivelmente podemos estruturar um conjunto de regras que, de seguir-se, promoverão a aprendizagem. Assim, se descobrimos que o reforçamento positivo constitui um fator regular da aprendizagem da leitura, presumivelmente, um conjunto de regras relativas à aplicação do reforçamento positivo leve aos alunos a aprender a ler (GRUNDY, 1998, p. 29, tradução da autora⁶).

Essa é a premissa fundamental que aplica o interesse técnico relacionado com o tema educativo. Esse tipo de interesse se vê refletido no modelo curricular por objetivos, no qual podemos colocar como melhor exemplo o modelo de Tyler, no qual está implícito o interesse pelo controle da aprendizagem do aluno, de tal maneira que, ao final do processo de ensino, o produto se ajustará às intenções ou ideias expressadas nos objetivos originais (GRUNDY, 1998). Esse é um padrão de meios-fim baseado no modelo empresarial da administração por objetivos – APO - que se centra todo no estabelecimento de objetivos, na definição de um curso de ação e no controle do resultado estabelecido a priori.

O segundo interesse do marco Habermasiano é o interesse prático, o qual se orienta pela compreensão. Trata-se de um interesse por compreender o meio de tal maneira que o sujeito tenha a capacidade de interatuar com esse mesmo meio (GRUNDY, 1998).

Explica Grundy (1998) que se baseia na necessidade fundamental da espécie humana de viver no mundo e formando parte dele, e não competindo com o ambiente para sobreviver. Esclarece que, nesse interesse está implicitamente uma postura moral e que a questão que suscita esse interesse não é: que posso fazer? senão: o que devo fazer? Nessa ótica, para responder a essa pergunta, é necessário compreender o significado da situação.

Conforme Grundy (1998), essa é a razão de seu nome de interesse prático, já que se trata de um interesse por levar a cabo a ação correta ou prática num ambiente concreto. Sobre o sustento teórico Habermas (1982), assevera que esse interesse se baseia nas ciências hermenêuticas e que o acesso aos fatos se consegue mediante a compreensão de significado (não por observação). Grundy (1998) define o interesse

⁶ Original: “Si mediante la observación y la experimentación, podemos descubrir las «leyes» que rigen la forma de aprendizaje de los niños, presumiblemente podemos estructurar un conjunto de reglas que, de seguirse, promoverán el aprendizaje. Así, si descubrimos que el reforzamiento positivo constituye un factor regular del aprendizaje de la lectura, presumiblemente, un conjunto de reglas relativas a la aplicación del reforzamiento positivo lleve a los alumnos a aprender a leer”.

prático como aquele interesse fundamental por compreender o ambiente mediante a interação, baseado numa interpretação por consenso do significado. Os dois conceitos-chave dessa autora, em sua definição, são a compreensão e a interação, as quais são fundamentais, considerando-se as implicações que o interesse prático tem a respeito do currículo.

Na análise Habermasiano, a compreensão explanatória é diferente em termos científico-experimentais (interesse técnico) que, em termos hermenêuticos (interesse prático), ganhando especial preponderância neste último tipo de explicação, o contexto em que está inserida uma história. Ou seja, não podemos compreender de maneira completa uma situação determinada senão a aplicamos a nós mesmos (GRUNDY, 1998).

Grundy (1998) manifesta que a formulação do currículo, quando existe a orientação do interesse prático, se considera como um processo no qual o aluno e o professor interatuam com o fim de dar sentido ao mundo. Dessa maneira, explica que essa classe de interesse se ocupa, não só de promover o conhecimento aos alunos senão também sua atuação no contexto social. O modelo de currículo usado por Grundy como modelo tipo do interesse prático é o modelo de desenvolvimento curricular proposto por Stenhouse, o qual, no entender da autora, se baseia no juízo do professor, mais que em sua orientação.

O terceiro “interesse constitutivo do conhecimento” proposto por Habermas é o interesse emancipador o qual, no entender de Grundy (1998), sua identificação foi a contribuição mais original à filosofia moderna que realizou Habermas. Para explicar este, Grundy (1998) esclarece que, embora os interesses sejam orientações fundamentais da espécie humana, estes podem categorizar-se dependendo de serem estimulados pela inclinação ou pela razão, sendo estes últimos os interesses mais fundamentais por permitir alcançar a autonomia e a responsabilidade.

No sentido Habermasiano, o interesse mais puro é o interesse emancipador. Por emancipação, Habermas entende a independência de tudo o que está fora do indivíduo, identificando-a com a autonomia e com a responsabilidade (GRUNDY, 1998). Assevera ela que a emancipação só é possível no ato da autorreflexão, ou seja, quando o Eu se volta sobre si mesmo.

A auto-reflexão é percepção sensível e emancipação, compreensão imperativa e libertação da dependência dogmática numa mesma experiência.

O dogmatismo, esse que dissolve a razão tanto em termos analíticos quanto práticos, é uma falsa consciência: erro e, por isso mesmo, existência aprisionada. Somente o Eu, o qual na intuição intelectual se flagra como um sujeito que se afirma a si mesmo, adquire autonomia. O dogmático, pelo contrário, ao não encontrar a força que o pode levar à auto-reflexão, vive na dispersão e, à moda de um sujeito dependente, está determinado pelos objetos e, ele próprio, coisificado como sujeito (HABERMAS, 1982, pp. 228-229).

Para Grundy (1998), nem os interesses técnicos nem os interesses práticos são capazes de satisfazer a orientação humana para a autonomia e para a responsabilidade. Sua explicação é a de que o interesse técnico, ao se preocupar com o controle, não facilita a autonomia nem a responsabilidade e que somente é possível alcançar uma falsa autonomia, já que leva consigo a consideração dos demais humanos e do meio como objetos. Nessa ótica, o interesse técnico surge da inclinação e não surge da razão, ou seja, provém da categoria mais baixa dentro das orientações fundamentais da espécie humana.

No caso do interesse prático, afirma Grundy (1998) que este se aproxima mais da autonomia e da responsabilidade, mas, sem poder alcançá-la.

Conforme com o interesse prático, o universo se considera como sujeito, não como objeto, aparecendo um potencial de liberdade que confere importância ao significado e a compreensão consensuados. Mas, o interesse prático resulta inadequado para promover a verdadeira emancipação, por causa precisamente da propensão das pessoas a enganar-se, embora se chegue à compreensão numa exposição e debate abertos (GRUNDY, 1998, p. 36, tradução da autora⁷).

O problema desses consensos ou acordos é que, na maioria deles, a parte mais fraca não está representada ou se encontra em posição de desvantagem ante as forças mais poderosas da sociedade, permitindo que, em muitos casos, seja usado o consenso como maneira de manipulação, perdendo-se, assim, a autonomia.

Por tanto, as orientações fundamentais para a racionalidade técnica ou prática não asseguram que se facilite o interesse, ainda mais fundamental, pela autonomia e a responsabilidade. Deve tratar-se de um interesse por liberar às pessoas da restrição exercida pelo técnico e da possível fraude da prática. É o interesse pela emancipação, o chamado interesse emancipador

⁷Original: De acuerdo con el interés práctico, el universo se considera como sujeto, no como objeto, apareciendo un potencial de libertad que confiere importancia al significado y la comprensión consensuados. Pero el interés práctico resulta inadequado para promover la verdadera emancipación a causa precisamente de la propensión de las personas a engañarse, aunque se llegue a la comprensión en una exposición y debate abiertos.

(GRUNDY, 1998, pp. 36-37, tradução da autora⁸).

Ante a impossibilidade de alcançar a autonomia por meio do interesse técnico ou do interesse prático, se convoca ao interesse fundamental pelo conhecimento mais puro dos existentes: o interesse emancipador. “O interesse cognitivo emancipador é um interesse fundamental pela emancipação e a potenciação para comprometer-se numa ação autónoma que surge de intuições autênticas, críticas, da construção social da sociedade humana (GRUNDY, 1998, p. 38, tradução da autora⁹).

Poder-se-ia dizer que, no interesse emancipador, existe um clamor pelo esclarecimento e pela humanização por intermédio da superação da situação opressora.

[...]. Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado. A consciência de todos em relação a essas questões poderia resultar dos termos de uma crítica imanente, já que nenhuma democracia normal poderia se, dar ao luxo de se opor de maneira explícita a um tal esclarecimento. [...] (ADORNO, n. d., p. 183).

Para Adorno, no processo emancipatório, é muito importante o despertar da consciência o qual entende como esclarecimento¹⁰, e o que vai em direção aos postulados habermasianos expostos por Grundy (1998) como interesse emancipador. Por isso, é bom lembrar que a concepção de educação de Adorno vai mais além do modelar pessoas e de transmitir-lhes conhecimentos, na qual se ressalta a importância da produção do que chama uma consciência verdadeira.

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de

⁸ Original: Por tanto, las orientaciones fundamentales hacia el razonamiento técnico o el práctico no aseguran que se facilite el interés, aún más fundamental, por la autonomía y la responsabilidad. Debe tratarse de un interés por liberar a las personas de la restricción ejercida por lo técnico y del posible fraude de la práctica. Es el interés por la emancipación, el llamado interés emancipador.

⁹ Original: El interés cognitivo emancipador puede definirse de este modo: un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones autênticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana.

¹⁰ A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia. Para precisar a questão, gostaria de remeter ao início do breve ensaio de Kant intitulado "Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?". Ali, ele define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. "Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade" (ADORNO, n.d., p. 169).

peças, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, n. d., p. 141-142).

Assim, nesse marco, o interesse técnico se ocupa do controle, o interesse prático da compreensão e o interesse emancipatório da potenciação das pessoas. Potenciação, nessa perspectiva, vem a ser a capacitação dos indivíduos e dos grupos para tomar as rédeas das próprias vidas de maneira autônoma e responsável (GRUNDY, 1998). Assevera a autora que, na prática, o interesse emancipador se traduz em ação, dando lugar à ação autônoma e responsável, baseada em decisões prudentes e informadas por certo tipo de saber. Mas esse saber existe, segundo essa autora, em níveis diferentes.

Em primeiro lugar, o interesse emancipador gera teorias críticas. São teorias acerca das pessoas e sobre a sociedade que explicam como atuam a restrição e a deformação para inibir a liberdade. [...]. Mas, as teorias não bastam. Uma teoria crítica há de ser confirmada em cada indivíduo ou grupo. Ou seja, os grupos devem ser capazes de dizer, não só: «sim, estamos convencidos de que isto é certo», senão também «sim! isso também é certo para nós!» Dita confirmação se produz através de processos de autorreflexão. Assim, o outro tipo de saber gerado pelo interesse emancipador é a intuição autêntica (GRUNDY, 1998, p. 38, tradução da autora¹¹).

Baseada nos “interesses constituídos do conhecimento” de Habermas, Grundy (1998) consegue classificar as práticas curriculares em três tipos: “currículo como produto”, “currículo como prática” e “currículo como práxis”, - os quais são resumidos no seguinte quadro.

¹¹ Original: En primer lugar, el interés emancipador genera teorías críticas. Son teorías acerca de las personas y sobre la sociedad que explican cómo actúan la restricción y la deformación para inhibir la libertad. [...]. Pero las teorías no bastan. Una teoría crítica ha de ser confirmada por cada individuo o grupo. O sea, los grupos deben ser capaces de decir, no sólo: «sí, estamos convencidos de que esto es cierto», sino también «sí ¡eso también es cierto para nosotros!» Dicha confirmación se produce a través de procesos de autorreflexión. Así, el otro tipo de saber generado por el interés emancipador es la intuición auténtica.

Quadro 01 - Enfoques da teoria curricular conforme aos interesses constitutivos do conhecimento

(continua)

	CURRÍCULO COMO PRODUTO	CURRÍCULO COMO PRÁTICA	CURRÍCULO COMO PRÁXIS
Interesse orientador	Interesse Técnico	Interesse Prático	Interesse Emancipador
Caraterísticas principais	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque no produto. - Interesse pelo controle - Prescrição para a ação. - Separação total entre teoria e prática do currículo. - Os elaboradores tentam fazer currículos à prova de professores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque no processo com centralidade na deliberação, no juízo e na atribuição de significado - A disposição que se valoriza é o juízo prático mais que a habilidade - Não existe separação entre desenvolvimento e colocação em prática do currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> - O ponto de partida é a situação presente, existencial e concreta que reflete as aspirações das pessoas. - A práxis tem lugar no mundo real, não é um mundo hipotético. - A práxis se desenvolve no mundo da interação, o mundo social e cultural. - O saber é uma construção social. - A práxis supõe um processo de construção do significado que reconhece este como construção social.
Sustento Teórico	Positivismo	Ciências histórico-hermenêuticas	Teoria Crítica
Modelo referente	Modelo de Currículo de Ralph W. Tyler	Modelo de Currículo de Lawrence Stenhouse	Educação Problematizadora de Paulo Freire
Natureza do Eidos (Ideia)	Quanto mais claramente possam ser especificados os objetivos que guiam a atividade docente, mais previsível será o resultado.	<i>Eidos</i> mais geral: a noção do “bem” Depende do juízo do docente à hora de interpretar e de traduzir à ação esse <i>eidos</i> .	Eidos de libertação. A práxis curricular está informada por um interesse emancipador
Responsabilidade e divisão do trabalho	Divisão do trabalho entre formuladores e executores do currículo.	<ul style="list-style-type: none"> - Não existe divisão do trabalho entre formuladores e executores do currículo. - Participação dos professores nas decisões curriculares. 	- Além de misturar os papéis de formulador e implementador do currículo para liberar a educação, resolve a contradição “educador-educando” já que o professor ensina e é ensinado pelos alunos.
Importância Central	A destreza é crucial. Depende das destrezas tanto do aluno como do professor.	Centralidade do juízo.	A centralidade está colocada na reflexão crítica.

Quadro 01 - Enfoques da teoria curricular conforme aos interesses constitutivos do conhecimento

(continuação)

	CURRÍCULO COMO PRODUTO	CURRÍCULO COMO PRÁTICA	CURRÍCULO COMO PRÁXIS
Conteúdo do currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Constituído com base no conceito de “atividades úteis” que possam identificar-se e categorizar-se em determinadas “formas de conhecimento”. - Favorece a aprendizagem rotineira da demonstração de destrezas pré-especificadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Determinado por considerações sobre o “bem” e não pelo que se deve selecionar para o ensino. - O conteúdo deve estimular a interpretação e o exercício do juízo tanto do professor como do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - O aspecto mais importante do currículo consiste na promoção da consciência crítica. - Professor e aluno, juntos, negociam o conteúdo assegurando que este esteja a serviço de interesses emancipadores.
O significado da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - O valor subjacente da avaliação é o controle. Necessidade de efetuar uma valoração da medida que o produto se ajusta aos critérios predeterminados. 	<ul style="list-style-type: none"> - A avaliação é parte integrante do processo educativo no seu conjunto, não é uma parte separada. - Significa elaborar juízos sobre a medida no que o processo e as práticas desenvolvidas através da experiência de aprendizagem favorecem o “bem” dos participantes. Os participantes são os juízes de suas próprias ações. 	<ul style="list-style-type: none"> - A avaliação não pode ser tratada separada da construção do currículo. - O lugar de controle dos juízos sobre a qualidade e significação do trabalho está nos participantes (professores e alunos).
Relação entre Teoria e Prática	<ul style="list-style-type: none"> - A teoria dirige, confirma e legitima a prática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os práticos controlam em muito maior grau tanto a teoria como a prática. - Os enunciados teóricos têm a categoria de proposições para a ação e não de prescrições. 	<ul style="list-style-type: none"> - A crítica revisa a teoria e, enquanto procura dar-lhe um significado, examina de forma crítica seu valor na prática. - A teoria informa, mas não determina. - Pode-se ter em conta a teoria para buscar informação, mas não para receber diretrizes.

Quadro 01 - Enfoques da teoria curricular conforme aos interesses constitutivos do Conhecimento

(conclusão)

	CURRÍCULO COMO PRODUTO	CURRÍCULO COMO PRÁTICA	CURRÍCULO COMO PRÁXIS
A importância e o objetivo da ação	<ul style="list-style-type: none"> - A destreza constitui um importante fator, como o é a atitude do professor em relação ao produto. - O núcleo da ação consiste na implementação das ideias. - A ação está relacionada com a obtenção de produtos aceitáveis da ação docente. <p>O sucesso se julga em relação com os produtos tangíveis, ou seja, com os trabalhos produzidos pelos alunos depois do processo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O núcleo da ação versa sobre o significado da experiência de aprendizagem para o aluno. - As próprias práticas dos docentes são o objetivo da ação estratégica. 	<ul style="list-style-type: none"> - A ação segue a geração de conhecimento autêntico, cuja autenticidade está avaliada por meio da autorreflexão crítica sobre a prática pessoal. - O objeto da ação é a realidade que hão de transformar.
Qualidade da ação	<ul style="list-style-type: none"> - Avalia-se através da eficiência e da eficácia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avalia-se através da prudência e da sabedoria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os critérios referem-se ao grau de autonomia e de igualdade experimentado pelos membros do grupo de aprendizagem. Só eles são aptos para julgar a validade e a autenticidade.

Fonte: Elaboração própria com base em Grundy (1998).

Grundy (1998) explica que os teoremas críticos de Habermas oferecem um conjunto de possíveis interpretações da ação, proporcionando uma base para compreender como se constrói o conhecimento subjacente à ação.

Uma ressalva válida que Grundy (1998) faz em seu trabalho, e que é bom ter clara aqui, é a de que, enquanto constructos teóricos, seja difícil reunir os diversos interesses constitutivos do conhecimento, uma vez que, na realidade, seja improvável que um só interesse domine sempre na prática curricular de um professor. Dessa maneira, a classificação proposta, o que reflete, é que é mais frequente, é que um determinado interesse caracterize a consciência de um docente e, portanto, determine

de forma predominante o modo como que esse professor constrói seu conhecimento profissional.

Dessa maneira, as classificações curriculares propostas por Grundy (1998) funcionam como “tipos ideais” no sentido weberiano, ou seja, não existem formas puras de um determinado tipo de currículo. “As formas puras podem nunca ser encontradas na história; são obtidas pela exageração de certas características dos dados reais, até o ponto em que se tornem 'linhas e figuras absolutas” (MORAES FILHO, 1983 *apud* RIBEIRO, FUZETO, 2017, s. p.). Por conseguinte, usamos essas classificações curriculares como um recurso metodológico para a compreensão da realidade social (ARENARI, 2007, p. 41).

Destarte, Grundy (1998) consegue classificar as práticas curriculares em currículo como produto, currículo como prática e em currículo como práxis.

Sobre o “currículo como produto” (orientado pelo interesse técnico), diz Grundy (1998) que como a educação é parte integrante do processo de sobrevivência e de manutenção. Assim, é lógico esperar que as práticas educativas estejam também sujeitas ao interesse técnico. Esclarece que, na maior parte das sociedades, as escolas constituem as estruturas culturais mediante as quais se desenvolve a educação, razão pela qual devemos esperar que o interesse técnico se manifeste também no currículo dessas escolas.

Sobre o conhecimento técnico, manifesta McLaren (1997) que este se assemelha ao conhecimento que Giroux chama de conhecimento produtivo e que seria

aquilo que pode ser medido e quantificado. O conhecimento técnico é baseado nas ciências naturais, usa métodos hipotético-dedutivos ou empírico-analíticos e é avaliado por, entre outras coisas, quocientes de inteligência, escores em leitura e resultados de testes de aptidão, todos eles usados por educadores para classificar, regular e controlar estudantes. (McLAREN, 1997, p. 203).

Sobre essa primeira classificação, manifesta Grundy (1998) que, quando a formulação curricular está informada por um interesse técnico, destaca-se o interesse fundamental pelo controle do ambiente educativo, de maneira que o produto que resulte se ajuste aos objetivos pré-especificados. Por isso afirma que, quanto mais específicos sejam os objetivos e o documento do currículo esteja redigido com maior clareza, mais fácil será que o produto se pareça com o previsto no enunciado dos

objetivos.

Já no “currículo como prática” (quando impera o interesse prático), ressalta-se a ação ou a prática, e não algum produto determinado, o que há possibilitado que esse enfoque seja chamado de processo, esclarecendo que esse processo tem uma marcada centralidade na deliberação, no juízo e na atribuição do significado. Diz a autora que o interesse prático inicia o tipo de ação que se adota como consequência da deliberação e da persistência do prático por compreender ou por dar sentido à situação, em vez da adoção de uma ação como consequência, de uma diretriz ou dependendo de algum objetivo pré-especificado (GRUNDY, 1998). De igual modo, para McLaren:

O conhecimento prático, almeja auxiliar os indivíduos a modelar suas ações diárias no mundo. O conhecimento prático é geralmente adquirido através da descrição e análise histórica ou desenvolvimentalista de situações sociais, e é gerado com o objetivo de ajudar indivíduos a entenderem eventos sociais que são contínuos e situacionais. [...]. Este tipo de conhecimento geralmente não é produzido numericamente ou através da submissão de dados a algum tipo de instrumento estatístico (McLAREN, 1997, p. 203).

Expressa Grundy (1998) que dizer que o currículo pertence ao âmbito da prática é, num nível, afirmar que pertence ao âmbito da interação humana e que está relacionado com a interação entre professor e alunos. Na medida em que se reconhece esse aspecto elementar, manifestam-se certas implicações políticas (GRUNDY, 1998). Afirma que, se aceitamos que o currículo é um assunto prático, todos os participantes no acontecimento curricular haverão de ser considerados sujeitos e não objetos.

Essa perspectiva supõe que o prático não só tem direito, mas também obrigação, de dar seu próprio significado ao texto (GRUNDY, 1998). Dessa maneira, Grundy sustenta que a preocupação fundamental do professor será a aprendizagem, não o ensino.

Já o “currículo como práxis” (orientado pelo interesse emancipador), explica Grundy, (1998) é compatível com o currículo como prática e, para que este esteja orientado pelo interesse emancipador, faz falta uma transformação da consciência. É dizer uma transformação da forma de perceber e de atuar no mundo.

Para McLaren (1997), o educador crítico está mais interessado no que Habermas chama de conhecimento emancipatório.

O conhecimento emancipatório nos ajuda a entender como os relacionamentos sociais são distorcidos e manipulados por relações de poder e privilégio. Ele também almeja criar as condições sob as quais a irracionalidade, a dominação e a opressão podem ser superadas e transformadas através de ação reflexiva, coletiva. Em resumo, ele cria as bases para justiça social, igualdade e distribuição de poder (McLAREN, 1997, p. 203-204).

O sustento teórico desse enfoque curricular é a teoria crítica e Grundy (1998), para sua análise, se fundamenta no trabalho e nas proposições teóricas de Paulo Freire, especialmente em seus trabalhos sobre a educação libertadora, sobre a educação problematizadora.

Um conceito-chave, nessa perspectiva teórica e nesse tipo de currículo, é a práxis. Leite (2011) manifesta que o conceito de práxis é de tradição marxista e que está associado ao conceito de prática pedagógica em Paulo Freire, e, por conseguinte, à educação na acepção de sentido mais amplo e à ação transformadora. “Marx formulou o enlace entre atividade da consciência e atividade sobre o real, ou seja, entre teoria e prática, e promoveu a afirmação da práxis” (LEITE, 2011, s. p.).

De maneira preliminar, explica Leite (2011, s. p.) que o termo práxis é usado para designar a atividade que produz historicamente a unidade entre o homem e o mundo, entre a matéria e o espírito, entre a teoria e a prática, entre o sujeito e o objeto. Assevera Felício (2008, p. 40) que a unidade entre a teoria e prática “é condição *sine qua non* para entendermos o currículo como práxis a fim de que o seu significado não se resuma em uma atividade teórica que não se materializa, ou, em uma atividade prática sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica”.

Leite (2011) explica que, na perspectiva marxista, a práxis tem uma especial centralidade na filosofia, o que a leva a afirmar que:

É na práxis e pela práxis que o homem enquanto ser social transforma seu meio e se autotransforma, se recria, ou seja, na luta pela sobrevivência o homem transforma suas condições sociais da vida que é, ao mesmo tempo, autocriação e criação coletiva de si mesmo (LEITE, 2011, s. p.).

Para Grundy (1998), a práxis é o ato de construir o reconstruir reflexivamente o mundo social, porque a práxis não consiste numa ação que mantenha a situação tal como está; trata-se de uma ação que modifica tanto o mundo como a compreensão desse mundo. A autora coloca a atenção sobre os elementos constitutivos da práxis, que são a ação e a reflexão. Diz que, se nos comprometemos a pôr em prática formas

de práxis em nossa vidas e no trabalho, nos comprometemos a construir um currículo que promova a práxis mais que a produção ou a prática; o currículo mesmo se desenvolverá por meio da interação dinâmica da ação e da reflexão. Isso significa que o currículo não consistirá num conjunto de planos para serem implementados, mas será constituído mediante um processo ativo no que o planejamento, a ação e a avaliação estarão relacionadas reciprocamente e integrados no processo (GRUNDY, 1998).

O processo de construção do “currículo como práxis”, segundo Felício (2008), é “uma atividade teórico-prática, que apresenta uma face ideal (teórica) e uma face material (prática) ajustada a objetivos que intencionam a transformação da realidade”. Acrescenta Grundy (1998) que, como a práxis se desenvolve no mundo da interação, no mundo social e no cultural, se aplicamos este princípio à construção do currículo, põe-se em evidência que o currículo, operando como práxis, não só pode ocupar-se de aprender «coisas». Diz que, pelo contrário, a aprendizagem deverá ser reconhecida como ato social. Isso significa que a construção de um ambiente de aprendizagem, enquanto ambiente social e não só físico, é fundamental para a práxis curricular (GRUNDY, 1998).

“A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1987, s.p.). Adiciona Grundy (1998) que, como a práxis involucra a ação e a reflexão, parecerá claro que a práxis não consiste só em fazer algo e pensar sobre isso, supõe a livre eleição para atuar de maneira informada pelos teoremas sociais críticos. O pressuposto da pedagogia crítica é que, quando os estudantes se enfrentam com os problemas reais da própria existência, de pronto se encaram com sua própria opressão (GRUNDY, 1998).

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 1987, s.p.).

Grundy (1998) diz que, do princípio norteador, de que a práxis tem lugar no mundo real, não num mundo hipotético, se deriva que a construção do currículo não

pode divorciar-se do ato de «implementação». Adiciona que, se considerarmos currículo como práxis social, não como produto, temos de construí-lo em situações de aprendizagem reais, não hipotéticas, e com estudantes de verdade, não imaginários.

Esclarece Felício (2008) que a tensão experienciada no cotidiano educacional é um forte indício de que é possível construir um currículo com perspectivas emancipatórias. Explica que, precisamente a tensão entre o prescrito e o vivenciado, “impulsiona os educadores na busca de alternativas a fim de que o processo tenha mais significado para os educandos e para eles mesmos” (FELÍCIO, 2008, p. 41).

Outro princípio aplicado ao currículo como práxis é que o mundo da práxis é o mundo em processo de construção, não o mundo natural. Segundo Grundy (1998), a aplicação desse princípio à teoria do currículo supõe o reconhecimento de que o saber é uma construção social. Mediante o ato de aprendizagem, os grupos de estudantes se convertem em participantes ativos na construção do próprio conhecimento (GRUNDY, 1998). Afirma que isso, por sua vez, obriga aos participantes na situação educativa a comprometer-se na reflexão crítica sobre seu conhecimento, para poder distinguir entre o saber que pertence ao mundo «natural» e o que corresponde ao mundo «cultural». Pelo tanto, na práxis curricular, está implícita a crítica de todo o saber (GRUNDY, 1998).

“O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 2000, s. p.) e, nesse mundo em construção, o currículo é um instrumento de mudanças sociais, é uma estratégia de luta, existindo, no entanto, uma ligação muito forte entre currículo, vida e transformação social. A não participação no desenvolvimento curricular por falta de vontade ou por imposição de outros é renunciar às possibilidades da transformação social e permitir que uns poucos tomem decisões vitais por todos, decisões que normalmente condenaram a permanecer em condições de oprimidos a quem já está nessa condição.

Se renunciamos a conduzir e nos deixamos conduzir, renunciamos à liberdade mais preciosa para o homem que é aquela que consiste em decidir por nós e para nós, um ideal de sociedade que motive nossa existência. É nossa liberdade de escolher que está em jogo. Ou decidimos nós ou decidem por nós a sorte, a natureza, o mercado ou a atomização anárquica de milhões de esforços em milhares de direções contrapostas (MATUS, 1989, p. 155).

Renunciar à participação ativa no processo curricular é desistir às possibilidades de mudança do status quo instaurado, é renunciar ao projeto que nos

aproxima da utopia de um mundo melhor o qual é imaginável. “O que não é porém possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto” (FREIRE, 2000, s. p.). Mas, para que isso aconteça, se requer da nossa intervenção nesse projeto consciente para a transformação da realidade, já que “Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade” (FREIRE, 2000, s. p.).

Pensamos que a abordagem da Grundy (1998) sobre currículo, baseada nos interesses constitutivos do conhecimento postulados por Habermas, nos permite analisar com melhor clareza se a proposta da “Cátedra por Nariño” foi um currículo com perspectivas emancipatórias, já que podemos concentrar-nos em analisar se os professores que elaboraram e/ou implementaram a “Cátedra por Nariño” eram informados sobretudo por um interesse emancipador.

2.4 CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Ao intentar definir o currículo, afirma Sacristán (2007) que este conceito assume significados diversos. Pode-se compreendê-lo desde suas diferentes definições paradigmáticas até as fases distintas do desenvolvimento curricular. De fato, “desde o início do século passado ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Mas, para efeitos práticos e fazendo algumas esclarecimentos, “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. É dizer, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. Em vez disso, é um modo de organizar uma série de práticas educativas humanas” (GRUNDY, 1998, p. 19-20, tradução da autora¹²). Ultrapassando uma visão do currículo um pouco limitada, restringida ao conteúdo disciplinar, e bem difundida no cenário educativo, é necessário compreendê-lo pelo que ele é.

¹² Original: “El *currículum* no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, es cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas.”

Conforme McLaren (1997), para Giroux, o currículo deve ser entendido como uma teoria de interesse e uma teoria de experiência.

Por teoria de interesse, Giroux quer dizer que o currículo reflete os interesses que o rodeiam: as visões particulares do passado e presente que eles representam, as relações sociais que eles afirmam ou descartam. Por teoria de experiência, Giroux quer dizer que o currículo é uma narrativa historicamente construída que produz e organiza as experiências do estudante no contexto de formas sociais, tal como o uso da linguagem, organização do conhecimento em categorias de alto e baixo status e afirmação de tipos particulares de estratégias de ensino (McLAREN, 1997, p. 197).

Acrescenta McLaren (1997, p. 197) que o currículo representa, além da configuração de interesses e experiências particulares, um campo de batalha no qual versões diferentes de autoridades estão presente e lutam para prevalecer. Para Arroyo (2013, p. 13), “O currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”. Nesse campo de luta, “os currículos, seu ordenamento, a hierarquização dos conhecimentos fazem parte de relações, experiências, interesses e tensões sociais. É ingênuo pensar que são neutros ou apenas uma transposição e um produto escolar” (ARROYO, 2013, p. 122).

Isso leva Sacristán (2007) a afirmar que o currículo é uma práxis, portanto não é um objeto estático, é uma prática, expressão da função socializadora e cultural das instituições, que reagrupa em torno de si uma série de práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida nas instituições escolares. Essa forma de entender o currículo, segundo ele, tem a vantagem de poder analisar tanto as funções que cumpre (conteúdo), como também a maneira como as realiza (formas).

Roldão e Gaspar (2007, p. 29) definem o currículo como “um plano, completado ou reorientado por projetos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido; compõe-se de: o que, a quem, porquê e quando vai ser oferecido, como e com que é oferecido”. Cada uma dessas questões inseridas nos projetos escolares a serem respondidas ao longo do processo de desenvolvimento do currículo levam a uma linha que conduz a uma multiplicidade de conceitos originários de perspectivas teóricas diferentes, as quais apresentam um conceito que envolve basicamente “o que vai ser aprendido, o porquê e o para quê, o como orientar a aprendizagem e com que meios possibilitar a aprendizagem” (p. 29, sublinhado dela).

Porém “Mais importante que saber o que é o currículo, é compreender para que (quem) ele serve, sob quais premissas ele tem sido construído e acompanhado” (LIMA; ALBUQUERQUE, 2009, p. 12), já que o currículo não é neutro. Pelo contrário, está dirigido a dar resposta a uma inquietação a ser atendida, persegue uns fins determinados para os quais se realizam escolhas dos conteúdos a serem ensinados, são de maneira imposta para atender aquela inquietação que foi considerada desde o começo do processo. Dessa maneira, “analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados” (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Não podemos esquecer que a arena curricular é um campo de poder (BOURDIEU, 2002) em que diferentes tipos de capital cultural e de agentes medem forças e lutam por impor seu domínio. O espaço escolar “é também um lugar de conflitos, um campo de luta por idéias, por espaço e por poder” (POSSANI, 2008, p. 126) e, nesse espaço escolar, “as classes em luta são os sujeitos centrais” (ARROYO, 2002, p. 80). Na escola, conhecimentos, saberes e repertórios culturais vivenciam relações não sempre amigáveis e, de modo geral, sempre tensas na procura da legitimação de projetos de sociedade, como bem explica Arroyo (2011).

Todo pensamento educacional reflete um projeto de sociedade. Quanto mais tensas as disputas por projetos de sociedade, maiores têm sido as disputas por concepções e políticas da educação. Quando no pensar a educação falta sociedade, termina por faltar educação. Aprendemos com os movimentos sociais a pensar a educação sempre articulada a um projeto de sociedade, de cidade ou de campo, a um projeto de transformação social e de libertação humana. Podemos observar uma linha constante: os momentos mais dinâmicos no pensamento educacional, no sistema escolar se alimentam das indagações e lutas por direitos, que vêm das tensas relações de forças sociais. Os tempos mais fortes de politização do campo educacional coincidem com tempos sociais e políticos fortes, tensos. Até hoje, o que há de mais dinâmico no pensamento educacional vem dos novos sujeitos, os coletivos populares afirmando-se nas lutas por direitos atrelados à educação (ARROYO, 2011, p. 33).

Assim, é importante o papel assumido pelos movimentos sociais populares como sujeitos históricos de direitos reclamando por seus interesses e por um modelo de sociedade diferente daquele imposto pelas classes hegemônicas. Apoiando-se nesses coletivos populares, o geógrafo brasileiro Carlos Walter Porto Gonçalves — que trabalhara com os movimentos seringueiros liderados por Chico Mendes — nos ajuda na compreensão e na distinção entre território, territorialidade e territorialização, o que pode ajudar-nos a compreender melhor o uso da categoria território curricular,

usada por Arroyo (2013), e trazer estes dois últimos para a análise.

O território é uma categoria espessa que pressupõe um espaço geográfico que é apropriado e esse processo de apropriação –territorialização– enseja identidades –territorialidades– que estão inscritas em processos sendo, portanto, dinâmicas e mutáveis, materializando em cada momento uma determinada ordem, uma determinada configuração territorial, uma topologia social (Bourdieu, 1989). Estamos longe, pois, de um espaço-substância e, sim, diante de uma tríade relacional território-territorialidade-territorialização. A sociedade se territorializa sendo o território sua condição de existência material. É preciso recuperar essa dimensão material sobretudo nesse momento como o que vivemos em que se dá cada vez mais importância à dimensão simbólica, quase sempre de modo unilateral, como se o simbólico se opusesse ao material (GONÇALVES, 2002, p. 230).

Assim, o território curricular vem a ser esse espaço escolar que pode ser apropriado por meio de relações, experiências, interesses e tensões sociais. Esse processo de apropriação é que permite criar as condições para as identidades ou territorialidades. Quando o Estado se apropria e monopoliza o território escolar fazendo a territorialização do currículo, no fundo, está criando as condições para fixar nas identidades de instituições, de educadores e de educandos, as territorialidades que querem favorecer. Ao contrário, quando movimentos contra-hegemônicos territorializam o currículo apropriando-se de partes do processo, criam-se as condições para que surjam outras territorialidades curriculares.

“A escolarização sempre representa uma introdução, preparação e legitimação de formas particulares de vida social. Está sempre implicada em relações de poder, práticas sociais e favorecimento de formas de conhecimento que suportam uma visão específica do passado, presente e futuro” (McLAREN, 1997, p. 193).

Roldão e Gaspar (2007) enquadram a maioria das definições de currículo contendo um ou mais dos seguintes quatro componentes: resultados, conteúdos, processos e ambiente. Para Sacristán (2007), o currículo é entendido como algo que adquire forma e significado educativo, à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas que o têm mais diretamente por objeto. Para ele, as condições de desenvolvimento e a realidade curricular não podem entender-se mais que vistas conjuntamente.

Esse caráter de dinamicidade, com o qual se reveste o currículo, nos leva a considerá-lo na perspectiva do desenvolvimento curricular que, segundo Pacheco, é “um processo complexo e dinâmico que equivale a uma (re)construção de decisões de modo a estabelecer-se, na base de princípios concretos, uma ponte entre a

intenção e a realidade, ou melhor, entre o projecto socioeducativo e o projecto didáctico” (PACHECO *apud* BRITO-SEMEDO, 2013, p. 19). Dessa maneira, existiriam possibilidades pelo caminho a percorrer entre o prescrito e o realizado, no desenvolvimento de intervenções por parte dos educadores a fim de que contribuam para que os educandos sejam mais críticos e reflexivos em suas vidas e em suas posições no contexto social.

Vários autores defendem que “o desenvolvimento curricular, lato sensu, é uma prática dinâmica e complexa que se fundamenta, planeia, realiza e avalia em momentos diferentes, mas relacionadas entre si, que expressam uma mesma realidade” (BRITO-SEMEDO, 2013, p. 19). Assim, o desenvolvimento curricular é visto como um processo sequencial com etapas ou fases separadas, que estão revestidas de muita complexidade pela luta de forças que fazem parte do sistema educativo, mas com uma dinamicidade que permite também que educadores e educandos sejam protagonistas.

Para Roldão e Gaspar (2007), o desenvolvimento curricular pode ser visto de duas maneiras:

(1) como um processo alargado e explicativo da ação contínua do próprio currículo, na passagem sequente pelas diferentes fases de justificação, concepção, implementação e avaliação ou (2) como um processo eclético e interpretativo em ação circunstanciada que distingue as fases de concepção/elaboração, operacionalização e avaliação (ROLDÃO; GASPAR, 2007, p. 46).

A primeira definição do desenvolvimento curricular se enquadra, segundo as autoras, por uma base lógica ou racional, de tipo explicativo (descritivo, englobante e normativo). A segunda definição fundamenta-se numa base lógica interpretativa (circunstanciado, reflexivo e eclético) a qual “coloca a acentuação no contexto da transformação política, cultural e social, consideradas, numa determinada linha de pensamento, à luz da pós-modernidade” (ROLDÃO; GASPAR, 2007, p. 44).

Para Carrilho Ribeiro, o desenvolvimento curricular é

um processo contínuo de concepção/elaboração, implementação e avaliação de planos e programas de ensino, assente no pressuposto de que um plano ou programa se vai clarificando à medida que se desenvolve em confronto com a situação concreta do ensino, à medida que se vai cumprindo e realizando a intenção que o norteia. (CARILHO RIBEIRO *apud* ROLDÃO; GASPAR, 2007, p. 42)

Essa definição se localiza dentro de uma perspectiva mais flexível em contraposição às definições derivadas de uma perspectiva chamada por Roldão e Gaspar (2007) de prescritiva. O desenvolvimento curricular, para Brito-Semedo (2013), pode dividir-se em três fases ou momentos incontornáveis e interligados: 1) a concepção ou deliberação curricular, 2) a realização do currículo (em termos de gestão e de implementação) e 3) a avaliação curricular.

Roldão e Gaspar (2007) interpretam o desenvolvimento como um processo dinâmico no qual podem-se diferenciar três fases bem definidas: a) concepção (podendo incluir a justificação e o planeamento), b) a implementação (quando tem flexibilidade, pode-se transformar em operacionalização) e c) avaliação. A essas fases, as autoras enunciam dois fatores condicionadores de seu enquadramento: 1) o modelo de organização e de gestão institucional e 2) o modelo de formação de professores.

Sobre esses dois modelos, Roldão e Gaspar (2007, p. 46) manifestam que:

O primeiro modelo referenciado torna-se visível no índice que atinge qualquer dos níveis de intervenção designados vulgarmente por nível macro (político-administrativo central), nível meso (político-administrativo regional e local) e nível micro (político-administrativo institucional [estabelecimento de ensino e sala de aula]). O segundo transparece dos diferentes modelos de formação de professores, mais propriamente no grau de liberdade que lhes é conferido no seu envolvimento na aplicação do currículo, tornando-o operacional.

Na fase de *concepção* do currículo, “**integra-se a análise da situação** a que o currículo a construir se destina, o estabelecimento articulado de **objetivos e conteúdos** e sua orientação para **competências** a desenvolver através deles” (p. 76). Evidentemente, corresponde a uma fase de planeamento que começa com um diagnóstico situacional para, depois, construir os objetivos pretendidos e desenvolver o conteúdo programático do currículo, com suas metas e indicadores para sua posterior avaliação (FIGURA 1).

Na fase de implementação/operacionalização, “**definem-se as estratégias de ação docente** que correspondem à construção de situações de aprendizagem pensadas em função dos alunos, e prevê-se o modo de avaliar se os objetivos de aprendizagem visados foram atingidos” (p. 77). Aqui, já nos encontramos numa etapa típica de gestão que corresponderia ao currículo em ação de verificar o todo planejado.

Figura 1 - Desenvolvimento Curricular na perspectiva de Roldão e Gaspar



Fonte: Elaboração própria, com base em Roldão e Gaspar (2007).

Na fase de *avaliação* do currículo, pressupõe-se, para além da análise dos resultados da **avaliação da aprendizagem** obtidos na fase de implementação/operacionalização, “um processo de **reapreciação/questionamento** de todo o caminho percorrido, interrogando a pertinência e correção do desenvolvimento de cada fase, no sentido de identificar e retomar os aspectos que tenham contribuído para a não consecução da aprendizagem pretendida” (p. 77). É uma etapa que deveria operar como um insumo para novamente elaborar o diagnóstico e que implica fazer uma retroalimentação da execução.

De maneira mais detalhada, Sacristán (2007) nos oferece um processo com um número maior de etapas de desenvolvimento curricular, mas que permitem visualizar precisamente toda a dinamicidade que apresenta esse processo e sobretudo enquadrada na perspectiva do currículo como práxis que norteia esta pesquisa.

Arroyo (2013) explica que o currículo é um território em disputa e pelo tanto,

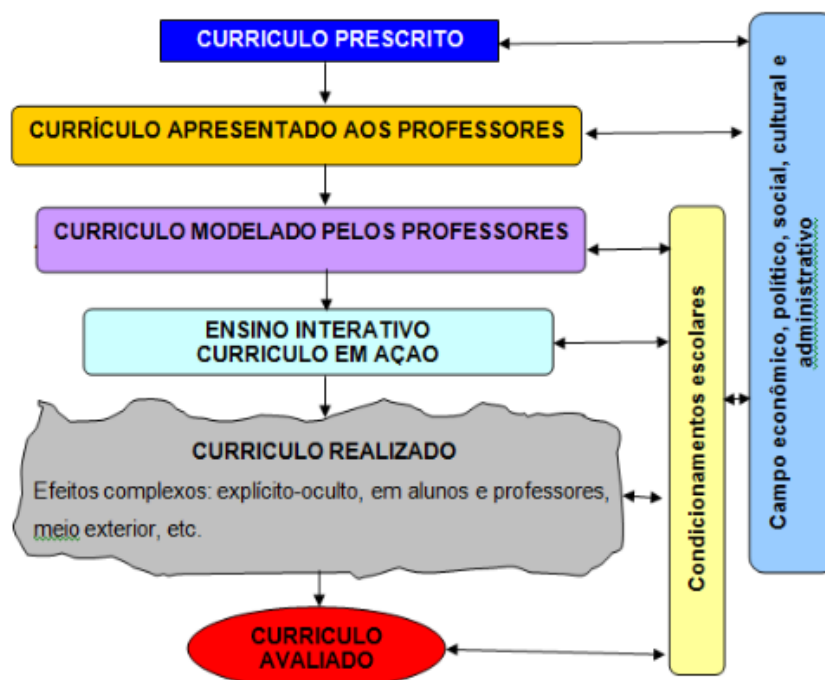
é fácil constatar que essas disputas adquiriram tais dimensões que nas escolas temos o currículo oficial, com seu núcleo comum, disciplinado e em paralelo temos o currículo na prática incorporando temáticas, experiências sociais, indagações, procuras de explicações e de sentidos a tantas vivências e indagações desestruturantes que chegam dos próprios mestres, dos educandos e da dinâmica social, política e cultural. (ARROYO, 2013, p. 16).

Por isso, é mais fácil constatar essa tensão na perspectiva apontada por Sacristán (2007) que entende o sistema educativo como um campo de forças no qual os diferentes subsistemas estão em constante interação e luta. Para o autor, a objetivação do significado do currículo, ou seja, o desenvolvimento curricular se dá

por meio de seis níveis ou fases: (1) o currículo prescrito; (2) o currículo apresentado aos professores; (3) o currículo moldado pelos professores; (4) o currículo em ação; (5) o currículo realizado; e (6) o currículo avaliado. (FIGURA 2).

Nas etapas propostas por Sacristán (2007), a fase do “currículo prescrito” refere-se às prescrições ou orientações tomadas pela alta direção do sistema educativo sobre o qual deve ser seu conteúdo em relação à escolaridade obrigatória. Já o “currículo apresentado aos professores”, refere-se aos mecanismos que se encarregam de traduzir para os professores os significados e o conteúdo do currículo prescrito, como por exemplo os livros de texto.

Figura 2 - Desenvolvimento Curricular na perspectiva de Sacristán



Fonte: SACRISTÁN (2007, p. 124 adaptado por COSTA, 2016, p. 649).

A respeito do “currículo moldado¹³ ou adaptado” pelos professores, o autor apresenta que, nesta etapa, o professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional (ou de suas intenções) qualquer proposta a ser feita no âmbito da prescrição administrativa ou do currículo elaborado pelos materiais, pelos guias ou

¹³ Na tradução para o português aparece currículo modelado, o qual muda o sentido original do termo usado por Sacristán no texto no espanhol que é *moldeado* (moldado no português). Nunca é o mesmo modelar que moldar, como tampouco é o mesmo modelar um currículo que moldar um currículo.

pelos livros de texto. O termo usado por ele, para o papel desenvolvido pelo professor, é o de “tradutor” que intervém na configuração de significados das propostas curriculares, atribuindo um papel fundamental a essa tarefa.

Já na fase seguinte, o “currículo em ação” é a prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretizam nas tarefas acadêmicas que vertebram a ação pedagógica e na qual podemos apreciar o significado real do que são as propostas curriculares. Essa fase tornar-se-ia um filtro na obtenção de uns resultados ou outros a partir de qualquer proposta curricular e é a fase que dá sentido real à qualidade do ensino mais do que as declarações, propósitos, dotação de materiais didáticos, etc. (SACRISTÁN, 2007).

O “currículo realizado” são as consequências da prática curricular na qual são produzidos efeitos cognoscitivos, afetivos, sociais, morais, etc. Há de se ter em conta que, normalmente, o sistema educativo privilegia os efeitos de curto prazo (cognoscitivos) e que não é dada a devida atenção aos efeitos de médio e de longo prazo, os quais permanecem invisíveis no processo de ensino.

A última fase - “o currículo avaliado” - refere-se à avaliação de aspectos do currículo, sejam estes coerentes ou não, com os propósitos manifestos daquele que prescreveu o currículo, do que o elaborou para os professores, ou com os objetivos do mesmo professor. O currículo avaliado, uma vez tenha uma constância para ressaltar determinados componentes sobre outros, acaba impondo critérios de relevância para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos (SACRISTÁN, 2007).

Essa delimitação de seis fases permite visualizar com melhor clareza aspectos que acontecem dentro do modelo de desenvolvimento curricular e, portanto, maior facilidade para seu estudo como objeto de pesquisa.

Esclarece Sacristán (2007) que esse modelo é caracterizado por ter vários elementos com diferentes graus e forças que interatuam entre suas partes de forma recíproca e circular, mas o que parece predominar é um fluxo vertical descendente dessas influências.

Observa-se que a materialização do currículo em um ambiente escolar é um movimento constituído de diferentes fases. Todas estas de suma importância para o processo ensino-aprendizagem. Destaca-se nesta organização o papel fundamental de interferência do sujeito/professor (COSTA, 2016, p. 649).

Grundy (1998) salienta que aspectos importantes do desenvolvimento curricular se contemplam como se tivessem lugar separado das práticas de aula. Mas o desenvolvimento curricular se produz num sentido muito real no nível da prática de aula, com independência de que possa haver sido formulado em outra parte.

Por isso, dizem Felício e Possani (2013), que é necessário estudar as relações entre o conhecimento, o currículo prescrito e sua concretização no cotidiano escolar, sem desconsiderar, no campo curricular, o cenário de globalização excludente que atinge principalmente as populações menos favorecidas desde o ponto de vista econômico e social.

2.5 CURRÍCULO ALTERNATIVO DA CÁTEDRA POR NARIÑO

A “Cátedra por Nariño” foi a resposta dada desde o Sindicato de Mestres de Nariño ao currículo enviado pelo governo nacional na década de 1980 no meio de uma política educativa regressiva na qual o professor era limitado a fazer o papel de um operário da educação. Como contestação a esse currículo oficial engessado, surgiu essa proposta alternativa que competiu por ganhar espaços no território curricular para ampliar o círculo de influência dos mestres, dos educandos e de toda a comunidade educativa para transformar sua realidade.

Baseava-se em conhecer melhor sua história verdadeira, sua cultura, suas tradições, suas potencialidades, seus problemas, as causas das mesmas e colocar a todos a refletir na maneira de reverter o abandono do Estado central, para depois juntar forças e mobilizar-se no reclamo por reivindicações ante o governo nacional. Tratava-se de usar todas as disciplinas acadêmicas nesse propósito, apropriando-se de espaços para discutir aspectos regionais dentro de cada área de ensino. Em síntese, a “Cátedra por Nariño” era um complemento curricular do movimento sindical dos professores de Nariño que conseguiu tornar-se como parte da prática de muitos docentes.

Conforme o professor Jaime Mejia (entrevista *apud* SIMANA, 2016), foi uma iniciativa que intentou promover uma ideia de acordo com a qual os professores e professoras são, por sua vez, concebidos como atores políticos. Diz ele:

os professores devemos trabalhar com o que fazemos nas aulas para

transformar os estudantes na educação e transformar o país. Havíamos ficado com a concepção de que éramos bons porque estávamos nas lutas na rua; mas neste momento nos demos conta que havia que transformar os currículos (JAIME MEJÍA, entrevista *apud* SIMANA, 2016, p. 156, tradução livre¹⁴).

SIMANA pregoava aquela filosofia de que “lutando também se ensina e ensinando também se luta”. Foi uma maneira de potencializar as professoras e professores daquela época para fazerem, de suas práticas docentes do cotidiano escolar, o momento oportuno de transformação daquela realidade dos educandos de Nariño, Colômbia.

Esta profunda transformação da identidade docente advertia ao magistério sobre a inteira necessidade de refletir profundamente tanto sobre a dimensão pedagógica de luta sindical nas ruas, como de pensar a perspectiva política do ato do ensino – aprendizagem em que se estava envolvido: que lutando também se ensina e que ensinando também se luta. Questão que demandava a superação de incoerências no quefazer da atividade docente na sua ação educativa e sindical (SIMANA, 2016, p. 158, tradução livre).

Explica o professor Mejía (2016) que “os professores somos os mais incoerentes de todos, saímos à rua a dizer ‘fora o governo’, mas voltamos à aula e ditamos os documentos igual como os manda o Estado” (*apud* SIMANA, 2016, p. 158, tradução livre). A iniciativa pesquisada se deu em um momento de muita vitalidade por parte dos movimentos sociais no interior de Nariño, liderados pelo movimento popular denominado “Los Inconformes” o qual, apesar da pluralidade de setores, era principalmente constituído por professores do SIMANA (VELASCO, 2004).

No nível nacional, desde a FECODE¹⁵, surgiu um movimento histórico chamado “Movimento Pedagógico” o qual é considerado como o acontecimento mais importante em toda a história dessa organização sindical (TAMAYO, 2006) e que se espalhou por toda a Colômbia desde seu nascimento no ano de 1982. O SIMANA alavancou em Nariño o “Movimento Pedagógico” que era impulsado dentro da FECODE por uma

¹⁴ Todas os segmentos de texto das entrevistas e dos textos coletados foram traduzidos para o português pela autora deste trabalho.

¹⁵ Conforme a informação do site oficial da FECODE, a Federação colombiana de trabalhadores da educação - Fecode, foi criada em 24 de março de 1959 e está constituída por ao redor de 320.000 docentes e diretores docentes dos quase 360.000 que está ao serviço do Estado — o que equivale a 89% —, e cujo propósito principal é a defesa da educação pública e a dignificação da profissão docente. Está conformado pela unidade de 32 sindicatos regionais — entre eles SIMANA —, um sindicato distrital em Bogotá y um nacional, USDE, para um total de 34 sindicatos que o conformam. Pelo tanto quase a totalidade dos docentes de educação básica do Estado colombiano que trabalham no Nariño estavam e continuam sendo filiados ao SIMANA.

vertente¹⁶ que insistia na recuperação da pedagogia como o saber próprio do professor para devolver sua identidade como trabalhador da cultura e potenciá-lo, desde ali, como profissional para gerar alternativas de melhoramento da qualidade de vida por meio de uma educação de qualidade, que suponha, também, a formação crítica para apoiar as reformas sociais e políticas (TAMAYO, 2006) e que tinha clareza que a única forma de reverter as políticas curriculares regressivas do governo em toda a Colômbia era por intermédio do impulso de propostas curriculares alternativas contextualizadas às necessidades e características de cada região.

Abel Rodríguez Céspedes, um dos máximos dirigentes da FECODE, ao ser perguntado pela presença do pensamento freiriano e da educação popular nos educadores colombianos do movimento pedagógico, explicou que “Sim, havia setores que queriam apoiar-se fundamentalmente na pedagogia crítica, no pensamento de pedagogos como Freire, que era mais de esquerda. Mas, havia outros grupos que pensavam a pedagogia desde Comenio até Freire, é dizer, era um pensamento muito mais abrangente” (ORDOÑEZ_CASTRO, 2012, p. 11-12, tradução livre).

Conforme Forero-Medina *et al.* (2019), a educação pública na Colômbia tem se caracterizado pela indiferença frente às ideias de Freire na elaboração das políticas educativas oficiais. Esses autores explicam que as ideias freirianas têm sido utilizadas principalmente pelos centros que trabalham educação popular, pelas principais universidades públicas colombianas que trabalham pedagogia e por alguns coletivos sindicais como a FECODE.

O mesmo Abel Rodriguez explicou que um dos principais pontos que favoreceu o surgimento do movimento pedagógico foi a convergência do sindicalismo de esquerda com os intelectuais e investigadores da pedagogia (TAMAYO, 2006). Nesse sentido, foi muito importante o papel que tiveram as principais universidades públicas colombianas, já que a Universidad Nacional de Colombia (Bogotá), a Universidad de Antioquia (Medellín), a Universidad del Valle (Cali) e a Universidad Pedagógica

¹⁶ Existia uma outra vertente desse movimento a qual acreditava que o objetivo do movimento pedagógico era fazer a luta pela libertação nacional do “império yanqui”. Os professores de Nariño filiados ao SIMANA tinham conexões com movimentos e partidos políticos. Muitos deles, por exemplo, eram de “Los Inconformes”, mas isso não significava que eles não tivessem marcadas diferenças entre eles mesmos. Explicou o professor Miguel que “toda a vida nos temos diferenciado, ainda que fossemos do mesmo time, do mesmo partido, nós éramos nessa época de “Los Inconformes” (tradução livre). Quando falamos das duas vertentes dentro de SIMANA, suas diferenças não eram por sua conexão com os movimentos políticos, tampouco eram diferenças relacionadas com a religião, raça, sexo ou sub-região, estas diferenças eram por outras razões, especialmente por sua maneira de pensar o papel que deveria ter o professor dentro do sindicato.

(Bogotá) criaram grupos de pesquisa que se encargaram de estudar a política educativa oficial da época.

Conforme Tamayo (2006), os três principais grupos de pesquisa das universidades que nutriram o movimento pedagógico foram: 1) O grupo de investigações sobre a “História da prática Pedagógica na Colômbia”, coordenado pela Doutora Olga Lucía Zuluaga na *Universidad de Antioquia* e do qual faziam parte professores da *Universidad Pedagógica Nacional* e da *Universidad del Valle*, que aportou o trazer de volta o reconhecimento do saber próprio do professor que tinha sido esquecido. O principal mérito desse grupo foi o de convocar os docentes a reconhecer-se na pedagogia como profissionais de um saber que lhes desse identidade e desde o qual sua voz pudesse ser escutada à hora de pensar na educação e no ensino. 2) O grupo de pesquisa “Ensino das Ciências”, coordenado na *Universidad Nacional da Colombia* pelos professores Carlo Federici e Antanas Mockus, que abriram o debate contra o Taylorismo na concepção do currículo oficial e assinalaram os limites do cientificismo na educação e 3) O grupo de pesquisa “O campo intelectual na educação na Colômbia”, coordenado pelo Doutor Mario Díaz na *Universidad del Valle*, que permitiu, por meio de seus trabalhos, assumir a educação e a pedagogia como um “campo intelectual” cruzado por tensões entre agentes, agências e discursos que disputam a hegemonia pelo controle simbólico por intermédio da educação (TAMAYO, 2006).

Adiciona Tamayo (2006) que, a esse trabalho desses grupos de pesquisa em pedagogia que tinham essas universidades públicas colombianas, se juntou a participação do *Centro de Promoción Ecueménica y Comunicación Social (CEPECS)* que promovia a necessidade do projeto curricular alternativo no nível nacional. Afirma que, apesar de não ter muita produção de pesquisa, tiveram um impacto definitivo no Movimento pedagógico os grupos de educação popular como o *Centro de Investigaciones en Educación Popular (CINEP)*, *Dimensión Educativa* e o CEPECS, cujo trabalho comunitário serviu de referente para pensar a relação escola-comunidade, aproveitando os trabalhos de Orlando Fals Borda e Paulo Freire.

Foram esses trabalhos dos centros de educação popular e dos grupos de pesquisa em pedagogia das universidades que potenciaram ao mestre para enfrentar com dignidade e com inteligência as políticas educativas oficiais restritivas (TAMAYO, 2006).

Os professores de Nariño, por meio de sua prática educativa nos anos oitenta do século XX, conseguiram livrar-se em certa medida das relações do poder impostas pelo Estado, construindo possibilidades, espaço e tempo para outros conhecimentos importantes a serem trabalhados em sala de aula, na certeza de que, “se a ideologia cedesse lugar ao verdadeiro conhecimento, o currículo e a sociedade seriam finalmente emancipados e libertados” (SILVA, 2015. p, 149).

Para Sacristán (2007), a qualidade da educação e do ensino tem relação com a cultura na qual ela se desenvolve, que, obviamente, cobra significado educativo por intermédio das práticas e dos códigos que a traduzem nos processos de aprendizagem para os estudantes. O autor ainda afirma que não vale renovação de conteúdo sem mudanças de procedimentos e que, além disso, não tem sentido uma fixação em processos educativos sem o conteúdo de cultura.

Esse processo é um chamado a resgatar, por parte da pedagogia, em seu discurso, o conteúdo de cultura. Assim, para essa modalidade de educação, é necessário que se leve em conta que, na atualidade, a crescente onda de privatizações de colégios e de universidades na América Latina, em que o capital estrangeiro está se apoderando destas instituições e na qual os novos proprietários não manifestam interesse em que os estudantes recebam uma educação que lhes permita ser cidadãos conscientes, responsáveis, deliberativos, críticos, com capacidade de juízo e com capacidade de lutar pela reivindicação de seus direitos.

Nesse contexto de globalização, imposto pelo modelo neoliberal hegemônico, impulsionado pelo capitalismo, os currículos têm sido construídos para responderem às lógicas do mercado e os sujeitos estão sendo formados, exclusivamente, para o mercado de trabalho. Sudbrack (2002), problematiza esse pensamento neoliberal que orienta as reformas educacionais em curso, visando estreitar as relações entre escolarização/trabalho/mercado.

Poder encontrar, no currículo, espaços destinados a outros conhecimentos para além do capitalismo, seguramente será um ganho qualitativo para a formação dos indivíduos, no sentido de contribuir para a construção de uma consciência crítica frente às relações sociais regidas pelo capitalismo, tendo em vista a possibilidade de emancipar-se e de libertar-se (SILVA, 2015).

Nesse sentido, procuramos desenvolver, para este trabalho, o conceito de currículo emancipatório, enquanto “aquele que contribui para que os educandos e

educadores se assumam enquanto sujeitos da história e atores de transformação social, é o ideal que queremos atingir nas instituições educacionais.” (FELÍCIO, 2008, p. 218).

Construir essa possibilidade é entender o papel social da escola que pode propor currículos com perspectivas emancipatórias, com o intuito de favorecer que os indivíduos, de fato, se constituam enquanto sujeitos de um processo que, em última análise, se constrói coletivamente a partir de um currículo emancipatório que

é resultado da construção de um equilíbrio entre as esferas cognitiva, política e estética de modo que na formação escolar os alunos não sejam considerados apenas pelo que sabem mas, também, se sabem quem são e do que precisam para melhorar sua condição objetiva e subjetiva de vida (SILVA, 2006, p. 8).

Ao pretender que os estudantes compreendessem quem eram e quais eram as problemáticas e necessidades próprias de sua região, colocando-os a refletir sobre a maneira de atingi-las e de resolvê-las, para transformar, assim, sua realidade. A potenciação das pessoas deve ser a centralidade dos currículos com perspectivas emancipatórias, de modo que estas possam ser livres de ideologias impostas, sendo autoras e protagonistas da própria história, de maneira crítica e reflexiva.

Na década de 1980, em Nariño, Colômbia, construiu-se uma experiência de desenvolvimento curricular que trabalhou na formação dos sujeitos, no sentido de avançar na formação cidadã consciente e na compreensão da responsabilidade dos sujeitos no processo reivindicatório de seus direitos.

No caso da experiência em Nariño, naquele momento, existiam muitos problemas sociais, não somente naquela região, como também em diferentes cantos da Colômbia, que se refletiam em constantes mobilizações cidadãs e no surgimento de vários movimentos sociais, além dos movimentos guerrilheiros que também surgiram. Conforme Velasco (2004), para essa época, era evidente a incapacidade estatal para atender aos requerimentos básicos da maioria da população, o entorno albergava uma séria crise de legitimidade e credibilidade das instituições públicas, situação que se apresenta, de alguma maneira, como consequência dos atrasos deixados pela Frente Nacional¹⁷, afiançando a exclusão e o abandono das regiões

¹⁷ Coalisão política gestada no ano de 1958, na qual os partidos políticos: Liberal e Conservador se revezavam no poder, e os níveis do governo seriam repartidos em partes iguais até 1974.

isoladas do interior do País, como neste caso de Nariño.

Nesse contexto, aconteceu o surgimento de fortes movimentos sociais que, no caso nariñense, foram impulsionados principalmente pelos educadores, que entendiam que a educação era uma poderosa ferramenta para “desenvolver práticas transformadoras” (FELÍCIO, 2008, p. 151).

Segundo o sindicato,

A “Cátedra por Nariño” consistia em destinar nas instituições educativas algumas horas da área de sociais “para falar dos problemas de Nariño” (Sindicato del Magisterio de Nariño/ACPES, 1983); atividade que se planejou com o propósito de estimular nos discentes o conhecimento profundo da região e suas problemáticas, promovendo a vinculação às “lutas que é necessário empreender pelas reivindicações de Nariño” (Sindicato del Magisterio de Nariño/ACPES, 1983). Do ponto de vista de SIMANA e de ACPES (1983) o desenvolvimento desta cátedra se constituía num dos aportes fundamentais do magistério à consolidação do movimento social nariñense; conseqüentemente, a Comissão Pedagógica de SIMANA se deu à tarefa tanto de preparar documentos de sustentação, como de realizar visitas pelas diferentes instituições do município de Pasto para impulsar o desenvolvimento da “Cátedra por Nariño” (SIMANA, 2016, p. 186, tradução livre).

Os professores, nas horas destinadas às ciências sociais e a outras disciplinas também, trabalhavam elementos e situações que pudessem contribuir para a construção de uma identidade que afirmasse o pertencimento dos sujeitos aos seus contextos, bem como a potencialização dos mesmos frente às questões vivenciadas, considerando suas tradições culturais, suas necessidades, fortalezas regionais e oportunidades como afirma a professora Elvia Quintero:

Para conscientizar à comunidade educativa e conscientizar a população em geral se adiantou o que denominamos “Cátedra por Nariño”, a qual se dava em todas as escolas e colégios tratando de valorizar nossas riquezas, nossas potencialidades e também nossas dificuldades e carências; resgatando nossos valores culturais dando ênfase às manifestações artísticas como a música, a literatura, os contos, a dança, etc. (entrevista *apud* VELASCO, 2004, p. 94, tradução livre) .

A iniciativa se desenvolveu especialmente no período compreendido entre os anos 1982 e 1984 quando a Junta Diretiva do SIMANA era liderada pelo professor Raul Delgado, que também liderava o “Movimento Social por Nariño”, e “Los Inconformes”. O professor Abel Rodriguez, dirigente de FECODE por várias décadas, explicou que outro dos principais pontos que favoreceram o surgimento do movimento pedagógico foi a chegada de uma nova geração de dirigentes sindicais à FECODE

(TAMAYO, 2006). Para tanto, o tema geracional explica bastante a existência de dois vertentes dentro dessa organização sindical, o que se refletia nos sindicatos regionais como o SIMANA também.

Eles pertenciam a uma asa do magistério que colocava o pedagógico sobre a luta salarial dos professores, insistindo na importância da atuação dos educadores na sociedade, procurando por um lado, maneiras de enfrentar as políticas educativas oficiais e, por outro, colocar a educação a serviço da transformação socioeconômica do país.

Dessa maneira, no capítulo seguinte, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa.

3 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Todo o inquérito implica descrição, e toda descrição implica interpretação. Conhecer qualquer fenômeno (ou evento ou experiência) exige, no mínimo, conhecer os "fatos" sobre esse fenômeno. No entanto, não há "fatos" fora do contexto específico que dá significado a esses fatos (SANDELOWSKI, 2000, p. 335, tradução nossa¹⁸).

Neste capítulo, abordam-se todos os elementos metodológicos do presente estudo, tais como: Fundamentos metodológicos; coleta de informações; sujeitos que participaram; e análise das informações.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

A análise do desenvolvimento curricular da “Cátedra por Nariño” intencionada por esta pesquisa foi construída a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, de natureza básica, classificada como um estudo descritivo, desenvolvido a partir de uma coleta de informações no contexto.

Para Godoy (1995, p. 63), “quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada”, o que justifica o enquadramento deste estudo, sobretudo porque intencionamos compreender a experiência da “Cátedra por Nariño” naquilo em que ela contribuiu para a formação de sujeitos emancipados, com alto índice de comprometimento social.

Para Godoy (1995, p. 62), “os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural” e que, para os pesquisadores qualitativos, “um fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte”.

Sendo uma pesquisa de natureza básica, seu objetivo é “gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” (FANTINATO, 2015, s. p.), na medida em que a experiência estudada poderá servir de “modelo” para outras experiências que podem

¹⁸ Original: All inquiry entails description, and all description entails interpretation. Knowing any phenomenon (or event or experience) requires, at the very least, knowing the “facts” about that phenomenon. Yet there are no “facts” outside the particular context that gives those facts meaning.

ser desenvolvidas a partir das mesmas características.

Quanto aos objetivos, classificamos este estudo como uma pesquisa descritiva, sobretudo porque temos como “objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p. 42), visto que a experiência analisada está histórica, geográfica e socialmente estabelecida, justificando, assim, o atributo de uma pesquisa de campo,

termo bastante comum entre antropólogos e sociólogos, que passaram a utilizá-lo na tentativa de diferenciar os estudos conduzidos em "campo", ou seja, no ambiente natural dos sujeitos, daqueles desenvolvidos em situações de laboratório ou ambientes controlados pelo investigador (GODOY, 1995, p. 58).

Segundo Ary, Jacobs, Sorensen e Razavieh (2010), as oito abordagens de pesquisa qualitativa mais amplamente utilizadas são: estudos interpretativos básicos, estudos de caso, análise de documentos ou de conteúdo, etnografia, teoria fundamentada, estudos históricos, investigação narrativa e estudos fenomenológicos. Dessas possibilidades, o estudo em questão sobre a “Cátedra por Nariño” se inscreve no que os autores classificam como um estudo qualitativo interpretativo básico, compreendendo que

um estudo qualitativo interpretativo e descritivo básico exemplifica todas as características da pesquisa qualitativa [...]; ou seja, o pesquisador está interessado em compreender como os participantes dão sentido a uma situação ou fenômeno, esse significado é mediado pelo pesquisador como instrumento, a estratégia é indutiva, e o resultado é descritivo. Ao conduzir um estudo qualitativo básico, você procura descobrir e compreender um fenômeno, um processo, as perspectivas e visões de mundo das pessoas envolvidas, ou uma combinação delas. (MERRIAM, 2002, p. 6-7, tradução livre).

A autora postula que essa abordagem busca ver o mundo a partir da perspectiva do participante, ver o mundo através de seus olhos e, depois, estruturar e analisar dados de acordo com o que revela, frequentemente usando uma estrutura padronizada ou codificada (WHITE, 2016) o qual se realizou na presente pesquisa por meio do uso do processo de construção de núcleos de significado explicados mais adiante. O estudo em questão se incorpora nessa abordagem, uma vez que procuramos compreender a “Cátedra por Nariño” a partir da perspectiva dos professores que vivenciaram tal experiência.

Na compreensão do objeto de estudo, é preciso obter relatos descritivos, para o que se usaram dados coletados por intermédio de entrevistas e de revisão de documentos como recomendam Ary *et al* (2010) para o caso dos estudos interpretativos básicos. Eles também concordam que o objetivo é entender o mundo ou a experiência do outro.

Estudos qualitativos básicos, também chamados de estudos interpretativos básicos por alguns, fornecem ricos relatos descritivos voltados para a compreensão de um fenômeno, um processo ou um ponto de vista particular da perspectiva dos envolvidos. O objetivo central desses estudos é entender o mundo ou a experiência de outro. A pergunta básica que o pesquisador está perguntando é “Como os eventos, processos e atividades são percebidos pelos participantes?”. [...]. Esses estudos são, como o nome indica, básicos. Eles descrevem e tentam interpretar a experiência (ARY *et al.*, 2010, p. 453, tradução da autora¹⁹).

Nosso estudo sobre a “Cátedra por Nariño” se centrou em entender essa proposta curricular a partir dos relatos dos professores envolvidos nela, perguntando-nos como eles perceberam o desenvolvimento dessa experiência curricular.

3.2 ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados, fez-se o uso da “epistemologia qualitativa construtiva interpretativa” teorizada principalmente por Fernando Gonzalez Rey, a qual consiste num enfoque epistemológico e metodológico para o estudo e na compreensão de fenômenos complexos, especialmente da ordem da subjetividade humana, propondo um enfoque dialógico da investigação, com ênfase em seu *modus operandi* e na singularidade do processo construtivo-interpretativo (PEREIRA; CONCEIÇÃO; MARTÍNEZ, 2016).

Assevera González Rey (2010, p. 5) que “A Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma

¹⁹ Original: Basic qualitative studies, also called basic interpretative studies by some, provide rich descriptive accounts targeted to understanding a phenomenon, a process, or a particular point of view from the perspective of those involved. The central purpose of these studies is to understand the world or the experience of another. The underlying question the researcher is asking is “How are events, processes, and activities perceived by participants?” [...]. Data analysis typically involves categorization and development of patterns or themes, interpreted by the researcher through his or her own disciplinary lens.

realidade”. Segundo Atlan (*apud* Gonzalez Rey, 2010, p. 6), “Há uma grande diferença entre afirmar que existe uma realidade e conhecê-la. [...]. A realidade é algo a interpretar, ela é feita daquilo que se pode chamar <interpretando>”. Noutras palavras, não existe uma realidade última, já que se pode ir para mais longe de concepções exclusivas da realidade baseadas numa teoria ou tradição.

Nessa perspectiva teórica, “a subjetividade é o alvo interpretativo, e o pesquisador se dispõe a compreender a realidade subjetiva que tem diante de si, na intensa tarefa de articular os sentidos que aparecem produzidos” (TACCA; REY, 2008, p. 147). Tendo em conta que se fará uso desse enfoque metodológico, trabalhou-se principalmente com entrevistas — “um dos instrumentos mais ricos e que permitem acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e os significados” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 229) — e documentos.

Como procedimento para análise e interpretação dos dados coletados, recomendam Aguiar e Ozella (2006), a realização de quatro passos sequenciais: construção de pré-indicadores, construção de indicadores, definição dos núcleos de significação e análise dos núcleos de significação. Esse procedimento foi feito cuidadosamente na pesquisa, tanto na análise dos documentos como na análise das entrevistas.

A construção dos pré-indicadores se realizou por meio de leituras e de releituras das entrevistas realizadas, selecionando unidades de registro — segmentos de texto — das quais surgiram “temas os mais diversos, caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc.” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230).

Num primeiro momento, das entrevistas feitas, revisaram-se as respostas dadas pelos professores para cada uma das perguntas do questionário utilizado, extraíndo, depois dessa separação, segmentos de texto considerados importantes — unidades de registro — os quais foram trasladados a um quadro auxiliar para proceder, num segundo momento, à construção dos pré-indicadores e dos indicadores. Um critério básico para filtrar esses pré-indicadores foi verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação como bem o manifestam Aguiar e Ozella (2006), o que foi feito no início da análise dos documentos e das

entrevistas.

A fase seguinte deste desenvolvimento metodológico consistiu na aglutinação dos pré-indicadores, por similaridade, complementaridade ou pela contraposição (AGUIAR; OZELLA, 2006), ficando com um conjunto menor de indicadores já construídos. Na seguinte fase, realizou-se um novo agrupamento desses indicadores por temáticas bem definidas num processo de articulação que resultou na organização dos núcleos de significação por meio de sua nomeação.

Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. Espera-se, nessa etapa, um número reduzido de núcleos, de modo que não ocorra uma diluição e um retorno aos indicadores. É nesse momento que, efetivamente, iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo, apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo⁷. Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231).

A última fase, e a mais importante, foi a análise desses núcleos de significação, a qual foi realizada primeiro internamente dentro de cada núcleo, avançando para uma articulação internúcleos.

Em geral, esse procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito. Tais contradições não necessariamente estão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise do pesquisador. Do mesmo modo, o processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, ela deve ser articulada (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade. [...]. Assim, só avançaremos na compreensão dos sentidos quando os conteúdos dos núcleos forem articulados. Nesse momento, temos a realização de um momento da análise mais complexo, completo e sintetizador, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto socio- histórico, à luz da teoria (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231).

A perspectiva interpretativa desenvolvida por Gonzalez Rey permite adentrar-nos na compreensão dos sentidos subjetivos e dos significados que vão sendo construídos pelos professores entrevistados que participaram na “Cátedra por Nariño”, sendo nosso interesse a compreensão da subjetividade humana de nossos

entrevistados a partir do material coletado na pesquisa.

Esse mesmo procedimento foi realizado para a análise dos textos coletados, selecionando primeiro as unidades de registro — segmentos de texto —, classificando-os em pré-indicadores e indicadores e, finalmente, agrupando-os em núcleos de significado.

Quadro 02 - Núcleos de Significação com indicadores e pré-indicadores

(continua)

Núcleos de Significação	Indicadores	Pré-Indicadores
Processo da "Cátedra por Nariño"	Surgimento da "Cátedra por Nariño"	Proposta "função social da educação" apresentada pelo SIMANA
		Movimento Social Popular por Nariño
		Autonomia para incorporar ao currículo situações regionais
		Movimento Pedagógico
		Os promotores
		Política educativa nacional regresiva
	Desenvolvimento da experiência	Período de implementação
		A preparação
		Os atos culturais
	A luta Social	Os movimentos sociais liderados pelos educadores de Nariño
		Bases para a luta social
		Alianças para ampliar a participação na luta
		Conquistas da luta social
	Alcance da "Cátedra por Nariño"	Cobertura
	Obstáculos na implementação	Barreiras Físicas, tecnológicas, de infraestrutura ou de recurso humano
		Controle estatal
		Escasso material bibliográfico de qualidade sobre conhecimento regional
		Desacordos dentro de SIMANA
	Razões da finalização	Mudanças na direção sindical de SIMANA e de FECODE
		Debilitação e cansaço
		Repressão violenta
	Avaliação do processo	Inexistência de seguimento e de avaliação

Quadro 02 - Núcleos de Significação com indicadores e pré-indicadores

(conclusão)

Núcleos de Significação	Indicadores	Pré-Indicadores
Currículo como práxis	Currículo alternativo	Conteúdo curricular com interesse emancipador
		Flexibilidade para construir e moldar o currículo alternativo
	Princípios norteadores da prática	O professor como intelectual transformador
		A reivindicação dos valores culturais nariñenses
		A educação como elemento de desenvolvimento pessoal e regional
		Autonomia e liberdade de cátedra
	Educação contextualizada	A práxis tem lugar no mundo real
	Conscientização	Desalienação
		Ação sobre a realidade problematizada para transformá-la
	Análises críticas	Consciência crítica resultante da reflexão sobre a prática
	Currículo oficial	Prescrição para a ação e currículos à prova de professores
		Divisão do trabalho entre formuladores e executores do currículo
		Enfoque no produto
		Administração científica da educação
		Favorecimento da aprendizagem rotineira da demonstração de destrezas pré-especificadas

Fonte: Elaboração própria.

A partir dos quadros que contêm as unidades de registro — segmentos de texto — e os pré-indicadores construídos a partir dos documentos coletados e das entrevistas realizadas, foi possível articular os diversos indicadores, para sistematizar os núcleos de significação, conforme apresentado no quadro 2. Desse modo, continuamos com o processo de aproximação das zonas de sentido que são constituídas pelos sujeitos da pesquisa em relação à dinâmica da “Cátedra por Nariño”.

3.3 COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, utilizaram-se como técnicas a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada.

3.3.1 Pesquisa documental

Foram visitadas na procura de documentos sobre a “Cátedra por Nariño”: a biblioteca do Sindicato de professores de Nariño, a biblioteca do Banco da República, a biblioteca do Centro de Estudos e Investigações Latino-americanas da Universidade de Nariño, a Academia Nariñense de História, a Secretaria de Educação Municipal, o Arquivo Geral da Prefeitura de Pasto, e o Arquivo Geral da Gobernación de Nariño, além de algumas livrarias da cidade. Também se encontrou material valioso sobre a “Cátedra por Nariño” na internet, especialmente no site da Revista Educación y Cultura de FECODE que havia sido referenciado por alguns dos professores entrevistados e que de fato nasceu na época da “Cátedra por Nariño” e como parte do mesmo movimento pedagógico.

Gil (2002, s.p.) explica que “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser re-elaborados de acordo com os objetos da pesquisa”, diferenciando-se da pesquisa bibliográfica na natureza das fontes. Sobre os documentos, explica Foucault (*apud* CELLARD, 2008, p. 304) que a história social mudou seu posicionamento sobre esse tipo de material, passando de interpretar ou determinar se ele diz a verdade para “[...] trabalhá-lo internamente e elaborá-lo; ela o organiza, recorta-o, distribui-o, ordena-o, reparte-o em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. [...]”. Para Foucault, dessa maneira, o documento busca definir, no próprio tecido documental, unidades, totalidades, séries, relações.

Nessa lógica, revisaram-se documentos valiosos produzidos na década dos anos de 1980, sobre a “Cátedra por Nariño”, e sobre o chamado “movimento pedagógico” o qual teve incidência em Nariño. “Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica” (GIL, 2002, s. p.). Os achados permitem reforçar e entender melhor o expressado pelos professores nas suas entrevistas.

Os documentos coletados na pesquisa documental realizada serviram de insumo para a análise, na procura de mais respostas sobre a “Cátedra por Nariño”, dando ênfase à origem e à dinâmica do desenvolvimento dessa prática.

3.3.2 Entrevistas

Em relação às entrevistas, foram realizadas sete, com professores que fizeram parte do processo da “Cátedra por Nariño”, em que se incluíram seis homens e uma mulher. Sobre a entrevista qualitativa, Farr (*apud* GASKELL, 2008, p. 65) afiança que é basicamente “uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista, sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista”. Gaskell (2008, p. 65) parte do que o mundo social “não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram. Assume-se que essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial”.

Dessa maneira, esse autor justifica o uso da entrevista para “compreender o mundo dos entrevistados”, para o qual, nós, nesta pesquisa, nos valem da introdução da “epistemologia qualitativa construtiva interpretativa” para “compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, [...] (GASKELL, 2008, p. 65).

Nessa lógica, realizaram-se duas viagens até a cidade de Pasto; a primeira, no mês de janeiro do ano 2020 e a segunda, no mês de fevereiro do mesmo ano. Na primeira visita, deu-se início à procura de documentos e dos contatos iniciais com os professores envolvidos na prática estudada. Além disso, procurou-se conhecer a cidade e localizar os lugares onde podiam ser encontrada as informações. Dessa visita, conseguiram-se uns primeiros documentos e, a partir de diálogos com lideranças sociais, obteve-se uma primeira lista de professores dessa época e os contatos telefônicos de alguns deles.

Posteriormente, realizaram-se as devidas ligações telefônicas com eles e se conheceu sua disponibilidade para a realização das entrevistas, dando a conhecer as datas da seguinte visita. Na segunda viagem, deu-se início à realização das entrevistas previamente agendadas.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Falando das diferenças entre a pesquisa nas ciências exatas e a pesquisa nas ciências humanas, Freitas (2002, p. 24) esclarece que, nas ciências humanas, o objeto de estudo é o homem, "ser expressivo e falante" e manifesta que "diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele". Assim, pesquisador e sujeito de pesquisa constroem uma relação "viva e participante [que] é indispensável para se apreender os vínculos entre as pessoas e os objetos, e os significados que são construídos pelos sujeitos (CHIZZOTTI, 2006, p. 83).

Essa relação foi estabelecida com alguns dos professores que participaram na "Cátedra por Nariño", dos quais, alguns estiveram na formulação dessa proposta curricular e outros, na implementação.

Quando iniciamos esta pesquisa sobre a "Cátedra por Nariño", eram muitas as incertezas sobre a veracidade dessa proposta curricular alternativa — se é que havia existido — e sobre a existência de documentos e de depoimentos que o provaram e confirmaram. Essa incerteza era ainda maior se levarmos em conta que já passaram mais de 35 anos de haver acontecido seu ponto mais alto e não podíamos saber com antecedência se poderíamos obter os dados suficientes no trabalho de campo que nos auxiliassem na análise. Ao não ter nenhum vínculo de nenhum tipo com Nariño e não conhecer nenhuma pessoa nessa região, acrescentava-se ainda mais a esses níveis de incerteza sobre o que seria encontrado.

Depois de duas viagens realizadas para o Nariño, nos começos deste ano de 2020, é com muita satisfação que chegamos a esse ponto de nosso trabalho. Essas viagens foram muito frutíferas pelas pessoas que tivemos a oportunidade de conhecer, por seus depoimentos claros e substanciosos e por haver encontrado um acervo grande de material documental dessa época deixada pelos professores na biblioteca do SIMANA, como constância viva do que foi essa experiência curricular alternativa feita pelos professores nariñenses.

Cada professor participante assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), confirmando o compromisso entre pesquisador e entrevistado

no referente à autonomia, à liberdade e à privacidade dos indivíduos, a partir do conhecimento dos objetivos da pesquisa e do uso das informações obtidas, no esclarecimento da participação voluntária, assim como no entendimento com clareza por parte dos participantes quanto aos procedimentos a serem realizados. Em atenção aos princípios éticos e científicos, usaram-se pseudônimos ao longo deste trabalho para cada professor no intuito de protegê-los de possíveis constrangimentos.

Quadro 03 - Dados básicos dos professores entrevistados

Professor	Gênero	Nível de ensino em que trabalhou na época da CxN	Disciplina no momento da CxN	Atuação no sindicato e em movimentos sociais	Condição atual	Município onde trabalhou
Montserrat	Feminino	Fazia parte da Comissão Pedagógica. Diretiva no Sindicato na época	Liderou a formulação do documento guia da Cátedra por Nariño	Fez parte de “Los Inconformes”, “Movimento Social por Nariño” e o “Movimento Pedagógico”	Aposentada	Pasto
Uriel	Masculino	Fazia parte da Comissão Pedagógica.	Liderou a formulação do documento-guia da Cátedra por Nariño	Fez parte de “Los Inconformes”, “Movimento Social por Nariño” e o “Movimento Pedagógico” e movimentos sociais camponeses e indígenas	Aposentado	Pasto
Rafael	Masculino	Ensino Fundamental I	Escola unitária ²⁰ rural com estudantes camponeses e indígenas	Fez parte de “Los Inconformes”, “Movimento Social por Nariño” e o “Movimento Pedagógico”	Aposentado	Samaniego
Miguel	Masculino	Diretivo no SIMANA - Ensino Fundamental I	Escola unitária rural	Fez parte de “Los Inconformes” e do “Movimento Social por Nariño” e o “Movimento Pedagógico”	Aposentado	Pasto
Olivo	Masculino	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Filosofia e Letras	Fez parte de “Los Inconformes”, do “Movimento Social por Nariño”, o “Movimento Pedagógico” e o “Movimento Social por Samaniego”	Aposentado	Samaniego
Gabriel	Masculino	Fazia parte da Comissão Pedagógica	Liderou a formulação do documento guia da Cátedra por Nariño	Fez parte de “Los Inconformes” e do “Movimento Social por Nariño” e o “Movimento Pedagógico”	Diretor de Colégio	Pasto
Ignacio	Masculino	Diretivo no SIMANA	Química	Fez parte de “Los Inconformes” e do “Movimento Social por Nariño” e o “Movimento Pedagógico”	Professor universitário	Pasto

Fonte: Elaboração própria.

²⁰ Escola na qual um ou dois professores atendem alunos de diversas idades e graus de ensino.

Alguns dos entrevistados trabalharam em Pasto, a capital de Nariño e outros, em outros municípios. Alguns professores trabalharam na área urbana e outros, na área rural; uns trabalharam com jovens e outros, com adultos em horas noturnas, e alguns trabalhavam com populações negras e indígenas. A maioria dos entrevistados eram homens, mas também se conseguiu entrevistar uma professora, a qual teve um trabalho preponderante na Cátedra; sendo, dessa maneira, bastante significativa a amostra de professores entrevistados.

Inicialmente, contactou-se uma liderança social do movimento “Los Inconformes” — o qual não era um professor — e, por seu intermédio, chegamos a gerar uma lista de nove professores, dos quais conseguimos o número de celular de oito deles. Fizemos contato telefônico com os oito professores antes de fazer a segunda viagem e todos concordaram em fazer a entrevista. Já estando em Pasto por segunda vez, novamente, ligou-se para eles e se agendaram as datas e os locais das entrevistas. Desses oito professores, um deles não atendeu às múltiplas ligações realizadas; outro, tinha sua esposa doente — também professora de importância no processo da Cátedra por Nariño — e se encontrava viajando com ela para a cidade de Bogotá. Um dos professores não chegou à entrevista agendada nem respondeu depois as ligações feitas.

Desses cinco professores inicialmente contactados e que manifestaram sua disponibilidade para as entrevistas, somente dois deles foram entrevistados nos primeiros quatro dias — Momserrat e Uriel —, fato que se tornava preocupante nesse momento. Depois de muita insistência nas ligações, obteve-se resposta de um terceiro professor — Rafael — que, por doenças, havia estado ocupado por esses dias em terapias e se agendou e se obteve o depoimento. Um quarto professor — Miguel — respondeu e concedeu a entrevista e ampliou a lista com o nome e número de celular de dois docentes a mais, dos quais um deles — Olivo — foi entrevistado e o outro professor estava numa área fora de cobertura telefônica sem que se obtivesse seu depoimento. O quinto docente dessa lista inicial — Ignacio — respondeu e concedeu a entrevista no final da segunda visita.

Chegamos ao professor Gabriel por meio de informações dos diferentes docentes entrevistados que manifestaram sua importância nesse processo e, como não tinham o contato telefônico, chegamos a ele por informações do local onde trabalhava como diretor de colégio. Fomos até o colégio e conseguimos combinar para

três dias depois uma “curta entrevista” por suas ocupações e que acabou sendo a mais longa delas.

3.5 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA (RSL)

Foram analisados os estudos de mestrado e de doutorado realizados nas universidades brasileiras, sobre currículo emancipatório, identificando-se, nas pesquisas sobre essa temática, as principais tendências acadêmicas e as preocupações encontradas no desenvolvimento dessas práticas, com o fim de aportar conhecimento que permitisse seguir construindo relevantes marcos teóricos sobre esse tema.

O objetivo desta RSL se centrou em responder as seguintes perguntas:

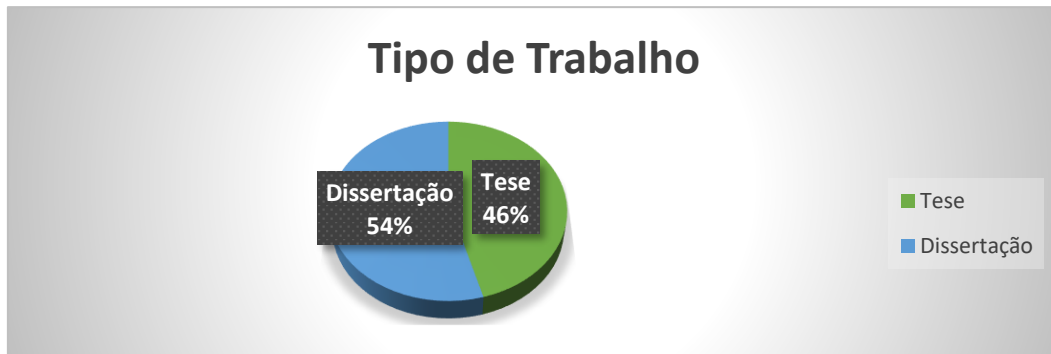
- a) Perceber quantos estudos de teses e dissertações existem nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), até a data da consulta (março de 2019), momento referência para a construção do projeto de investigação;
- b) Identificar quais são as principais preocupações ou descobertas sobre currículo emancipatório;
- c) Identificar qual é a lexicografia básica sobre essa temática e qual é a conectividade entre as principais palavras utilizadas.

A estratégia de pesquisa para a RSL consistiu em elucidar os termos-chave para identificar as intervenções. As palavras-chave foram as seguintes: "currículo" e "emancipatório". As pesquisas não se limitaram no tempo e se realizou na base de dados usando operadores booleanos da seguinte maneira: "currículo" e "emancipatório".

De 72 trabalhos encontrados, depois de efetuadas as exclusões, quando os trabalhos não obedeciam aos critérios de busca, finalmente se selecionaram 46 documentos, dos quais separamos seus resumos e suas considerações finais para posterior análise.

Desses 46 trabalhos sobre currículo emancipatório na base de dados da BDTD, 21 são teses de doutorado e 25 são dissertações de mestrado, sendo maior o número destes últimos, mas, mostrando um certo equilíbrio (ver FIGURA 3).

Figura 3 – Gráfico dos trabalhos sobre currículo emancipatório na BDTD classificados por tipo



Fonte: Elaboração própria.

O primeiro trabalho sobre currículo emancipatório na BDTD é do ano de 1993, correspondendo à dissertação de mestrado de Lucia Gouvea Pimentel, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sobre a educação artística no currículo de escola técnica de nível médio. Depois de vários anos sem trabalhos classificados nessa base de dados sobre currículo emancipatório, apareceram dois trabalhos para o ano 2002, e começou um incremento a partir do ano 2005, apresentando uma queda para o ano 2011. O pico mais alto foi alcançado no ano 2013, em que foram finalizados oito trabalhos, mas nos últimos anos não se há mais de 4 trabalhos por ano.

Figura 4 – Gráfico do comportamento dos trabalhos sobre currículo emancipatório

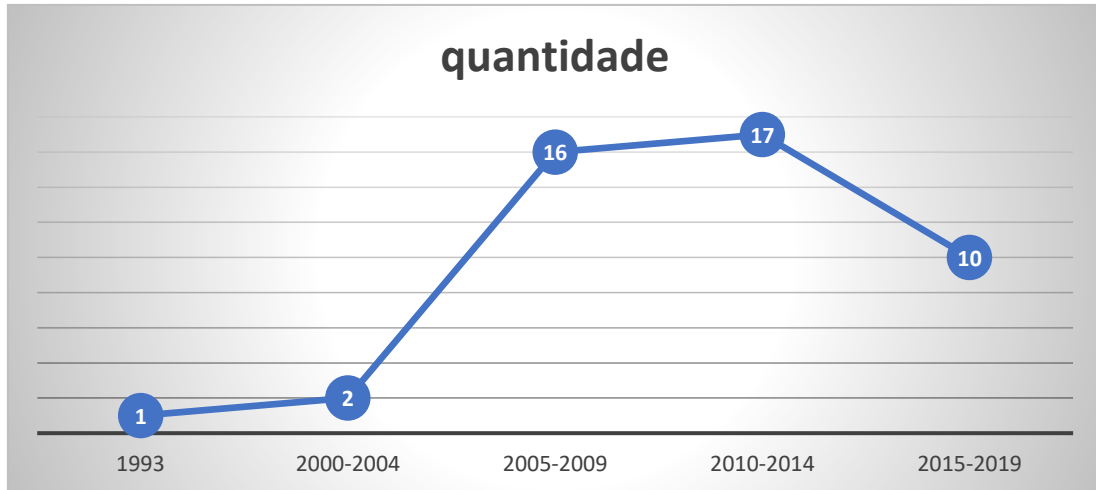


Fonte: Elaboração própria.

Se se fizer a análise por períodos, temos que no período 2005-2009 se fizeram 16 trabalhos, aumentando para o período seguinte a 17 trabalhos. No atual período, já se tinham finalizado 10 trabalhos no começo de março do ano 2019, momento em

que foi feita a RSL.

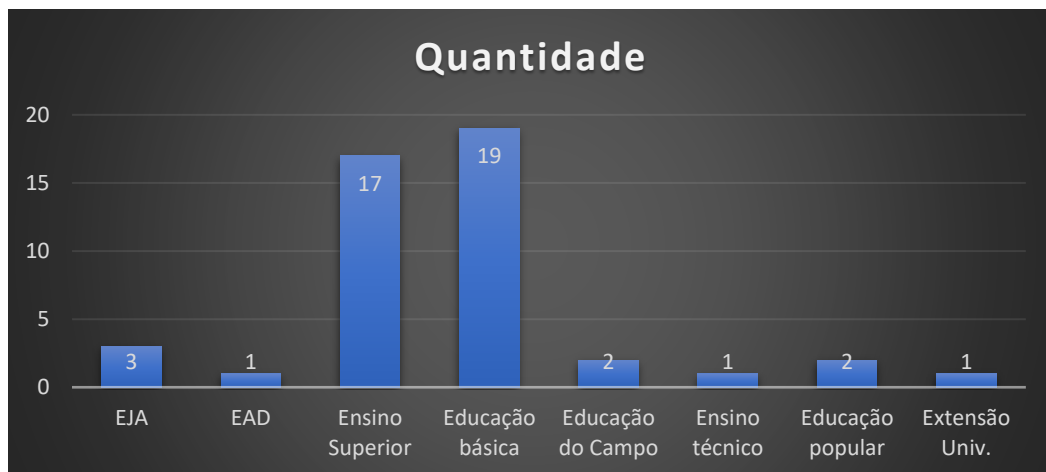
Figura 5 – Gráfico do comportamento dos trabalhos sobre currículo emancipatório por períodos



Fonte: Elaboração própria.

Já por modalidades, encontramos que a maioria dos trabalhos não são sobre educação básica e o ensino superior com 19 e 17 trabalhos defendidos com sucesso respectivamente. Nos trabalhos de ensino superior, muitos deles são em áreas como a enfermagem e o direito. Também avaliaram-se as modalidades de EJA, EAD, educação do campo, ensino técnico, educação popular e extensão universitária, mas em uma medida baixa.

Figura 6 – Gráfico de classificação dos trabalhos sobre currículo emancipatório por modalidades

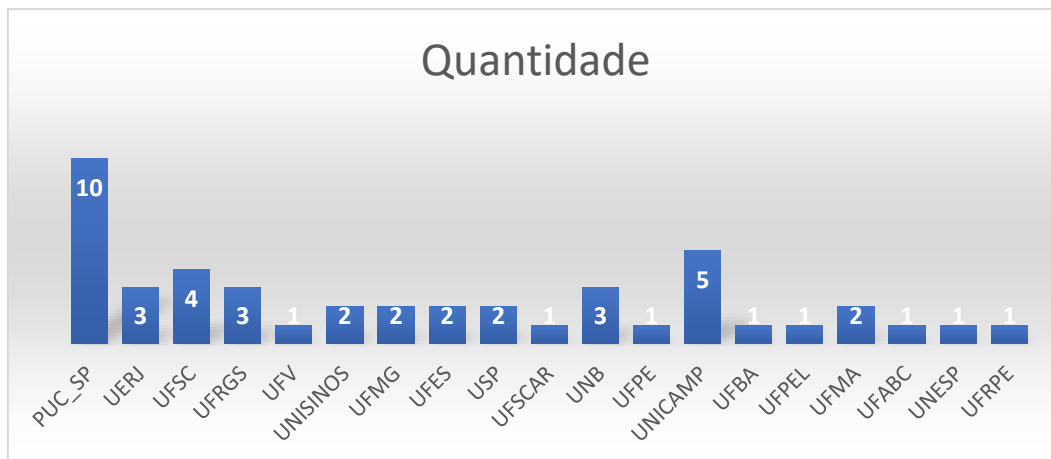


Fonte: Elaboração própria.

Por universidades, temos que a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo é a referência nacional no assunto, liderando o número de trabalhos nessa base com

dez. É seguida da Universidade de Campinas (UNICAMP), pela Universidade de Santa Catarina (UFSC), pela Universidade Estadual de Rio de Janeiro (UERJ), pela Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) e pela Universidade Nacional de Brasília (UNB).

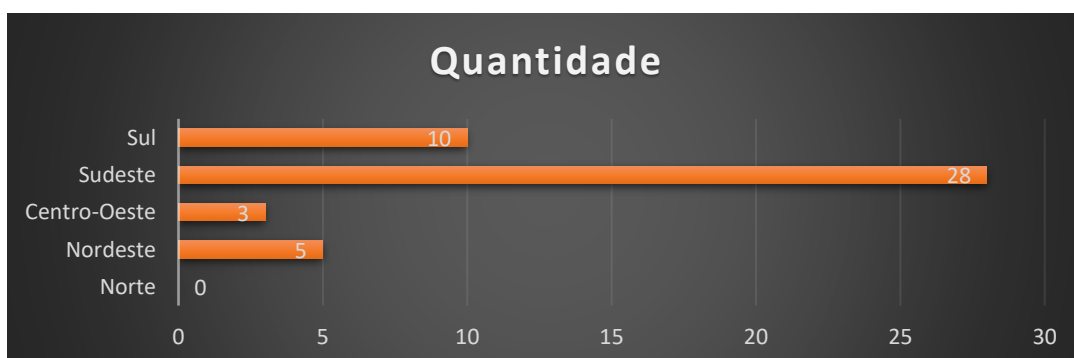
Figura 7 – Gráfico dos trabalhos sobre currículo emancipatório por universidades



Fonte: Elaboração própria.

Ao fazer a análise por regiões de localização das universidades, temos que, dos 46 trabalhos, 28 foram realizados pelas universidades da região Sudeste, com um marcado destaque. É seguida pela região Sul com 10 trabalhos sobre a temática dos currículos emancipatórios. A região Nordeste aparece na base da BDTD com cinco trabalhos; a região Centro Oeste, com três e não aparecem trabalhos das universidades da região Norte.

Figura 8 – Gráfico dos trabalhos sobre currículo emancipatório por regiões



Fonte: Elaboração própria.

A lexicografia básica usada neste trabalho mostrou uma especial preponderância de termos como: “educação”; “formação”; “professor”; “processo”,

serviço educativo por meio das privatizações. Obviamente, esses investidores nacionais e estrangeiros colocam como principal objetivo o lucro e o aumento do capital investido, deixando distantes as possibilidades de gerar cidadãos reflexivos, críticos e emancipados, o que iria na contramão dos interesses desses empresários.

Os textos também chamam sua atenção na necessidade de construir um novo modelo de sociedade, que tenha primazia nas relações estabelecidas, a equidade, a cidadania, numa sociedade que não esteja movimentada somente por princípios econômicos. Os autores desses textos acreditam nessa possibilidade por meio da emancipação dos sujeitos por intermédio de currículos críticos. Além disso, esses autores ressaltam o que acontece no cotidiano escolar porque sabem que o currículo é mais que um pacote de conteúdos a serem ensinados e que os professores e os estudantes também são protagonistas nessa abordagem.

Dessa maneira, por meio desta RSL, temos algum indício sobre as pesquisas a respeito do currículo emancipatório no Brasil nos últimos anos, que e como tem sido investigado, onde se tem feito essa produção intelectual, bem como identificar horizontes investigativos potenciais.

Um desses novos horizontes de pesquisa potenciais que ainda não tem sido explorado no Brasil tem a ver com a identificação de processos sólidos de lutas pela reivindicação de direitos e suas conexões com os conteúdos educacionais recebidos.

Na revisão de literatura realizada, não se encontraram estudos que pretendessem evidenciar como foi construído um processo de ensino e de aprendizagem com perspectivas emancipatórias e que procurasse analisar como este interferiu no currículo oficial como uma forma de contestação às políticas educativas do Estado colombiano, especificamente naquela região. Desse modo, justifica-se a necessidade da realização deste estudo que, mesmo considerando uma experiência do território colombiano, pode trazer novos aportes sobre o currículo emancipatório.

3.6 CONTEXTO DA CÁTEDRA NARIÑO

Tomando como base o Plano de Desenvolvimento de Nariño 2020 – 2023, podemos dizer que essa região está localizada ao Sudeste da Colômbia, na fronteira com a República do Equador, limitando pelo Oeste com o Oceano Pacífico, pelo Norte

com a região de Valle del Cauca, pelo Este com a região do Putumayo e pelo Sul com o Equador.

Figura 10 - Localização de Nariño

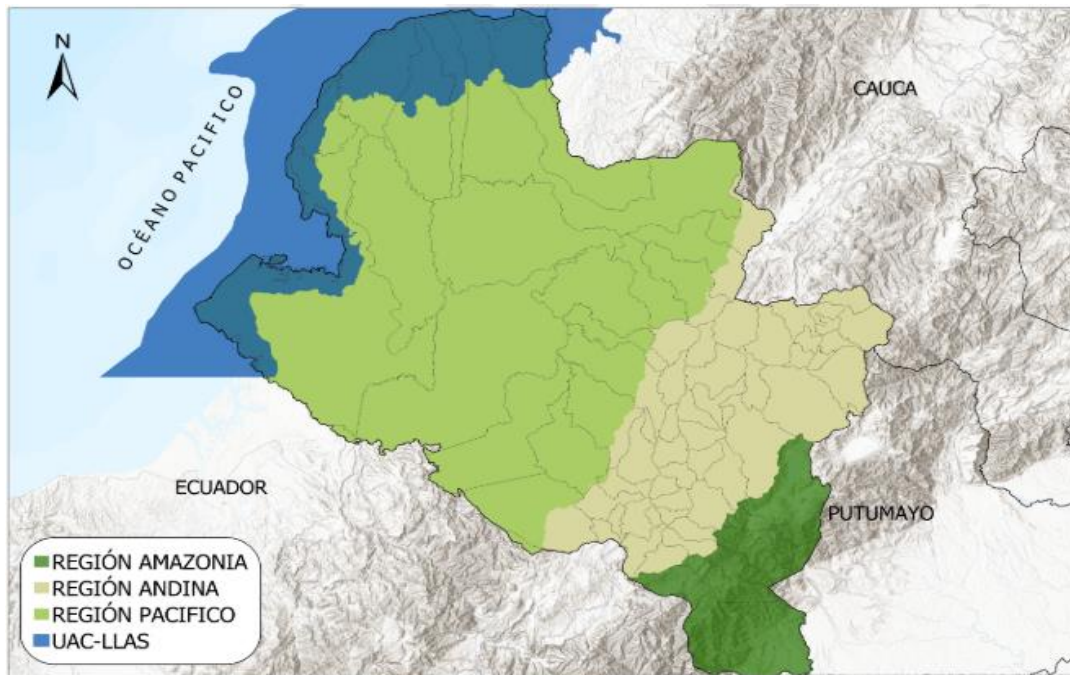


Fonte: Disponível em: <https://www.todacolombia.com/departamentos-de-colombia/narino/index.html>.
Acessado em: 8 mai. 2020.

Nariño tem uma posição geoestratégica privilegiada para a qual convergem três regiões naturais —Região Andina, Região Amazônica e Região Pacífica. Conforme

Gobernación de Nariño (2020), a população é estimada em 1.626.589 habitantes, dos quais 56% moram na área rural e o 44%, na área urbana.

Figura 11 - Regiões Naturais de Nariño



Fonte: Gobernación de Nariño (2020, p. 21).

Nariño se encontra dividido política e administrativamente em 64 municípios. A cidade de Pasto é a capital, a qual, junto com Ipiales e Tumaco, são as três principais cidades de Nariño.

Figura 12 – Mapa de Vias e Transporte entre municipios de Nariño



Fonte: Disponível em: <https://www.todacolombia.com/departamentos-de-colombia/narino/transporte.html>. Acessado em: 8 mai. 2020.

4 A CÁTEDRA POR NARIÑO E SUA INFLUÊNCIA PARA UM CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO

Ter um currículo do Estado é submeter-se às orientações, mesmo estrangeiras, e aqueles de nós que não concordamos com isso, nunca tomávamos uma palavra do currículo do Estado, fizemos isso ao nosso gosto, como uma forma de autonomia docente [...], porque Nariño era um povo rebelde, os professores são rebeldes e, portanto, modificaram totalmente isso, mas nos apegamos aos problemas que o povo colombiano tem (Professor Miguel, tradução livre).

Neste capítulo, realizamos a análise e a interpretação dos dados obtidos durante o processo de coleta, visando compreender a dinâmica da “Cátedra por Nariño”.

4.1 O PROCESSO DA “CÁTEDRA POR NARIÑO”

A partir dos documentos coletados referentes ao que foi a “Cátedra por Nariño”, adicionados aos depoimentos das entrevistas dos professores participantes nesse processo, apresenta-se o que foi essa experiência de desenvolvimento curricular. Neste núcleo, pretende-se avançar na consecução de nossos objetivos específicos de explicitar a constituição histórica da “Cátedra por Nariño” no contexto colombiano, a partir de seus participantes, assim como iniciar a exploração da representação que os professores têm acerca do desenvolvimento curricular da “Cátedra por Nariño”.

No interior deste núcleo, privilegamos trabalhar com os seguintes indicadores: a) Surgimento da “Cátedra por Nariño”; b) Desenvolvimento da experiência; c) A luta social; d) Alcance da “Cátedra por Nariño”; e) Razões da finalização; f) Obstáculos na implementação; e g) Avaliação do processo.

4.1.1 Surgimento da “Cátedra por Nariño”

Aqui se evidenciam os fatos principais que motivaram a origem dessa experiência curricular alternativa na Colômbia. Um primeiro fato que leva ao surgimento desse exercício foi a proposta chamada a *função social da educação*, apresentada pelo SIMANA no nível nacional. Conforme o documento *Experiencias del Movimiento Pedagógico en Nariño* (COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO

DE NARIÑO, 1984) durante muito tempo, a luta do magistério se tinha centrado nas reivindicações econômicas e laborais, chegando-se quase a perder a iniciativa no campo pedagógico.

Um grupo de professores ativistas de Nariño, preocupados por essa situação, apresentaram na XIII Assembleia de SIMANA de começos de 1982 suas inquietudes e propostas plasmadas em duas apresentações que serviram de base à discussão: 1) a função social da educação e 2) a política educativa oficial.

Segundo a Professora Monserrat, essas propostas discutidas dentro do SIMANA foram levadas, posteriormente, para dentro da FECODE — já no nível nacional —, sendo apresentadas pelo professor Jaime Rodriguez no XII Congresso Nacional dessa entidade, realizado no mês de agosto de 1982 na cidade de Bucaramanga. Dos documentos, evidencia-se que se pretendia na proposta a caracterização do docente em forma integral: como trabalhador afiliado a um sindicato, como profissional dentro do campo da cultura e como cidadão ativo, indo para além de somente as pretensões laborais e econômicas que tinha uma parte do magistério.

Se propõe que "é necessária a geração de uma corrente renovadora no campo da educação que, respeitando os princípios elementares da democracia, crie condições para a elaboração de uma nova concepção educacional que questione a atitude tradicional do educador. [...]". Essa nova educação deve propender por "a recuperação de nossos valores sociais e culturais lesionados pela dominação cultural estrangeira", assegurando "o melhoramento das relações entre professores, estudantes e pais de família" (COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO, 1984, s. p. tradução livre).

Fazia parte dessas propostas a pretensão de que se apresentassem alternativas que procurassem uma melhor educação, para que FECODE exigisse do governo a integração de uma comissão de professores que elaborassem uma reforma educativa que estivesse de acordo com os interesses da sociedade colombiana.

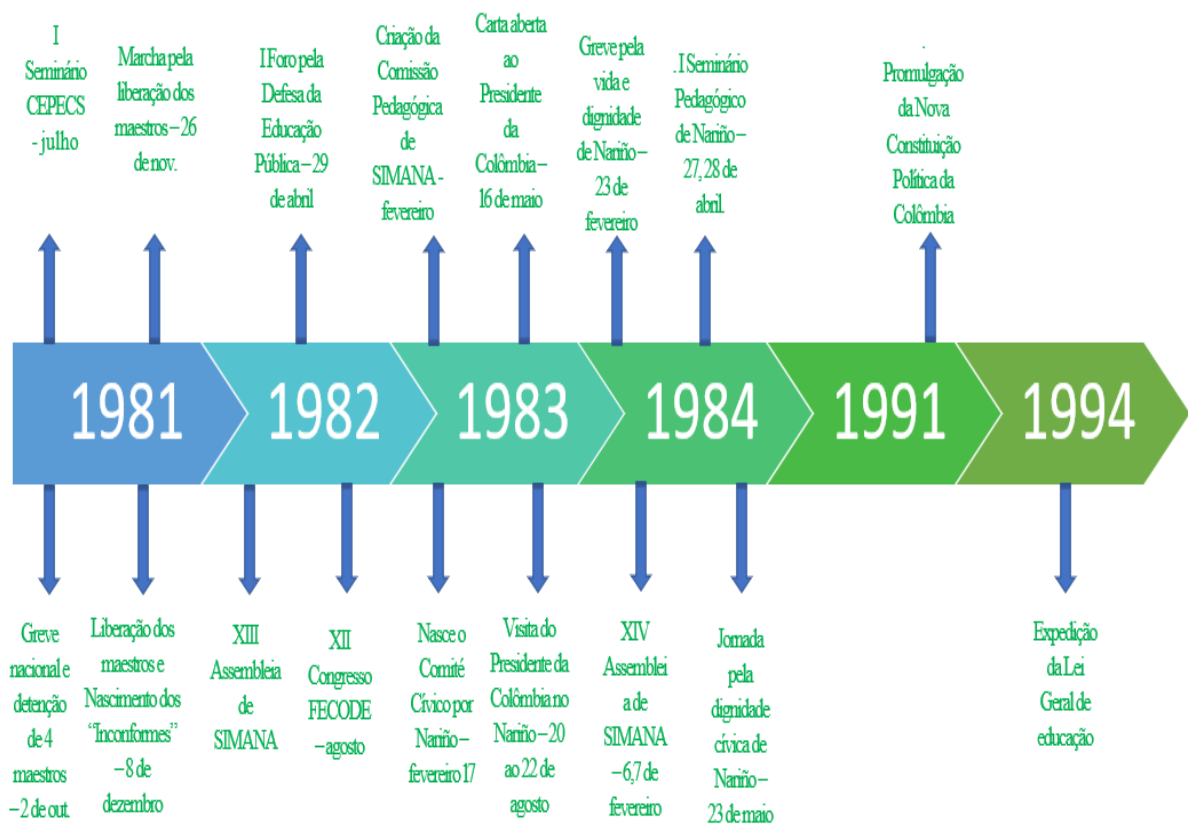
A política educativa nacional regressiva era a causa principal do surgimento desses processos com perspectivas emancipatórias. Tanto o movimento pedagógico, como a aparição da "Cátedra por Nariño", nasceram como respostas à imposição por parte do governo colombiano de políticas educativas restritivas da profissão docente.

O que hoje é conhecido como movimento pedagógico tem uma razão de ser, a partir da imposição de políticas estatais como o Mapa Educacional e a Reforma Curricular, que procuravam "racionalizar" e "melhorar a qualidade"

da educação (GANTIVA, 1984, p. 13, tradução da autora²¹).

Conforme o documento *Tesis sobre el movimiento Pedagógico* (SIMANA, 1985b), devido à massificação e à generalização por parte do Estado dessas políticas educativas restritivas, o magistério, em nível nacional, adiantou as jornadas mais significativas em defesa da educação pública na Colômbia, o que serviu também para gerar uma discussão, estimular o estudo e a pesquisa no campo educacional e pedagógico.

Figura 13 – Linha do tempo do contexto da “Cátedra por Nariño”



Fonte: Elaboração própria.

As principais características dessa política educativa, segundo a Comisión Pedagógica del Magisterio de Nariño (1983), eram: a incongruência da educação colombiana com as necessidades e com os interesses do povo e a nação; a falta de

²¹ Original: “Lo que hoy se conoce con el nombre de movimiento pedagógico tiene una razón de ser, a partir de la imposición de políticas estatales como el Mapa Educativo y la Reforma Curricular que buscaban "racionalizar" y "mejorar la calidad" de la educación.”

participação ativa por parte de docentes e dos cidadãos em geral para aportar nas permanentes e necessárias mudanças que requer a educação, convertendo os métodos e conteúdo de ensino em algo impopular e impositivo; a implantação de modelos estrangeiros, estranhos à configuração cultural colombiana; o controle absoluto sobre o trabalho educacional por meio da formulação extremamente detalhada dos conteúdos e das formas de ensino, com aparatos de supervisão e administração grandes e custosos; e que a educação estava principalmente ao serviço das poderosas oligarquias que buscavam manter seu domínio ideológico, político e econômico sobre o povo.

O exposto acima mostra que [a] educação colombiana se caracteriza por ser essencialmente antidemocrática e impositiva, dependente de modelos estranhos separados da nossa realidade sociocultural. Que não existe um planejamento racional e que sua administração sofre vícios políticos e clientelistas, o que agrava as dificuldades econômicas que a educação está enfrentando atualmente (COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO, 1983, s.p., tradução livre).

Conforme SIMANA (1985), a ideia do movimento pedagógico foi inicialmente nutrida pelos esforços teóricos e práticos de muitos professores que enfrentavam a imposição de políticas educacionais. “Tais políticas, além de regressivas às aspirações do povo ao direito à educação, tentaram violar as conquistas da profissão docente em matéria de carreira profissional, capacitação e autonomia” (SIMANA, 1985, p. 42, tradução livre). Evidencia-se que, como resposta à política educativa oficial do governo nacional, nasceu o que se chamou o movimento pedagógico, o qual teve sua origem no XII Congresso da FECODE na cidade de Bucaramanga em 1982.

O fato de uma organização sindical com trajetória política e cobertura nacional como a FECODE ter decidido desenvolver um movimento de ideias no campo educacional e cultural representou, sem dúvida, um evento histórico singular na história da FECODE, como o da vida cultural da Colômbia (SIMANA, 1985 p. 42, tradução livre)

Explica-se nesse mesmo artigo que o movimento pedagógico foi uma estratégia política e cultural dos professores colombianos para contribuir para a criação da consciência histórica de uma nova escola e de uma nova sociedade. Procurava-se a maneira de enfrentar corretamente as políticas educativas oficiais e de colocar a educação pública a serviço da transformação socioeconômica e política da Colômbia (SIMANA, 1984). Em essência, procurava-se resgatar a função do professor como trabalhador da cultura de maneira que cumprira seu labor “com responsabilidade,

assumindo como característica inerente a seu trabalho uma atitude investigativa, crítica, criadora e inovadora, abrindo o diálogo com pais de família e com os demais sectores da comunidade” (SIMANA, 1984, s. p. tradução livre). Assevera Freire (2006) que não há um trabalhador do ensino como algo abstrato e que este também se reveste de um papel político do qual deve ser consciente e responsável de assumi-lo na sociedade.

Não há um trabalhador do ensino, no Brasil ou em qualquer sociedade, como algo abstrato, universal. O trabalhador do ensino, enquanto tal, é um político, independentemente de se é, ou não, consciente disto. Daí que me pareça fundamental que todo trabalhador do ensino, todo educador ou educadora, tão rapidamente quanto possível, assuma a natureza política de sua prática (FREIRE, 2006, p. 50).

O Movimento Pedagógico se desenvolveu nas regiões por intermédio dos sindicatos regionais, sendo SIMANA no caso de Nariño o encarregado de fazê-lo prosperar. Uma das tarefas encomendadas aos sindicatos regionais foi o de estabelecer em cada região as comissões pedagógicas as quais tinham que promover o estudo e a pesquisa da problemática educativa, pedagógica e cultural e promover o movimento pedagógico nas regiões.

Foi uma cátedra que nasce, já lhe digo, de um movimento pedagógico que nasce num congresso de FECODE em 1982, então, quando dá a orientação de que além da pesquisa que se faça, que se trabalhara também, em cada território, em cada região que se fizera uma pesquisa, e, como resultado dessa pesquisa, nasce a “Cátedra por Nariño (Professor Rafael, tradução livre).

Confirma-se, assim, que a “Cátedra por Nariño” surge dentro dos trabalhos encomendados aos sindicatos regionais de colocar em marcha o movimento pedagógico, tarefa realizada por meio das comissões pedagógicas que foram criadas para essa finalidade. “A ‘Cátedra por Nariño’ foi uma proposta que fez o sindicato do magistério de Nariño por intermédio do que se chamava a comissão pedagógica” (Professor Ignacio, tradução livre). Depreende-se da Comisión Pedagógica del Magisterio de Nariño (1984), na XIV Assembleia general de SIMANA realizada em Pasto, em fevereiro de 1984, que ali dentro das determinações mais importantes que se tomaram estavam: afirmar os resultados teóricos e práticos do movimento pedagógico regional; propender por que o magistério afrontara decididamente com posições claras e propostas concretas a política educativa oficial e colocar o

movimento a serviço da defesa da educação pública e das lutas populares principalmente daquelas adiantadas pelo Comitê Social por Nariño.

No final de 1981, tinha nascido em Nariño o movimento popular “Los Inconformes”, o qual era conformado e liderado principalmente pelos professores do ensino primário e secundário dessa região.

Nariño como resultado de uma série de eventos de natureza política que ocorreram em contraste com as desigualdades de natureza social e com o descuido do governo nacional em nosso território, surgiu um movimento importante, chamado Movimento Popular *Los Inconformes*, [...], a maioria de nós éramos professores e vimos como o principal aspecto, considerando que, se quiséssemos fazer algo reivindicatório desde o ponto de vista regional, econômico ou político, teríamos que aprofundar e conhecer nossa própria história. Por esse motivo, foi realizado um processo de colocação interessante nas diferentes instituições, chamado de “Cátedra por Nariño” (Professor Gabriel, tradução livre).

Uma das vertentes desse movimento político foi o Movimento Social Popular por Nariño que nasceu em fevereiro de 1983 e, por meio do qual, pretendia-se juntar diferentes setores da população de Nariño para reclamar ante o governo central por uma série de reivindicações em temas sociais, econômicos e de infraestrutura.

No Movimento Social Popular por Nariño, evidencia-se que a proposta de organizar e de realizar a “Cátedra por Nariño” nasceu desde o comitê diretivo desse Movimento Social (COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO, 1983a, 1983b). Explica a Comisión Pedagógica del Magisterio de Nariño (1983d), no documento-guia para adiantar o currículo alternativo, que a “Cátedra por Nariño” era uma das principais tarefas adotadas pelo Comitê Social Popular por Nariño, coordenador do movimento em que os nariñenses estavam empenhados e comprometidos, em procura de reivindicações para essa região. Explica a Professora Montserrat que, “nesse contexto da luta pelo Movimento Social, para gerar novas condições para a região, foi quando vimos a necessidade de organizar a “Cátedra por Nariño” (Professora Montserrat, tradução livre).

Mostra-se que, no surgimento da “Cátedra por Nariño”, estava presente a luta que adiantavam os professores de Nariño por meio dos movimentos populares dos que faziam parte e que de fato eles mesmos lideravam — “Los Inconformes²²” -, o

²² “Los Inconformes” fizeram a transformação para movimento político. Depois de vários anos de participação de política forte, desarticularam-se por meio da incorporação na estrutura da Alianza Democrática AD M-19 e continuaram lutando e participando com sucesso das eleições regionais das décadas seguintes.

Movimento Social Popular por Nariño e o Movimento Pedagógico. Dessa maneira, “Os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência” (ARROYO, 2013, p. 11).

Essa iniciativa [a “Cátedra por Nariño”] surge, na minha opinião, do desenvolvimento de movimentos sociais aqui em nossa região e, para ter o que na época era chamado com mais força, para ter consciência da luta, para a ação, pela melhoria, você vai olhando o que tinha que ser feito, e uma das coisas fundamentais que precisavam ser feitas e que continuam válidas é o conhecimento, o conhecimento de nossa história, o passado para levar em conta o presente e a projeção para o futuro (Professor Olivo, tradução livre).

Nesse contexto de lutas por reivindicações socioeconômicas vinculadas com as mudanças nos propósitos dos professores de assumir uma liderança maior dentro da sociedade, é que surge a “Cátedra por Nariño”. Assevera o Professor Uriel que

La “Cátedra [por Nariño] surgiu pelas duas razões que mencionei, uma, porque o Movimento Social tinha algumas pretensões de desenvolvimento regional, que ainda não haviam sido resolvidas e, por outro lado, também que a administração nacional da educação também era muito centralista e eles não deram, digamos, negaram as possibilidades, a autonomia para poder incorporar outras situações da vida regional (Professor Uriel, tradução livre).

A autonomia para incorporar ao currículo situações regionais era uma das maiores pretensões pelas quais lutavam os professores da Colômbia nesse momento. Conforme Gantiva (1984), o Centro de Promoción Ecuménica y Comunicación Social (CEPECS) — que trabalhava com educação popular — iniciou em 1980 uma série de reflexões com professores, dirigentes sindicais e de base, sobre a política educativa, sobre seus fundamentos filosóficos, seus alcances políticos-ideológicos e sobre o projeto pedagógico alternativo. Adiciona que essas análises se materializaram no primeiro Congresso sobre Educação e Sociedade realizado no mês de julho de 1981, do qual participaram cerca de uma centena de professores provenientes de várias regiões do país.

Dois foram os aportes de este primeiro congresso — como o do segundo em 1982 — para a configuração do Movimento Pedagógico. O primeiro consistiu em haver abordado a discussão em torno ao projeto pedagógico alternativo e, o segundo aporte, o de haver formulado explicitamente a responsabilidade de FECODE nesta empresa pedagógico-cultural (GANTIVA, 1984, p. 15, tradução livre).

A luta dos docentes de Nariño, nesse sentido, é bem clara nos depoimentos dos professores entrevistados, sendo um ponto central das mudanças pretendidas a liberdade para construir um currículo autônomo. O Professor Uriel manifesta que

“reclamávamos a autonomia para poder, não somente aplicar o nacional, mas ter autonomia, para poder incorporar outros saberes e outros conhecimentos” (tradução livre). O Professor Ignacio explica que, para esses anos, o debate deles era de como os professores apresentavam uma proposta alternativa ao currículo oficial e que, pelo movimento pedagógico, pela sua organização e pelo fervor que tinham os professores dentro do sindicato por construir um currículo autônomo, se avançou.

Era um desafio de construção curricular por parte dos professores e a primeira coisa que veio à mente foi que aqui em Nariño era necessário recuperar como o assunto próprio, nosso, o que acontece com a cultura, com a ideologia, com os costumes, como recuperar nosso legado ancestral. Então, a história da “Cátedra por Nariño” foi inventada, como forma de apresentar uma proposta curricular nas escolas (Professor Ignacio, tradução livre).

O mesmo se reforça na declaração do professor Olivo que adiciona

Essa “Cátedra por Nariño” surgiu como uma ideia de que devemos conhecer nosso território, devemos conhecer nossa história e, a partir daí, projetar um futuro melhor para a região, é claro dentro do contexto do que é a Colômbia, a América Latina fundamentalmente e, claro, o que o que tem a ver com o mundo (Professor Olivo, tradução livre).

Consideramos de importância histórica mencionar os nomes dos professores que mostraram maior compromisso no desenvolvimento dessa experiência curricular. Conforme os entrevistados, os promotores principais da “Cátedra por Nariño” foram os professores Elvia Quintero, Edgar Ceron e Javier Moncayo que faziam parte da Comissão Pedagógica do SIMANA. Destaca o Professor Olivo que havia de se reconhecer ali que, nessa etapa, nesse momento, coincidiram alguns professores que traziam uma formação similar desde a mesma universidade²³, e havia concordância entre os professores de sociais²⁴, com os de literatura, com os de filosofia, etc.

Segundo o documento de convite ao Congresso para a preparação da “Cátedra por Nariño” (COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO, 1983c), dentro da Comissão Pedagógica, foi organizado o trabalho por comissões, ficando da seguinte maneira: Pré-escolar: Gloria Aguilar; Primária: Zenaida Zamora; Sociais: Elvia Quintero; Ciências: Edgar Cerón; Idiomas: Dora de Rodríguez; Filosofia: Socorro Acosta; Matemáticas: Javier Moncayo; Estética, Educação Física e

²³ Os professores Gabriel, Monserrat, Olivo e Ignacio se formaram na graduação na Universidade de Nariño. Dos outros professores, não se obteve essa informação.

²⁴ História, Geografia, Economia, Demografia, Sociologia e Ciência Política.

Vocacionais: Libardo Jurado e Religião: Álvaro Revelo.

4.1.2 Desenvolvimento da experiência

Aqui se evidencia o período de implementação da “Cátedra por Nariño”, com o trabalho de preparação que realizavam, assim como com as atividades complementares que acompanhavam o desenvolvimento da “Cátedra por Nariño”.

Mostra-se que a “Cátedra por Nariño” se desenvolveu desde abril do ano de 1983 “no período em que a gente estávamos na direção de SIMANA do 82 al 84 [1982 – 1984],” (Professora Montserrat, tradução livre). Explica a Professora Montserrat que, nesse período da liderança do SIMANA, foi “quando maior impulso teve de nossa parte na “Cátedra por Nariño”, depois, os professores já seguiram como por iniciativa própria” (tradução livre), o que significa que não se teve uma finalização definitiva uma vez que a Cátedra continuou de maneira independente por parte de cada docente, sem que fosse uma indicação do sindicato.

Deve-se esclarecer que o movimento pedagógico continuou funcionando por décadas, uma vez que a luta pelo currículo alternativo não acabou imediatamente. De fato, para a maioria dos entrevistados, a “Cátedra por Nariño” não morreu com sua finalização de seu período no sindicato senão que a iniciativa continua até hoje por meio de outras experiências como a “Cátedra Nariño” adiantada pela Academia Nariñense de História e pelo *Proyecto Innovador Educativo Municipal para los Saberes y la Alternatividad* — PIEMSA — da Prefeitura Municipal de Pasto.

A preparação evidencia uma série de atividades que eram desenvolvidas de maneira antecipada à implantação nas quais se destacam o contato com as comunidades e a capacitação dos docentes. A Professora Montserrat diz que a ideia foi difundir o que tinham em nível geral, “por meio de processos, de conferências e de oficinas com os professores, para que pudessem levar isso aos seus alunos de diferentes maneiras, procurando formas públicas de acordo com os níveis com os quais trabalharam” (Professora Montserrat, tradução livre). Assevera essa professora que o principal foi fazer as oficinas com docentes para que multiplicassem isso com seus estudantes.

No atinente com o contato comunitário, o professor Gabriel explica que

Teve uma preponderância importante, devido ao seu relacionamento com as comunidades. Porque, para adiantar a “Cátedra de Nariño”, tivemos que

conhecer figuras importantes de diferentes setores, por exemplo, se fosse em Pasto, conversar com os líderes dos distritos, se fosse em outros municípios de Nariño, conversar com as pessoas que tinham especialmente liderança social, conversando com sacerdotes, etc., para ir, aos poucos, desmascarando realidades (tradução livre).

Além desse trabalho de aproximação com as comunidades para fazer pesquisa sobre suas realidades, animavam-se os docentes a participar com maior protagonismo no planejamento do currículo de sua instituição para fazer modificações no referente ao conteúdo. Noutras palavras, pedia-se aos professores que transgredissem esse território sagrado e fizessem a territorialização do currículo.

Buscar que os professores, por iniciativa própria, apropriem-se do planejamento educacional realizado nos estabelecimentos por meio das diretrizes que a comissão pedagógica pode oferecer tanto no nível das palestras quanto no nível da produção de documentos (COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO, 1983e, s. p., tradução livre).

Depreende-se do Documento de convite ao Congresso para a preparação da “Cátedra por Nariño” (COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO, 1983d) que os objetivos a alcançar com a realização desse congresso preparatório eram: a vinculação mais forte ao Movimento Social popular por Nariño; iniciar uma orientação geral da cátedra, mediante a elaboração do material que sintetizaria as conclusões do evento, o qual seria distribuído nos distintos estabelecimentos educativos; vincular novos companheiros às atividades da comissão pedagógica; impulsar o movimento pedagógico; iniciar a preparação do congresso pedagógico a se realizar no mês de maio de 1983; introduzir inovações pedagógicas no desenvolvimento do trabalho como docentes; impulsar a pesquisa massiva sobre Nariño e a elaboração de textos; e revisar os textos sobre história e geografia de Nariño.

Dessa maneira, avançava-se na implementação da “Cátedra por Nariño”, mas sem se descuidar da luta sindical e da luta popular na qual também se progredia.

Nos atos culturais, demonstra-se que a “Cátedra por Nariño” se complementava com aspectos culturais como a música e a arte como uma estratégia de afiançar sua cultura.

Complementamos com aspectos culturais como a música, então, a banda de Nariño, com eles se organizavam concertos aos que se levavam aos estudantes por níveis, e de distintas instituições. Sim, era assim, distintas formas, utilizando a arte, utilizando o lúdico, para que os alunos se apropriassem. Então, tudo isso nos levava a gerar uma grande motivação

dentro dos alunos, dos professores e dos pais. (Professora Montserrat, tradução livre).

No documento-guia, para adiantar a “Cátedra por Nariño” nos estabelecimentos educativos, mostra-se que se pretendia que em uma das semanas de abril de cada ano realizar um ato cultural em todos os estabelecimentos educativos para ressaltar os valores nariñenses em que se fez apresentação de poesias, de danças, de cantos de música popular regional, etc. (COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO, 1983d).

4.1.3 A luta Social

A luta social mostra a importância e centralidade que esta tinha como meio para alcançar a ambicionada transformação social e como a “Cátedra por Nariño” se enquadrava nessa mesma luta.

Nos últimos anos da década de 1970 e no começo da década de 1980, nasceu na Colômbia uma onda de movimentos políticos regionais, sendo o mais destacado no país aquele que surgiu em Nariño com o nome de “Los Inconformes” (FALS BORDA, 1989). Os movimentos sociais liderados pelos educadores de Nariño demonstraram a vitalidade e a presença ativa dos professores dessa região na procura de contorcionar os fatos para transformar a realidade.

"Então, naquele tempo também, foi organizado um movimento político regional chamado ‘Movimento Popular Los Inconformes’, do qual nós [os professores] fomos fundadores e formamos parte” (Professora Montserrat, tradução livre). Esse movimento que nasceu em maio de 1981, liderado pelos professores de Nariño, procurava, conforme Velasco (2004), incursionar no cenário político-social nariñense para procurar a solução dos problemas da região. Giroux (1997, p. 50) expressa que “os professores, como intelectuais transformadores, precisam constituir um movimento que se caracterize por um envolvimento ativo em esferas políticas democráticas, nas quais o primado do político é reafirmado”, como pretendiam fazer os professores nariñenses.

Melo (2009) explica que, na participação dos professores no II greve nacional do dia 21 de outubro de 1981, foram presos 4 professores: Salomón Toro, Alfredo Torres, Jorge Pantoja e Alvaro Revelo, que estiveram no presídio por dois meses. Assevera que a detenção dos professores motivou a “Marcha pela liberdade” que

contou com o deslocamento até Pasto, de educadores de 54 municípios e mais de 6.000 pessoas exigindo a imediata liberação e “desencadeando uma ação tremenda, uma das maiores relatadas em Nariño em todos os tempos” (VELASCO, 2004, p. 45, tradução da autora ²⁵).

Explica o professor Jaime Rodriguez (*apud* SIMANA, 2016) que encheram a prisão de livros e era um enxame verdadeiro de solidariedade e ali se deram conta de que tinham que dar um passo para a frente. A liberação dos professores no dia 8 de dezembro de 1981 foi aproveitada para o lançamento do movimento político-social “Los Inconformes” no cenário público por meio de um ato multitudinário (VELASCO, 2004).

A ideia do movimento popular “Los Inconformes” e de SIMANA, do magistério em geral, era lutar para melhorar as condições socioeconômicas, culturais e políticas de Nariño, que durante várias décadas viveu em atraso, negligência, no abandono pelos poderes centrais (Professora Montserrat, tradução livre).

Como se depreende em SIMANA (2016, p. 193, tradução livre), o movimento “Los Inconformes” foi o reflexo de um conjunto de professores que concebiam que sua luta política tinha que avançar para a consecução de uma sociedade diferente por intermédio da organização política, “todo por quanto se concebia que os problemas da sociedade são os problemas dos professores e que uma ação consequente é trabalhar pelo meio do educativo e pelo popular para transformá-lo.

“Los Inconformes” convocaram, no mês de fevereiro de 1983, à organização do que se chamou o “Movimento Social por Nariño” (VELASCO, 2004), juntando praticamente todos os nariñenses na procura da consecução de uma variada série de reivindicações socioeconômicas de tipo regional. Segundo as Conclusões da XIV Assembleia Regional de Delegados (SIMANA, 1984), nesse momento, o magistério de Nariño avançava e se tinha vinculado ativamente na participação, na organização e na condução das lutas sociais da população, “como uma forma consequente de responder à imperiosa necessidade de transformar a realidade de injustiça social que nos rodeia, e que vivemos diariamente e palpamos por nossa vinculação no trabalho docente com os setores populares” (SIMANA, 1984, tradução livre).

Eles entendiam que era uma necessidade do povo, o que os professores, como

²⁵ Original: “desencadenando una tremenda acción, de las más grandes que se tenga noticia en Nariño en todos los tempos”.

cidadãos completos — afiliados a um sindicato, intelectuais da cultura e cidadãos ativos —, prestaram contribuição a diferentes atividades de caráter social que se realizassem na defesa dos interesses do Povo (SIMANA, 1984). Isso equivaleria ao que chamou Freire (2006) ser educadores progressistas o que significa

trabalhar lucidamente em favor da escola pública, em favor da melhoria de seus padrões de ensino, em defesa da dignidade dos docentes, de sua formação permanente. Significa lutar pela educação popular, pela participação crescente das classes populares nos conselhos de comunidade, de bairro, de escola. Significa incentivar a mobilização e a organização não apenas de sua própria categoria, mas dos trabalhadores em geral como condição fundamental da luta democrática com vistas à transformação necessária e urgente da sociedade brasileira (FREIRE, 2006, p. 50).

Se bem ele colocou essa situação no contexto brasileiro da época em que foi realizada a entrevista, isso se aplica ao contexto brasileiro e latinoamericano. Explica Giroux (1997) que “é imperativo que os intelectuais transformadores se unam para o envolvimento em um diálogo crítico com outros professores nas escolas e para trabalhar com aqueles grupos que desejam lutar por uma vida qualitativamente melhor para todos”, o que significa ir para além das escolas, questão bem entendida pelos professores nariñenses ao refletirem e considerar que os problemas da sociedade são os problemas dos professores.

Tais alianças são absolutamente necessárias para que os professores, principalmente nas escolas públicas, possam levar, para dentro da escola, forças que auxiliem a luta pelo desenvolvimento de condições ideológicas e materiais e que os ajudem a trabalhar como intelectuais. Os professores precisam operar em condições que lhes permitam refletir, ler, partilhar sua experiência com outros, produzir materiais curriculares e publicar seus resultados para outros, fora de sua escola (GIROUX, 1987, p. 50).

Explica a Professora Montserrat que, “como parte da Comissão Pedagógica, nós também vimos que era necessário participar dos movimentos sociais que já estavam consolidados” (tradução livre), o que evidencia o imperativo de fazer alianças para ampliar a participação na luta. Assevera Torres-Carrillo (2011) que, por isso, a educação popular parte da convicção de que são os próprios sujeitos populares — classe trabalhadora, sectores populares, movimento popular ou movimentos sociais —, chamados a levar a cabo as transformações sociais que assegurem sua liberação. Explica a Professora Montserrat que, para que o Movimento Social por Nariño tivesse os resultados que esperavam e que para que a participação fosse a mais ampla possível, “nós pessoalmente, os diretivos de SIMANA e com uns outros

companheiros, fazíamos reuniões aqui com os pais em todas as escolas. Além, fazíamos assembleias grandes nos municípios” (tradução livre). Adiciona o Professor Uriel que

A outra via foi também incorporar esse discurso da “Cátedra por Nariño” ao discurso sindical. Então, fizemos muitas oficinas, reuniões etecetera, com diretivos e ativistas, [...], além disso, também havia outras forças distintas ao magistério que também estavam no Movimento Social e que olhavam com bons olhos que se fizeram estes aportes (Professor Uriel, tradução livre).

Assim, envolviam dentro das causas dos educadores — que de fato eram bem amplas — camponeses, indígenas, sindicalistas, igreja, comerciantes, estudantes e pais de família em geral, na transformação da realidade dos nariñenses. Desse modo, fazia-se o trabalho intelectual “apoiado por condições práticas, sustentadas, concomitantemente, por ideologias democráticas” (GIROUX, 1987, p. 51).

Nas bases para a luta social, se corrobora a importância de certos temas que norteavam o que fazer da luta mesma, tendo uma centralidade a educação e a cultura. Dizia-se que, “sem educação e cultura, hoje não podemos conseguir desenvolvimento integral do homem” (COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO, 1984^a, s. p., tradução livre). Também se dizia que “não basta lutar pelo salário do trabalhador, há que defender a educação de seus filhos; não basta conseguir rodovias, pontes, avenidas, há que conseguir educação e cultura para a gente” (COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO, 1984^a, s. p., tradução livre). Nas conclusões da XV Assembleia Regional de Delegados, expressou-se que:

A luta social reviste importância por quanto através dela se há canalizado muitos objetivos em favor de melhores condições de vida para a comunidade. A luta social por sua formulação, sua atividade e seu desenvolvimento são desde qualquer ponto de vista um processo pedagógico porquanto para lograr claros objetivos há necessidade de propor metodologicamente este processo. O Movimento Social há conscientizado ao povo para fazer-lhe ver que se podem ganhar coisas sem a tutela dos caciques políticos, que oferece benefícios comunitários enquanto caçam o voto e depois esquecem quem os elegeu. Portanto, as pessoas devem se conscientizar de sua capacidade de criar e de decidir sobre determinadas situações que lhes interessam (SIMANA, 1985^a, s. p., tradução livre).

Reconhece-se a dimensão pedagógica da luta social nas ruas, já que os mestres insistiam em que “lutando também se ensina e ensinando também se luta” (SIMANA, 2016, p. 157). Também se insistia na necessidade de inscrever as lutas pela educação pública como parte das lutas populares por ser o povo o mais

prejudicado nas decisões que se tomavam em matéria de educação pública.

A luta pela defesa da educação pública deve ver-se inscrita como parte da luta do povo por seus direitos; em consequência, ela deve vincular-se a movimentos reivindicativos de ampla cobertura social, como a luta social-popular; entre outros objetivos para ganhar apoio do povo em defesa da educação pública e de nossos objetivos gremiais, porque as lutas isoladas do Magistério sem respaldo do povo não tem futuro (SIMANA, 1984, s.p., tradução livre).

Conforme as conclusões da XIV Assembleia do SIMANA (1984), procurava-se que os educadores nariñenses tomassem cabal consciência da importância histórica e social da luta pela defesa da educação pública. Por outro lado, buscava-se estender as tarefas de informação, de análises e de debate aos estudantes, aos pais de família e, em geral, aos diferentes grupos sociais, buscando gerar um movimento grande em favor da educação pública, cuja crises afetam fundamentalmente os setores populares e aos docentes de Colômbia.

Um dos objetivos específicos deste trabalho foi explorar a representação que os professores têm acerca do desenvolvimento curricular da “Cátedra por Nariño, sendo importante mencionar que, quando se perguntou aos professores pelos resultados obtidos pela “Cátedra por Nariño”, eles responderam que são os resultados da luta social que se mencionam a continuação.

Nas conquistas da luta social, confirmam-se os principais resultados obtidos especialmente por meio do Movimento Social por Nariño. É bom iniciar dizendo que uma das primeiras ações do Movimento Social por Nariño foi a elaboração, entre os meses de abril e maio de 1983, de uma carta de solicitações para ser apresentada ao governo central representado por Belisario Betancourt como presidente da Colômbia no período 1982-1986 (VELASCO, 2004).

Asseveram Giraldo e Camargo (1985) que a carta de solicitações ao presidente foi apresentada em 16 de maio de 1983 respaldada por 200.000 assinaturas assumindo a forma de um plebiscito. Essa carta continha 11 reivindicações dirigidas a solucionar os problemas mais graves da região, relacionados com o comércio fronteiriço com o Equador, com a construção da infraestrutura rodoviária e elétrica e com a deficiência nos serviços públicos (VELASCO, 2004). Sobre esse fato histórico desse movimento, a Professora Montserrat explica da seguinte maneira.

Dentro disso, é de ressaltar entre outras uma carta de solicitação que se

escreve, na qual se coletam assinaturas da maioria dos habitantes de Nariño, de todas as pessoas maiores de idade, para respaldá-la com sua assinatura e o número de sua carteira de identidade. Essa carta pois a escrevemos nós e logo se multiplica, se distribui a todos os municípios para que os docentes se encarreguem de coletar as assinaturas e se realiza toda uma série de atividades do Movimento Social, que levam a que se sensibilize o governo nacional que nesse momento estava dirigido pelo doutor Belisario Betancur. Então, conquistamos que o doutor Belisario Betancur vira a uma jornada sociopolítica e cultural. [...]. Então ele veio [Belisario Betancourt] com muitos de seus ministros, [...]. Se toma um baú feito com o verniz de Pasto o mopamopa e esse baú cheio com todas as assinaturas, com cópias infinitas da carta, se lhe entrega a Belisario Betancur (Professora Montserrat, tradução livre).

Conforme SIMANA (1984, s. p., tradução livre), “como resultado da luta popular, o povo de Nariño, depois de grandiosas jornadas de pressão, obrigou ao próprio Presidente a fazer presença, havendo arrancado dele importantes compromissos de obras e de ações para nossa região”. Os ganhos da luta do Movimento Social por Nariño se materializaram principalmente no compromisso de realizar algumas das obras de infraestrutura que a região solicitava.

“Isso levou a que o Movimento Social tivera, pois, uma fortaleza grande e tivéramos conquistado como lhes digo, o reconhecimento, a preocupação e já o compromisso do governo central de avançar em alguns dos trabalhos que solicitamos” (Professora Montserrat, tradução livre). Explica esse professor que especificamente “conquista do Movimento Social, por exemplo, está a interconexão hidrelétrica que já leva a todo Nariño e a expansão e pavimentação de novas linhas da rodovia para o mar, da rodovia para Tumaco, [...]. Então, essas foram duas conquistas importantes que foram ganhas” (Professora Montserrat, tradução livre).

O Professor Uriel ratifica como conquistas da luta social que “acima de tudo, os inegáveis resultados dos movimentos sociais, os dois principais sendo o da interconexão e o da rodovia [ao mar], que já estão incorporados como conteúdo histórico” (Professor Uriel, tradução livre), coincidindo, dessa maneira, com o professor Miguel o qual afirmou que

Muitos resultados. As coisas foram realizadas, algo nos foi deixado, porque também lutávamos naquela época pela rodovia Pasto-Tumaco. [...], não foi que isso foi promovido lá, mas que isso já havia se promovido antes. Aqui houve apenas grandes lutas, porque as pessoas são rebeldes, os professores foram rebeldes, nós fomos rebeldes (Professor Miguel, tradução livre).

O Professor Olivo expressa que, adicionalmente, se conseguiram as reivindicações referentes ao melhoramento dos serviços públicos na região e que, da

totalidade de solicitações ao governo central, “algo foi alcançado, por exemplo, as lutas que ocorreram pelos serviços públicos, as pessoas participaram muito, na luta pela mesma refinaria, pelas rodovias, o mesmo, as pessoas lutaram” (Professor Olivo, tradução livre).

Nas Conclusões da XIV Assembleia Regional de Delegados (SIMANA, 1984, s. p., tradução livre), se expressam como ganhos da vigorosa luta social popular a conscientização e organização de setores amplos do povo que encontrou nos comitês sociais “formas de expressão autenticamente populares e estão conseguindo desenvolver obras e ações contra o atraso e abandono em que se mantinha nossa região”. O mesmo documento esclarece que, dessa maneira, o magistério foi um indiscutível motor na gestação e na manutenção da luta social, demonstrando com sua participação, nos comitês sociais dos diferentes municípios, que se havia aberto uma nova etapa na vida sindical, na qual os professores como grêmio assumiram uma luta social que serviu para educar o povo sobre seus direitos, que educou o mesmo grêmio sobre a realidade que o contornava.

4.1.4 Alcance da “Cátedra por Nariño”

Evidencia-se que este currículo foi implementado não somente no Pasto, a capital, senão que também foi efetivado em outros municípios já que o SIMANA tinha cobertura em todos os municípios de Nariño.

Expressa o Professor Ignacio que, se bem não se tenha o balanço de quantos municípios, o SIMANA tinha cobertura regional e que a cátedra se implementou nos principais municípios de Nariño. “As oficinas, as fazíamos com pessoas que vinham de todos os municípios, [...], sobretudo os municípios maiores, sim, vinham os delegados às oficinas, [...], fora de Pasto, acredito que Ipiales, Túquerres, Tumaco” (Professor Ignacio, tradução livre).

Esclarece que existiam algumas limitações por parte dos professores de setores de Nariño que eram mais distantes.

Os outros municípios menores, era mais difícil porque às vezes não mandavam delegados e não tínhamos pois como toda a cobertura para fazê-lo para que a gente [viria]. Nós, desde o sindicato, sim, tínhamos a cobertura de chegar a todos e levávamos a mensagem, mas já à hora de saber quantos de eles aplicaram, muito difícil, não saberíamos (Professor Ignacio, tradução livre).

O professor Miguel manifesta que

os educadores de escola básica secundária foram os que implementaram a “Cátedra por Nariño” em alguns municípios, fundamentalmente no município de Pasto, acredito que em Ipiales, Túquerres e Tumaco, talvez, Cumbal e Guachucal, porque são zonas ou foram zonas e o são até hoje, pois, zonas de conflito.

Me parece que, em Pasto, Ipiales Túquerres e Tumaco, é dizer são zonas, e talvez Cumbal e Guachucal, porque são zonas indígenas, por exemplo, Cumbal e Guachucal são zonas majoritariamente indígenas, ali estão os cabildos. O mesmo Túquerres, Túquerres é o centro, foi o centro do desenvolvimento econômico da costa, e do Sul (Professor Miguel, tradução livre).

É de ressaltar que, para esse docente entrevistado, coincidia a presença da “Cátedra por Nariño” com áreas de marcada violência, assim como em zonas indígenas da região. Uma questão similar é anotada pelo Professor Olivo que situa a “Cátedra por Nariño”, especialmente no Tumaco, uma cidade localizada no Oceano Pacífico numa zona marcada pela violência e onde quase toda a população é afrodescendente.

Desenvolveu-se em Tumaco, em Tumaco teve lutas boas também como consequência ou como parte digamos desta atividade curricular sobretudo, pois a participação dos estudantes. [...], fundamentalmente, se desenvolveu em vários municípios há que destacar logicamente ali Pasto, Tumaco, Ipiales e eu destacaria fundamentalmente também ali Samaniego, nesse aspecto (Professor Olivo, tradução livre).

A presença da “Cátedra por Nariño” coincidiu com setores álgidos da região onde eram mais manifestas as iniquidades sociais e injustiças e o abandono do governo central. O professor Gabriel afirma que “o centro de atuação foi Pasto, porque aqui era o lugar onde funcionava a junta diretiva central do sindicato” (Professor Gabriel, tradução livre). E o Professor Rafael não situa a cátedra em cidades específicas, explicando que a Cátedra se expandiu pela região dependendo do interesse de cada professor de levar isso a sua prática docente, porque “aos que nos interessou essa cátedra, a levamos aonde nós estamos trabalhando, já lhe digo, porque foi uma cátedra que não foi aprovada, não foi aprovada pelo governo” (Professor Rafael, tradução livre).

4.1.5 Razões da finalização

As razões da finalização da “Cátedra por Nariño” apontam a explicar desde o olhar dos entrevistados quais foram as razões de sua extinção, se é que se pode dizer

que essa prática acabou, já que, para a maioria dos entrevistados, continuam por meio de outros processos implementados posteriormente em Nariño e que na atualidade ainda existem.

Uma das primeiras razões da finalização da “Cátedra por Nariño” seriam as mudanças na direção sindical de SIMANA e de FECODE. Os professores de Nariño que lideraram o processo da “Cátedra por Nariño” estiveram na comissão pedagógica no período 1982-1984 e a sua saída da comissão acabou prejudicando a continuidade do processo. Explica o Professor Ignacio que “já o sindicato já mudava sua direção, já vêm outras direções que não estão muito interessadas no assunto pedagógico, então entra em crises o pedagógico” (tradução livre). Indo mais para a frente, esclarece que, “quando muda a direção sindical, também mudavam os dirigentes da comissão pedagógica ou do CEID. E então com essa mudança, já não havia maior impulso da Cátedra [por] Nariño” (Professor Ignacio, tradução livre).

Depois de um curto tempo de estar um grupo de professores na direção do SIMANA e da Comissão Pedagógica, aquela vertente que proporia a tripla condição do professor — como sindicalista, cidadão ativo e como intelectual da cultura — perdeu a direção do sindicato, assumindo a direção aquela vertente que acreditava que a importância da luta dos professores se tinha que concentrar nas reivindicações laborais e econômicas dos docentes e na questão política, o que levou à descontinuidade do impulso da “Cátedra por Nariño” desde a direção do SIMANA, restringindo-se somente a iniciativas próprias de cada docente, mas não como uma política do sindicato.

Não podemos afirmar quantos professores aderiram à “Cátedra Por Nariño” nas suas práticas educativas, mas, é claro, que para a eleição da diretiva do SIMANA era necessário obter a maioria dos votos dos delegados dos municípios de Nariño e, no momento da eleição da comissão pedagógica para o período 1982-1984, ganhou a vertente que promovia essa prática alternativa, sem que isso signifique que todos os delegados simpatizantes dessa linha de pensamento hajam implementado ou promovido, nos municípios respectivos, o projeto curricular alternativo.

A descontinuidade, isso foi “pelas mudanças nas políticas do sindicato, as correntes políticas que se manifestam, já outros interesses, já vieram outra série de preocupações que lhe chegavam ao magistério” (Professor Gabriel, tradução livre).

Essas mudanças aconteceram tanto no nível regional como no nível nacional

na FECODE, perdendo o pedagógico esse impulso e vitalidade, mas, sem dúvida, tem-se que esclarecer que o movimento pedagógico não morreu imediatamente, conseguindo trabalhar pela importância do projeto pedagógico alternativo por várias décadas de maneira permanente. O professor Gabriel agrega que além do regional,

também houve uma leve letargia no contexto nacional. Se falamos sobre a FECODE, isto é, a organização de professores, na qual também houve diferentes passos dados pela liderança sindical, e alguns deles colocam mais interesse no sindicato do que nos aspectos culturais e políticos da profissão docente (Professor Gabriel, tradução livre).

Explica ele que “já com o passar do tempo, certamente, havia outras prioridades, mais ligadas à reivindicação sindical, e mais para a parte política” (Professor Gabriel, tradução livre). Dessa maneira, o pedagógico, desde a direção sindical nacional e regional, perdeu centralidade. Essa situação demonstra de que a descontinuidade se deu pela falta de apropriação do processo por parte de maioria dos educadores ficando à vontade de quem quisesse continuar com esse propósito, sem que fosse uma política desde a diretiva sindical, regional ou nacional. O Professor Ignacio esclarece bem isso em seu depoimento, manifestando que acabou

porque não havia consciência e clareza suficientes dos professores sobre como consolidar verdadeiramente um currículo [alternativo], que ficou um pouco à mercê das iniciativas dos professores nos municípios, ou seja, não havia clareza aqui, para dizer, bem, isso foi construído aqui, e devemos continuar com isso (Professor Ignacio, tradução livre).

Na debilitação e no cansaço, evidencia-se que existia uma conexão total entre a “Cátedra por Nariño” e o Movimento Social por Nariño ao ponto que explica o professor Miguel que a experiência “finaliza também porque o Movimento Social já se esfria um pouco quando consegue suas demandas” (Professor Miguel, tradução livre). A proposta curricular alternativa, com o tempo, se foi debilitando ao não ter o respaldo sindical e ao alcançar alguns de seus objetivos o Movimento Social. Explica o Professor Miguel que acredita “que há coisas que, tanto no que o governo promove e [o que nasce] por meio de iniciativas de algum setor, no caso dos educadores, pois mudanças vão ocorrendo nas instituições de ensino e acho que, ao fazer as avaliações, elas pareciam já ter completado um ciclo” (tradução livre). Agrega que, dessa maneira, “as pessoas foram esquecendo, e depois estavam sujeitas à política de ensino de história e geografia, no caso da escola primária em Nariño, que é o que ainda ensinamos no terceiro ano da escola primária” (Professor Miguel, tradução

livre).

O Professor Olivo assinala que se deu um esvaziamento da proposta curricular alternativa porque esta tinha uma origem contra-hegemônica.

Acontece que há etapas na história em que as pessoas ficam cansadas, decepcionadas e isso também obedece às táticas a que o governo nacional recorre, por exemplo, há como um acordo, digamos do ponto de vista do governo nacional de não fazer com que os chamados governos alternativos pareçam bons (Professor Miguel, tradução livre).

Mostrando essa conexão tão forte entre a “Cátedra por Nariño” e a luta pelas reivindicações populares dessa região, explica o Professor Olivo que esse debilitamento se produz pela promulgação da nova constituição política de Colômbia no ano de 1991 a qual impregna de muito otimismo e confiança aos professores por haver tido participação direta na sua redação alguns professores que foram diretivos na FECODE, acreditando, assim, ingenuamente, que já tinham resolvido muitos dos problemas da educação pública colombiana.

Quando desemboca a constituição de 1991, como que se mira ali ou se tem a visão de que com a Constituição nova se poderia lutar de outra maneira, em outras instâncias. E de pronto, olhando os problemas regionais se poderiam resolver desde o ponto de vista nacional. Então, nesse sentido, digamos entre aspas, se descuida um pouco a “Cátedra por Nariño”, e vai chegando também como a decepção, e por esse motivo, acredito que não teve a continuidade (Professor Olivo, tradução livre).

Já o Professor Ignacio explica que o debilitamento da proposta curricular alternativa se deu “sim, pelo que eu disse, certo? a parte oficial definiu aqui uma orientação muito clara do poder, é dizer, aqui tem que ensinar isto e já, e, então, no final, as pessoas aceitam, certo? essa orientação oficial” (tradução livre), demonstrando deste jeito porque “O currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2015, s. p. segunda orelha).

Uma última explicação da descontinuidade da “Cátedra por Nariño”, a entrega à violência armada de que terão vítimas os professores da educação pública colombiana nas últimas décadas, e que também debilitaram a continuação da luta social e, portanto, a continuidade de um projeto curricular alternativo.

Em nosso país, o que tem sido um país difícil, onde não é fácil lutar, em que a repressão subitamente se tornou muito mais forte do que em outros países da América Latina e no mundo, por exemplo, acredito que em nenhum outro

país foi aniquilado todo um partido político como a UP [Unión Patriótica²⁶], para destacar isso e como os líderes e líderes presidenciais foram eliminados²⁷, mas que, neste momento, estão atacando aqueles que realmente fazem o trabalho, o trabalho de base, o que são os líderes sociais, os líderes sindicais, mas apesar dessa repressão, disso, apesar disso, a luta continua, às vezes quando desanima, somos motivados por experiências de outros países, por exemplo, neste momento, não devemos ignorar que estamos recebendo a grande influência do que aconteceu no Equador, do que vem acontecendo no Chile (Professor Olivo, tradução livre).

Em nenhum sindicato teve mais mortes na Colômbia do que na FECODE, e ser docente é uma das profissões mais perigosas de exercer neste país, assim que com o tempo a repressão violenta apareceu e permeou de medo aos educadores de Nariño. De fato, na semana em que foram feitas as entrevistas com os professores de Nariño, o ex-presidente da FECODE, Carlos Rivas, sofreu um intento de assassinato do qual conseguiu sair ileso, o qual foi comentado pelo professor Miguel e corroborado por nós nas notícias. Explica esse educador que esses atos acontecem, “porque quando há propostas inovadoras que questionem os governos e os atores dos conflitos do tipo que seja, há muitos que não está de acordo” (Professor Miguel, tradução livre).

O professor Abel Rodríguez Céspedes, um dos máximos dirigentes da FECODE na sua história, numa entrevista concedida no ano 2012, explicou que a violência armada contra os professores foi a principal causa da decadência do movimento pedagógico (ORDOÑEZ-CASTRO, 2012). Explica na entrevista que a violência contra os docentes se acentuou a partir da realização do I Congresso Pedagógico no ano de 1987 e que, de fato, dois dias depois de finalizado o evento, foi assassinado o presidente do Sindicato de Educadores de Antioquia, e que, desde esse momento, se desatou uma onda de violência muito forte contra os docentes.

Os danos que a violência, as ameaças, assassinatos e desaparecimentos de

²⁶ Partido político de esquerda criado no marco das negociações de paz entre o governo de Belisario Betancur e as Forças Armadas Revolucionarias da Colômbia (FARC) em 1985. De acordo com o relatório titulado *Todo pasó frente a nuestros ojos. El genocidio de la Unión Patriótica 1984-2002*, elaborado pelo Centro Nacional de Memória Histórica (CNMH), se exerceu uma violência sistemática e generalizada contra o partido entre os anos 1984 e 2002 que deixou pelo menos 4.153 vítimas assassinadas ou desaparecidas, sem contar com o registro das vítimas de outros tipos de violência não letal. Conforme o relatório, os crimes, cometidos por grupos paramilitares, em conivência com agentes do Estado, foram consumados mediante uma violência de alta frequência e perfil baixo, violência visível para exterminar aos líderes e massacres de alto impacto para leccionar às comunidades (CENTRO NACIONAL DE MEMÓRIA HISTÓRICA, 2018).

²⁷ Ao redor de 5.000 de seus militantes morreram, entre eles dois candidatos presidenciais: Jaime Pardo Leal, em 1987, e Bernardo Jaramillo Ossa, em 1990; além de 8 congressistas, 13 deputados, 70 vereadores e 11 prefeitos” (EDITORIAL, 10/07/2013, tradução livre).

professores têm causado ao Movimento Pedagógico são grandes, porque se um movimento como este, que está muito no plano das ideias, no plano da prática intelectual, ela ocorre sem liberdade, coagida, pois é muito difícil ela se desenvolver (ORDOÑEZ-CASTRO, 2012).

Assinala como responsáveis desses episódios de violência a forças de extrema direita próximas ao governo e ao narcotráfico, porque, ao seu entender, estas organizações concebiam aos professores como um obstáculo para o desenvolvimento de suas atividades criminais ao ter os docentes uma capacidade grande de mobilização e de conscientização dos cidadãos dos males que a Colômbia estava sofrendo como consequências da guerra e da corrupção na sociedade (ORDOÑEZ-CASTRO, 2012).

Colômbia ostenta o nada decoroso primeiro lugar em crimes de sindicalistas no mundo, com 2.500 de sus militantes assassinados nos últimos 20 anos (VAN 2.500 SINDICALISTAS, 2008) e, conforme as investigações da *Escuela Nacional Sindical* a perseguição ao sindicalismo na Colômbia, é efetuada de maneira sistemática por parte da extrema direita e dos grupos paramilitares com a cumplicidade e a complacência do Estado (VAN 2.500 SINDICALISTAS, 2008).

Conforme a FECODE, entre 1986 e 2010, no marco do conflito armado, “6.119 docentes foram vítimas de distintas ações de violência, entre elas assassinato, deslocamento e ameaças. Destas, 94 por cento seguem impunes” (MÁS DE 6.000 DOCENTES, 2019, tradução da autora²⁸).

O professor Miguel expressa essa situação em Nariño, dizendo que

Quando existem propostas inovadoras que questionam governos e atores de qualquer tipo, há muitos que discordam. Então, nos anos 90, que estava eu no último conselho de administração [do SIMANA], havia cerca de 40 mortos, professores, massacres, por exemplo, em Linares, eles mataram 3 professores, em Túquerres, eles mataram 2, em Rosário, mataram 2 professores e alguns alunos, e um para Samaniego, por São Paulo (...), que assusta, que assusta e hoje é por isso que estamos assim (Professor Miguel, tradução livre).

Segundo Castañeda (2018), desde 1980 até julho de 2018, FECODE registrava 1.088 homicídios de docentes afiliados, dos quais 45 professores assassinados eram do SIMANA, sendo Nariño uma das regiões mais afetadas pela violência armada.

Possani (2008, p. 7) manifesta que, para se forjar currículos emancipatórios, “é

²⁸ Original: “6.119 docentes fueron víctimas de distintas acciones de violencia, entre ellas asesinato, desplazamiento y amenazas. De estas, el 94 por ciento siguen impunes”.

necessário que se considerem os campos da utopia, da ética e da ação pedagógica, além de conciliar os tempos da política, dos governos e da ação pedagógica”. Nessa época em que estiveram esses dirigentes na comissão pedagógica do SIMANA, convergiram várias situações: de um lado, uma política educativa oficial restritiva e, do outro, professores investidos de altos graus de autonomia, de responsabilidade e de utopia, junto a um povo disposto a fazer valer seus direitos de cidadão nos espaços públicos. Uma vez que algumas dessas situações divergiram e que apareceram novas situações no contexto, o processo vai se diluindo.

4.1.6 Obstáculos na implementação

Evidenciam-se obstáculos múltiplos encontrados pelos professores participantes na prática “Cátedra por Nariño” em seu desenvolvimento, os quais eram externos e internos como “a escassa capacitação do professor no trabalho de pesquisa, as condições restritivas existentes na educação oficial, a deficiência de recursos do meio, a resistência das comunidades e do próprio professor, etc.” (SIMANA, 1987, p. 48, tradução livre).

As barreiras físicas, tecnológicas, de infraestrutura ou de recurso humano mostram um primeiro tipo de obstáculo enfrentado pelo processo curricular manifestando-se em alguns casos como uma barreira física ou tecnológica, ou expressando-se como um problema de infraestrutura ou de recurso humano como aquele da falta de capacitação no trabalho de pesquisa já anotado anteriormente.

Enquanto isso, a professora Montserrat manifesta que “os meios de comunicação não eram os que temos agora. Então tivemos que fazer tudo, foi mais em contato pessoal, às vezes as dificuldades de deslocamento” (tradução livre), dando relevância às dificuldades que eles tinham para fazer os convites a suas reuniões e capacitações, assim como para compartilhar os materiais de trabalho e opiniões e também para deslocar-se até a cidade de Pasto para fazer o trabalho preparatório. Acrescenta que também tinham problemas logísticos e de falta de recurso humano já que “lá não tínhamos secretárias, nós fazíamos todo o trabalho, [...]. Não tínhamos ninguém para fazer o trabalho de digitação para nós e tudo isso, não havia computadores como agora, não havia máquinas elétricas, por isso foi superando várias dificuldades” (Professora Montserrat, tradução livre).

O Professor Uriel agrega que “as condições para poder fazer o trabalho não

eram as melhores, na época as comunicações eram bastante difíceis, de modo que as comunicações não chegavam como hoje quase instantaneamente, na época demoravam muito tempo” (Professor Uriel, tradução livre).

O controle estatal demonstra a forte barreira que tinham os professores que queriam implementar o currículo alternativo que iam desde obstáculos de tipo normativo e administrativo. Dá evidências claras de como o currículo oficial era um currículo informado principalmente pelo interesse técnico (GRUNDY, 1998) no qual o controle do ambiente educativo toma uma especial preponderância.

Quanto às limitações de tipo normativo ou legais, tinha se estabelecido que qualquer inovação curricular devia passar pelo crivo do governo nacional. Num documento crítico, elaborado pelos professores de Nariño, chamado *Análisis del Decreto 1002 de 1984*, explica-se essa problemática da seguinte maneira:

Embora a autorização para a implementação de outras experiências metodológicas seja possível, isso está condicionado a uma revisão prévia dos planos, à qualidade do centro educacional e ao cumprimento de certos requisitos que atendem às filosofias projetadas: o novo currículo e escola nova (COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO, 1984a, s.p, tradução livre).

Essa barreira de difícil alcance e que garantia o controle por parte do governo central de qualquer intento de implementar uma proposta alternativa assegurava o controle por parte do governo sobre os conteúdos a serem ensinados nas escolas. O Professor Uriel explica da seguinte maneira essa barreira de tipo normativo.

Também com o ministério, com as autoridades educacionais, eles nem sempre aceitaram essas coisas, porque não estava dentro dos parâmetros que o Ministério exigia, era como por fora, então eles disseram: “isso você pode fazer [...], se é inovação educacional, mas tem um procedimento”, mas o procedimento era muito complexo, [...], naquela época, se era muito complicado, [as inovações curriculares] tinham que ser feitas como por fora (Professor Uriel, tradução livre).

Explica o professor Miguel que obstáculos “muitos, certo? Primeiro, se não fosse uma política do Estado, teria que ser suportada por quem se empenhasse para implementar uma cátedra nova, diferente” (Professor Miguel, tradução livre).

Quanto à vigilância do Ministério de Educação, evidencia-se que era feita com muita rigorosidade e inclusive era arranjada de maneira seletiva, com indícios de estar sendo implementada a “Cátedra por Nariño”, dando mostras de muito interesse no controle. Mas também era um indicador de que o trabalhos que faziam os docentes,

por meio do projeto alternativo, era bem significativo, já que “quando os controles gestores se voltam contra os profissionais é sinal de que estes estão se afirmando mais autônomos nas salas de aula e no ensinar-educar” (ARROYO, 2013, p. 12).

Existia uma constante supervisão do desenvolvimento curricular oficial por parte do governo o ponto os professores terem que desenvolver os dois currículos ao mesmo tempo.

Estávamos tentando desenvolver a “cátedra por Nariño” da melhor maneira possível, porque também tínhamos supervisão do governo, os supervisores iam para ver o que estávamos trabalhando, então também, para não ter problemas em nosso trabalho, tivemos que desenvolver também a cátedra oficial, mas paralelamente desenvolvemos a “Cátedra por Nariño” (Professor Rafael, tradução livre).

A vigilância, além de permanente, se fazia ao longo de todo o Nariño, chegando a todos os estabelecimentos educativos, especialmente àqueles onde ocorriam inovações curriculares.

Acima de tudo, era a vigilância que havia, as supervisões que [o Ministério] fazia, naquela época, como nunca antes, os supervisores eram assim, toda vez que você diz, a cada 2 meses, a cada 3 meses, eles faziam suas corridas através de instituições diferentes, e o mais estranho é que elas estavam indo exatamente para onde acreditávamos que a “Cátedra por Nariño” estava sendo implementada (Professor Rafael, tradução livre).

Explicam que a resistência por parte das autoridades educacionais na região era muito alta, o que dificultava bastante a implementação do currículo alternativo.

Obstáculos muito graves de natureza diferente. Primeiro, porque as autoridades educacionais, tanto no município quanto na região, que não conceberam, que em uma região poderia haver grandes propostas que tentaram tocar qual foi o resultado normal, que era o currículo oficial oferecido pelo governo. Então, naturalmente, havia muitas dificuldades aqui (Professor Gabriel, tradução livre).

Assevera o professor Gabriel que “nas revisões que fizeram, eles chegavam direto, disseram: não, que ‘isso não fazia parte do currículo oficial’, que ‘não foi isso que o governo ordenou’, sim? resultados dessa natureza, tanto no nível municipal como no nível da região” (Professor Gabriel, tradução livre). Assim, que a pressão para que não se introduzissem conteúdos diferentes era grande. Para isso, se valiam da supervisão e do controle que se efetuava na época. Dessa maneira, nessa disputa por autonomia e autoria “se chocam não apenas com os controles gestores, mas com a rigidez do ordenamento curricular” (ARROYO, 2013, p. 34). Nesta parte do trabalho,

em que nos referimos aos obstáculos múltiplos enfrentados pelos mestres na implementação da proposta curricular alternativa é onde mais se manifesta a tensão e a disputa no território curricular, como chama Arroyo (2013).

Outra dificuldade anotada pelos docentes tinha que a ver com o tema da avaliação a qual obviamente era feita em correspondência com os conteúdos oficiais, o que limitava o normal desenvolvimento do currículo alternativo.

Havia muitas dificuldades, porque na época, por exemplo, nossos meninos compareciam às provas, porque tinham que responder as provas oficiais, [...]. Isso nos tornou muito difícil, porque eles não perguntariam sobre a visão que tínhamos, se não a visão do Estado, que era uma dificuldade muito grande, porque dissemos que não! Temos que falar sobre o nosso, mas aqui definitivamente temos que ensinar o que vem dentro do plano de estudos definido pela lei geral da educação (Professor Ignacio, tradução livre).

Isso demonstra um interesse técnico por parte do governo que tinha a necessidade de efetuar uma valoração da medida que o produto se ajustava aos critérios predeterminados no currículo oficial, sendo aquela uma característica das práticas curriculares técnicas (GRUNDY, 1984). Por outro lado, as diretivas dos colégios públicos na cabeça dos diretores escolares — nominados pelo governo — olhavam com receio a implementação dessa prática curricular, por não ser iniciativa deles, nem do governo, por considerá-la revolucionária, porque os conteúdos não eram os mesmos a serem avaliados nas provas oficiais, e por ser essa uma iniciativa originada no sindicato.

O outro obstáculo, acho que eram os diretores educativos, os diretores não acreditavam muito especialmente no sindicato, pois era uma posição muito sindical, nós que estávamos no sindicato entendemos que tínhamos que desenvolver esse tipo de conhecimento, conceitos, história, mas os diretores educativos, o que eles fizeram foi, portanto, vigiar que tipo de conteúdo estavam oferecendo, por mais razões do que as provas, e então os diretores escolares, se viram isso como algo estranho, também como contrário ao currículo oficial, não permitiram, Eles consideraram e houve muita prevenção porque acreditavam que isso fazia parte de alguma campanha política, ou era parte de uma visão de esquerda; portanto, a maioria dos diretores de escola que não compartilhavam essa visão não permitiam desenvolver tantas coisas que estavam por iniciativa do sindicato (Professor Ignacio, tradução livre).

O escasso material bibliográfico de qualidade sobre conhecimento regional evidencia um outro problema encontrado pelos professores na realização da “Cátedra por Nariño”, relacionado com o pouco material bibliográfico para ensinar a história que apresentasse conteúdos regionais e/ou que estes não estivessem distorcidos.

Bem, isso não tem sido tão fácil, porque em toda parte não é dada motivação suficiente para esse trabalho, começando porque às vezes não há material suficiente. Não? Material teórico, material didático e você usa o que tem nas diferentes regiões, diferentes municípios e o que algumas pessoas estão coletando (Professor Olivo, tradução livre).

Isso os obrigou a fazer pesquisa bibliográfica e a analisar criticamente outros textos existentes porque, na pedagogia crítica, “tal conhecimento deve ser interrogado criticamente a respeito das ideologias que contém, dos meios de representação que utiliza e das práticas que confirma” (GIROUX, 1987, p. 79).

Vários obstáculos, inclusive como mencionado também, a parte bibliográfica, certo? Às vezes, não apenas a falta deles, mas alguns materiais que foram deturpados e tiveram que ser analisados muito bem, mas isso veio como no caminho de corrigir, e com as diferentes contribuições, de uma maneira ou de outra, era possível ter pelo menos teoricamente, sem escrevê-lo, mas a gente tinha a clareza sobre o que tinha que ser feito (Professor Olivo, tradução livre).

O último dos obstáculos encontrados, foram os desacordos dentro de SIMANA, os quais dão mostras de que existia dentro do mesmo magistério resistência à implementação desses novos conteúdos.

Mas também houve reações dentro do magistério. Não era só a questão de fora, porque aqui também tínhamos colegas que diziam que "a prioridade dos professores da época era a luta sindical", que era a primeira coisa a pagar seus salários a tempo, reconhecer a tempo seus direitos, etc. (Professor Gabriel, tradução livre).

Essa oposição especialmente era sobre o que deveria ser a prioridade de sindicato, insistindo que se deveria deixar de lado o pedagógico e que pedia que fossem colocados como prioridade da luta os temas salariais.

4.1.7 Avaliação do processo

A inexistência de seguimento e de avaliação evidencia que não se fizeram avaliações desse processo da “Cátedra por Nariño” e que ainda não existem avaliações sobre a fase do “currículo realizado” (SACRISTÁN, 2007) sobre os resultados e as implicações que possivelmente tiveram na sociedade nariñense em médio e em longo prazo. O Professor Ignacio assevera que “a verdade já fazer um balanço dos resultados, isso foi deixado à mercê, à vontade dos professores de cada instituição” (tradução livre). Quanto aos resultados, a Professora Montserrat acredita que “isso tinha níveis diferentes, de acordo com o comprometimento dos professores

e com as condições em que estavam" (Professora Montserrat, tradução livre).

O Professor Rafael manifesta que esperava que “a conscientização fosse criada nos alunos, que eles valorizassem o que foi feito. Bem, esperamos que tenha tido bons resultados, não temos acompanhamento, honestamente, no meu caso, não tínhamos acompanhamento, espero que essa parte seja resgatada” (Professor Rafael, tradução livre). O Professor Ignacio manifesta a dificuldade de fazer esse balanço sem aprofundar mais por meio de pesquisas específicas sobre essa fase do desenvolvimento curricular.

Com os alunos é muito difícil saber se isso realmente mudou um pouco a visão deles, certo? Isso seria fazer um estudo comparativo para ver quem eram os estudantes da época e depois se eles se tornariam líderes sociais ou coisas assim. Essa pesquisa estaria por se fazer (Professor Ignacio, tradução livre).

Os professores reconhecem que esse tipo de avaliações dos resultados no longo prazo ainda estaria por se fazer, portanto não se saberia se os estudantes com o tempo foram mais reflexivos ou críticos.

Não houve pesquisa rigorosa para verificar se esses estudantes depois foram mais ou menos isso, ou seja, se eles foram líderes, porque caberia a nós ver quem recebeu essa abordagem e depois se ele se tornou um aluno que foi participativo, reflexivo ou mais deliberativo, é possível que em Pasto tenha havido mais avanços nisso, mas em todo Nariño é difícil saber que os alunos mudaram um pouco sua visão (Professor Ignacio, tradução livre).

O Professor Rafael opina que não saberia os resultados de uma avaliação do processo “porque não sei, não tinha acompanhamento, porque já vim trabalhar na cidade, e alguns estudantes, talvez a maioria, acho que ficaram no trabalho agrícola, no território deles, no campo e acho que eles continuam, eles viveram lá no território deles” (tradução livre), sendo necessário voltar a esses lugares e fazer uma verificação mais ampla.

Eram estudantes que estavam muito desejosos do conhecimento qualquer que fosse, então não conseguiam diferenciar um do outro. Não sei se no ensino médio era possível que os alunos o diferenciassem, qual é o currículo oficial de um currículo alternativo que propusemos? O perfil deles era realmente um perfil não crítico, não havia pensamento crítico. Acho que ainda estamos prestes a construir um pensamento crítico; portanto os alunos de lá, exceto de repente a última série [ensino médio], que já estavam começando a olhar o seu horizonte mais tarde para estudar na universidade, podem ter tido alguma outra visão diferente, da normal, do oficial, vejo alguns perfis como muito subordinados, eu diria normais, de estudantes que ainda precisavam desenvolver muito pensamento crítico (Professor Ignacio, tradução livre).

O que nos deixa ver essas percepções dos docentes é que não existem avaliações do que seriam os resultados da “Cátedra por Nariño” em longo prazo, já que seriam necessárias pesquisas específicas e amplas para isso. Percebe-se que o interesse dos professores era formar para a luta social para transformar a realidade, mas com objetivos de curto prazo.

4.2. CURRÍCULO COMO PRÁXIS

Neste núcleo, pretende-se avançar na consecução de nossos objetivos específicos de comparar o currículo da “Cátedra por Nariño” com o currículo oficial proposto para o país naquela situação e continuar explorando a representação que os professores têm acerca do desenvolvimento curricular da “Cátedra por Nariño”.

No interior deste núcleo, privilegiamos trabalhar com os seguintes indicadores: a) Currículo oficial; b) Currículo alternativo; c) Princípios norteadores da prática; d) Educação contextualizada; e) Conscientização; e f) Análises críticas. Dessa maneira, primeiro se trabalhou no alcance do objetivo de comparar os dois currículos para o qual se usaram os dois primeiros indicadores e, depois, continuar trabalhando na procura do outro objetivo por meio dos outros indicadores.

4.2.1 Currículo oficial

Evidencia-se que, conforme os enfoques da teoria curricular, o currículo oficial existente na Colômbia na década de 1980 era um currículo informado principalmente pelo interesse técnico, ou seja, que este se enquadra no que a Grundy (1998) chamou de currículo como produto.

A prescrição para a ação e para os currículos à prova de professores evidencia o controle exercido pelo governo por meio da expedição de planos educativos para serem executados em todo o país e estabelecendo barreiras às modificações de qualquer tipo, no referente aos conteúdos por intermédio de normativas de difícil alcance por parte de professores ou centros educativos, atribuindo-se ao Estado a função da prescrição do currículo.

A partir do artigo 20 do Decreto 1419 de 1978 e de seus parágrafos, estabeleceu-se que os planos educativos só podiam ser feitos pelo governo e que o Ministério de Educação era a única instituição que poderia experimentar e

regulamentar os planos de estudo a serem implementados. Indica o mesmo artigo que, para o caso de planos curriculares diferentes dos do governo, estes somente poderiam ser usados se o governo o autorizasse por uma resolução.

Artigo 20. Os planos e programas [de estudo] de que trata o presente Decreto, serão expedidos pelo Governo. Parágrafo 1º Autoriza-se o Ministério de Educação Nacional, para regulamentar a experimentação de planos e programas de estudo antes de serem adotados pelo Governo. Parágrafo 2º O Ministério de Educação Nacional autorizará por resolução a vigência de planos curriculares diferentes dos que governam para o sistema educativo em seus diferentes níveis, com base nas análises das características especiais do programa proposto. Essa autorização vai abrigar programas permanentes que oferecem modalidades não contempladas neste Decreto, ou que apresentam mudanças na intensificação de algumas matérias ou na duração total do programa. Parágrafo 3º Somente poderão funcionar como programas ou escolas experimentais aqueles que têm uma resolução que aprova a experimentação emitida pelo Ministério da Educação Nacional (COLOMBIA, 1978, tradução livre).

Posteriormente, no Decreto Nacional número 1002, de 1984, ratificou-se que a competência de promover experiências pedagógicas inovadoras era do Ministério de Educação e se ratificou que outros planos educativos diferentes deveriam ser aprovados conforme o estabelecido no Decreto 1419 de 1978 já mencionado.

Artigo 16. O Ministério da Educação Nacional promoverá em centros educacionais devidamente qualificados e autorizados, experiências pedagógicas que levem à adoção de novos métodos que melhorem o processo de aprendizagem e estimularão as faculdades de ciências da educação a promover e aconselhar tais experiências.

Artigo 17. As autorizações de planos e de programas diferentes daqueles que geralmente regem o sistema educacional formal do país, contemplado no artigo 20, parágrafo 2 do Decreto 1419 de 1978, devem ser emitidas com base nas características dos planos e dos programas propostos e as qualidades dos centros educacionais em que serão implementados, especificando as condições que esses centros devem atender para adotar os referidos planos e programas. (COLOMBIA, 1984, tradução livre).

Grundy (1998) deixou claro que, no currículo informado pelo interesse técnico, o controle é importante para assegurar a reprodução das condições vigente. De fato, expressa que o interesse técnico é um interesse pelo controle mesmo, o qual se evidencia na regulamentação expedida pelo governo central no referente aos conteúdos de ensino. Manifestações desse interesse pelo controle são aportados pelo Professor Uriel que assinala que se usava para a época na elaboração do currículo a abordagem do condutismo²⁹ e que o mesmo Ministério de Educação, em suas

²⁹ “O condutismo como teoria do comportamento humano iniciou com a figura do psicólogo norte-americano John B. Watson, que focou na conduta (em inglês *behavior*) e no estado de consciência do ser humano. [...] Para o

reestruturações, criou uma divisão encarregada da elaboração dos conteúdos curriculares.

Com o condutismo, que era a abordagem pedagógica que estava na moda na época, tinha a mesma orientação centralista, porque, em última análise, era o Ministério da Educação, era o que projetava, o que fazia o currículo, eles criaram uma divisão do Ministério que se chamava Divisão Curricular, e tudo foi escrito para que os professores pudessem aplicá-lo (Professor Uriel, tradução livre).

Falando do “currículo apresentado aos professores” (SACRISTÁN, 2007), o Professor Ignacio explica que “o plano de estudo do governo vinha ratificado, se você quiser organizado, com um conteúdo finalmente elaborado pelas empresas editoriais” (Professor Ignacio, tradução livre), as quais obviamente reproduziam os objetivos já indicados pelo governo. E “quando os professores entregam o controle das habilidades curriculares e pedagógicas às grandes empresas editoriais, essas habilidades são substituídas por técnicas para melhor controlar os alunos” (APPLE *apud* GRUNDY, 1998, tradução da autora³⁰).

De fato, o Professor Uriel questiona o conteúdo por não ter em conta os aspectos regionais e manifesta que “o currículo nacional enfatizou o conhecimento universal, algumas coisas nacionais também, mas o regional estava totalmente ausente” (Professor Uriel, tradução livre). Isso é complementado pelo professor Gabriel que afirma que, além disso, se silenciavam ou ocultavam fatos históricos nesses conteúdos.

Por exemplo, conhecer a história, como a história apenas dos principais protagonistas que normalmente eram os senhores, os homens, e deixou de lado todo o conhecimento que existia, especialmente em nossa terra, de que as mulheres desempenhavam um papel preponderante e fundamental nesses processos libertários. Assim, com esse tipo de orientação, foi dada uma série de conteúdos para o trabalho de história, de geografia, mas com esse critério. Não? Mas não, o do reconhecimento dos valores regionais, e com a identificação de que a história foi construída essencialmente pelas classes dominantes. Mas não pelo próprio povo, e os que puseram os mortos foram os camponeses, os indígenas em geral (Professor Gabriel, tradução livre).

Deixava-se de lado a importância das classes populares e das mulheres na

condutismo, o mecanismo que explica a conduta está baseado no estímulo e na resposta, assim, este mecanismo determina a aprendizagem humana através da maneira como atuamos.” (“CONDUTISMO - CONCEITO, O QUE É, SIGNIFICADO,” n.d.).

³⁰ Original: “cuando los profesores ceden el control de las habilidades curriculares y pedagógicas a las grandes editoriales, esas habilidades son reemplazadas por técnicas para controlar mejor a los estudiantes.”

história e na sociedade, nos conteúdos enviados pelo governo, nos quais se enalteciam as classes dominantes. “O conhecimento na escola ou em qualquer outro lugar – nunca é neutro ou objetivo, mas é ordenado e estruturado de maneiras particulares; suas ênfases e exclusões partilham uma lógica silenciosa” (McLAREN, 1997, p. 202). Evidencia-se no currículo oficial colombiano, por meio de exclusões e de posicionamentos privilegiando às classes dominantes e aos homens, que “o conhecimento é uma construção social profundamente enraizada em um nexo de relações de poder” (McLAREN, 1997, p. 202).

Foi dito que não, que os espanhóis, que deveríamos ser gratos [a eles] porque nos trouxeram a língua, nos trouxeram a religião, que os indígenas eram, que eles tinham crenças que não correspondiam ao que eles deveriam ser, ou seja, acreditar em um [Deus], na religião (Professor Rafael, tradução livre).

O enfoque no produto dá mostras claras de que o currículo oficial era concebido sob o enfoque centrado no produto (GRUNDY, 1998) no qual se tem uma imagem predefinida do que se quer alcançar no final da implementação. Nos textos usados pela Comissão Pedagógica do SIMANA (1984d) e obtidos de documentos oficiais do Ministério de Educação Nacional, é possível verificar com clareza como esse enfoque permeia todo o currículo.

Dimensões complementares do currículo.

O currículo tem duas dimensões: uma como processo e a outra como produto. O currículo é um processo porque os objetivos de aprendizado são definidos permanentemente, com base no conceito que temos do ser humano e da sociedade; os conteúdos objetivos da aprendizagem são determinados, sejam eles conhecimentos, habilidades ou valores e decidem qual é o procedimento mais apropriado para alcançá-los.

O currículo também é um produto porque é identificado com o resultado pontual ou provisório do trabalho curricular por um determinado momento ou período. Nesse sentido, o currículo é identificado com planos, programas, materiais instrucionais, recursos didáticos usados dentro ou fora da escola, etc. (COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO, 1984D, tradução livre).

Se na primeira parte falam do currículo como processo, é claro que os objetivos de aprendizado são definidos de maneira prévia, assim como os conteúdos objetivos da aprendizagem — conhecimentos, habilidades ou valores — e que desde o início se decide qual é o procedimento mais apropriado para alcançá-los como se fosse o processo de construção de um edifício partindo de uma maquete. O poder último se encontra em quem formula os objetivos, ou melhor dito, quem controla o *eidos*, porque o *eidos* determina o que deve suceder (GRUNDY, 1998).

Confirma-se que se tinha um *eidós* de educar pessoas para o mercado sob a “influência de ideologias instrumentais, a serviço de interesses corporativos capitalistas” (GIROUX, 1988, 10) para o qual era importante o ensino de destrezas pré-especificadas com anterioridade que deveriam alcançar os estudantes. No Decreto 1419 de 1978, pode-se observar essa intenção.

Artigo 9 °. O processo de ensino nas modalidades vocacionais do artigo anterior será concebido e aplicado de acordo com as seguintes características:

- a) Incluirá, além do ensino teórico, ensino prático em cada modalidade, de acordo com suas características;
- b) Exercerá a tecnologia da modalidade;
- c) Colocará os alunos em contato com a realidade ocupacional e profissional;
- d) Orientará gradualmente o aluno para os setores produtivos e para a compreensão dos problemas da economia e do desenvolvimento nacional (COLOMBIA, 1978, tradução livre).

Esse currículo mais orientado para a prática, para o trabalho, para a empregabilidade — no qual a formação de pessoas tem um caráter secundário — e em que se combinam disciplinas acadêmicas e vocacionais, foi o que Moore e Young (2001) chamaram de baseado no “instrumentalismo técnico” e “nesta perspectiva, a educação, o currículo e mesmo o próprio conhecimento transforma-se em meios para outros fins e não fins em si mesmos” (MOORE; YOUNG, 2001, p. 200) orientado este tipo de currículo principalmente por um interesse claramente técnico.

A divisão do trabalho entre formuladores e executores do currículo é outra característica do currículo como produto e, no caso do currículo oficial que nos ocupa, esta divisão se explica detalhadamente nos documentos oficiais do governo analisados e mencionados pela Comissão Pedagógica do SIMANA (1984d).

Adoção e avaliação do Plano Curricular.

[...]

B. Participantes do Processo Curricular:

- Numa primeira etapa: especialistas em ciências humanas que analisam as condições históricas, socioculturais e filosóficas do currículo.
- Numa segunda etapa: especialistas em psicologia da aprendizagem e sociologia da educação que tomam decisões sobre a abordagem teórica da aprendizagem.
- Em um terceiro estágio: os responsáveis pelo currículo e professores experientes que projetam o currículo.
- Em uma quarta etapa: estudantes, professores, administradores, avaliadores de processos, pais e comunidade para experimentação e implementação.
- Em uma quinta etapa: gerentes de desenho regionais e nacionais, especialistas em conteúdo, pesquisadores sociais, etc., para reajustes.

[...] (COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO, 1984D,

tradução livre).

Assim se manifesta de maneira clara uma divisão do trabalho e como são separados os formuladores e os executores do currículo. Nessas etapas do desenvolvimento curricular traçados pelo Ministério de Educação, aparecem, nas primeiras fases, os formuladores, que são os *experts*, que trabalham para o governo e que são especialistas de disciplinas diferentes para a educação. Só numa terceira fase aparecem professores removidos do contexto da sala da aula, mas são somente aqueles que trabalham no aprimoramento do currículo e que estão vinculados ao Ministério de Educação ou que trabalham para as empresas editoriais. Os professores e estudantes das escolas aparecem somente numa quarta etapa já na execução do currículo, como implementação, ou seja, como experimentação. Note-se que aparece uma última fase de reajuste curricular, a qual novamente é realizada por *experts* alheios à execução mesma.

Explica Giroux (1987, p. 9) que essa subordinação à divisão técnica e social do trabalho, “ou amarra o professor aos ditames de especialistas que foram removidos do contexto da sala de aula, ou serve para aumentar a distância política entre aqueles que controlam a escola e aqueles que trabalham no dia-a-dia, de fato, com os estudantes e com os currículos”. Sobre o primeiro caso, explica que o problema é que os professores são relegados a tarefas instrumentais que deixam pouco ou nenhum espaço para o discurso e para as práticas sociais de oposição. “A pedagogia, assim, é reduzida à implementação de taxionomias que subordinam o conhecimento a formas de reificação metodológica, enquanto as teorias de ensino tornam-se cada vez mais técnicas e padronizadas, no interesse da eficiência, do gerenciamento e do controle de formas limitadas de conhecimento” (p. 9).

A administração científica da educação corrobora que o desenvolvimento curricular era olhado como um exercício tecnológico o qual é uma clara evidência de que é informado principalmente pelo interesse técnico como bem esclareceu Grundy (1998).

Em um nível, parece claro na aplicação da tecnologia ao processo instrucional (como a dos computadores), mas em outro nível, toda a tarefa educacional foi definida como uma operação técnica à qual a teoria e a prática de gerenciamento de sistemas podem ser adequadamente aplicadas

(GRUNDY, 1998, p. 50, tradução da autora³¹).

A política educativa oficial —Mapa Educativo, Plano de Fomento à Educação Rural, Tecnologia educativa e Currículo Novo, Escola Nova — que tinha sido implementada na Colômbia para a época da “Cátedra por Nariño” era concebido dentro do que chamou Sacristán (2002) o “culto à eficiência”, que caracteriza o “modelo tecnicista da pedagogia por objetivos” e que se baseia na administração científica.

Síntese do governo sobre os fundamentos da tecnologia educacional.
 - Conceito de Tecnologia Educacional: Tecnologia educacional refere-se à aplicação do conhecimento por meio de uma abordagem científica, sistemática e interdisciplinar para solucionar problemas educacionais, a fim de otimizar o funcionamento do sistema educacional em todos os níveis.
 Segundo o Ministério Nacional da Educação, a execução do programa de melhoria qualitativa da educação implica a tecnificação e a modernização do sistema educacional; uma integração de serviços e uma racionalização dos recursos disponíveis para o país. Além disso, a modernização do sistema educacional está sendo realizada com base na aplicação da tecnologia educacional, a fim de obter um ótimo desempenho, tanto qualitativo quanto quantitativo, na operação de todo o sistema, racionalizando recursos e reduzindo custos (COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO, 1984d, tradução livre).

Não é coincidência o uso de uma linguagem da administração científica levada para a educação, usando termos como: tecnologia educativa, enfoque científico, otimizar, operação, sistema, tecnificação, modernização, rendimento ótimo, racionalização de recursos e custos, etc. Groppo (2006, p. 129) situa aos adversários dos que almejam a emancipação humana, no “totalitário da lógica dos objetos e poderes artificiais que controlam, oprimem e até suprimem o humano”, lógica que permeava a política educativa oficial colombiana para essa época.

Assevera Arroyo (2013, p. 39) que é nas escolas dos oprimidos nas quais “chegam vidas precarizadas que contrastam e contestam o culto à missão salvadora que as ciências e tecnologias dos currículos prometem superar e extinguir” mostrando a impotência da administração científica da educação, já que no caso dos oprimidos “A vida, a justiça e a dignidade negadas com que convivem lhes obrigam a duvidar do caráter redentor das competências e da racionalidade científico-técnica” (ARROYO, 2013, p. 39).

³¹ Original: “En cierto nivel, aparece claro en la aplicación de la tecnología (como la de ordenadores) al proceso instructivo, pero en otro nivel, la totalidad del quehacer educativo se ha definido como operación técnica a la que puede aplicarse con propiedad la teoría y la práctica de gestión de sistemas”.

A política educativa oficial dessa época se enquadra no que chama Sacristán (2002) a pedagogia por objetivos e que tinha suas raízes no movimento utilitarista da educação³² que teve das mãos do taylorismo o achado de melhorias para aumentar a quantidade e a qualidade da produção industrial.

É nesse momento que a indústria como modelo para a organização da produção é tomada como um padrão na organização e desenvolvimento do currículo escolar. A metáfora industrial empresta valores e o modelo processual apropriado aos esquemas teórico-práticos do currículo (SACRISTÁN, 2002, p. 15, tradução da autora³³).

Assim, a política educativa oficial colombiana se contagiou dos valores e critérios que governam este enfoque, convertendo aos professores em operários da escolarização.

4.2.2 Currículo alternativo

Comprovou-se na pesquisa a existência clara de uma proposta curricular alternativa que se chamou a “Cátedra por Nariño” e a qual obedecia aos interesses dos professores da época de poder ter a liberdade para fazer um currículo diferente do enviado pelo Ministério de Educação. “Costumávamos dizer, porque não podemos construir nosso próprio currículo alternativo, dos professores. Mas, o que finalmente avançou mais é como definir alguns conteúdos do que a “Cátedra por Nariño” poderia ser (Professor Ignacio, tradução livre).

Confirma-se, de maneira aberta, que se pretendia com o currículo alternativo encarar a opressão enfrentando aos estudantes com os problemas reais de sua existência. Grundy (1998) nos lembra que a práxis tem lugar no mundo real, não num mundo hipotético, e que, se considerarmos currículo como práxis social, temos de construí-lo em situações de aprendizagem reais não hipotéticas.

Há evidências também da presença de uma estratégia de resistência no território curricular por parte dos educadores de Nariño às maneiras de alienação implícitas no currículo oficial como aquela da invasão cultural. “É importante lembrar

³² “Idea de que la escuela debe ser una institución útil a los valores predominantes en la sociedad, que ha de servirlos guiada por criterios de eficiencia, considerando que ésta es un valor básico en las sociedades industrializadas, orientadas de forma muy decisiva por criterios de rentabilidad material” (SACRISTÁN, 2002, p. 14).

³³ Original: “Es en este momento cuando la industria como modelo de organización de la producción se toma como esquema-patrón en la organización y desarrollo del currículo escolar. La metáfora industrial presta valores y el modelo procesual adecuados a los esquemas teórico-prácticas del currículo”.

que, em um mundo globalizado, múltiplas formas de dominação cultural emergem a cada dia. Por isso as sociedades precisam atentar para o desenvolvimento de suas expressões culturais autênticas” (GUSTSACK, 2010b, s. p.). Silva (2015, p. 139) bem afirma que “tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade”. Os professores do SIMANA fizeram a apropriação do território curricular, o que lhes permitia trabalhar na criação das condições para novas territorialidades, próximas de sua cultura, de sua identidade regional e de seu modo de viver.

O professor Gabriel define a proposta curricular alternativa da seguinte maneira:

Em que consiste a “Cátedra por Nariño”? Em voltar o olhar a partir do currículo, das instituições, olhando para os nossos próprios valores, autóctones, em correspondência com os avanços da ordem cultural, científica e tecnológica de outras regiões. Ou seja, dar a mesma importância à nossa como a importância que foi dada à cultura de fora de nosso território. Trabalhamos no sentido de criar uma espécie de cátedra especial, para puxar as cordas dos nossos alunos, também de pais e também de professores, em busca de um melhor conhecimento da identidade cultural, valores regionais e muitos outros aspectos que por trás da história, por trás da geografia, foram proibidos na Colômbia. Muitos de nossos autores de Nariño foram [vetados], que se atreveram a escrever situações contrárias ao movimento geral do regime, foram violados, livros queimados etc. Então, toda aquela série de situações que ofereciam uma crítica real contra a hegemonia dominante eram objeto de perseguição, pelo menos desse ponto de vista (Professor Gabriel, tradução livre).

Além da consciência crítica desse professor no referente ao conteúdo do currículo oficial, pode-se perceber que uma das ideias principais do currículo alternativo era o fortalecimento da identidade regional. “Conhecendo e respeitando os valores culturais que traçam a identidade das pessoas, podem os educadores ajudar outros homens a romperem as amarras de uma visão ingênua da realidade” (GUSTSACK, 2010, s. p.). Assim, esse autor explica como o termo identidade cultural norteia toda a obra pedagógica de Paulo Freire, afirmando que “as propostas pedagógicas de Freire partem da identidade e para ela convergem a partir da defesa da autonomia, inaugurando-se como compromisso dos homens consigo mesmos, com sua identidade cultural” (s. p.).

O SIMANA começou a trabalhar nisso lá, para recuperar os valores de Nariño e trabalhar sobre o que era Nariño, não apenas dos valores geográficos, culturais, mas também pessoais, humanos. Havia muita gente aqui para destacar por sua produção acadêmica, suas realizações no político, social,

etc. (Professor Ignacio, tradução livre).

O fortalecimento da identidade cultural por meio de apropriação do currículo era a maneira de enfrentar a invasão cultural — uma das características da opressão antidialógica na proposta Freiriana — “que deforma o ser da sociedade invadida, a qual chega a ser uma espécie de caricatura de si mesma” (FREIRE, 1979, s. p.).

O Professor Rafael explica como os mestres faziam o ensino da história incluindo situações regionais na mesma.

Foi como não seguir as diretrizes do Ministério da Educação, que nos disseram que tínhamos certos parâmetros de ensino, acreditamos que saímos disso, para que os alunos soubessem como era naquele tempo, a defesa que fizeram, os assassinatos que ocorreram e todas as situações que surgiram (Professor Rafael, tradução livre).

Os professores sentiam que a história que estava incluída no currículo oficial distorcia a realidade e não visibilizava certos grupos sociais e que, ao contrário do que se ensinava nesse currículo, esses grupos haviam vivido e suportado situações diferentes das narradas. Os educadores encontravam que isso destruía sua identidade cultural, e tratavam de corrigir essa situação na proposta curricular alternativa.

Isso foi refletido nos livros oficiais, mas de uma maneira muito superficial, ou seja, não foi assim que o estudante nasceu com esse apego ao seu território, seu povo, seus ancestrais, que quase não ocorreu [...], então, essa foi a grande diferença que havia. Foi, sobretudo, uma cátedra na qual as origens foram reveladas, como a região foi povoada e, nas lutas emancipatórias, começamos a trabalhar em quem foram os primeiros colonos de cada região. Nós aqui em Nariño destacamos muito as tribos indígenas, que começaram a povoar a região naquele tempo. [...], as tribos, mais conhecidas na época, depois se trabalhava naquela “Cátedra por Nariño” de como [os colonizadores espanhóis] chegaram aqui no momento da conquista e como começaram a despojar os indígenas de suas terras e, a partir daquele momento, começamos a contar aos estudantes como não era tanto o fato de o espanhol nos trazer a língua, a religião e coisas assim, mas, pelo contrário, foi uma tomada quase violenta do território colombiano, no nosso caso, porque no território de Nariño como os primeiros colonos foram encurralados e retirados de suas terras, o que naquela época era chamado da conquista (Professor Rafael, tradução livre).

Explica o professor Miguel que, devido a sua criticidade e rebeldia, os professores de Nariño não se submetiam ao currículo oficial e, como um ato de resistência, ensinavam os conteúdos a sua maneira contextualizando-os à problemática regional que enfrentavam.

Ter um currículo do Estado é submeter-se às orientações, mesmo estrangeiras, e aqueles de nós que não concordamos com isso, nunca tomávamos uma palavra do currículo do Estado, fizemos isso ao nosso gosto, como uma forma de autonomia docente. [...] até certo tempo, trabalhamos assim, mas não eu, pelo menos eu nunca me submeti a este currículo. Agora, se no ensino médio, bem, os professores do ensino médio sabem, mas dos quais eu falei da época, porque logicamente eles também não se submeteram, porque Nariño era uma povo rebelde, os professores são rebeldes e, portanto, modificaram totalmente isso, mais nos apegamos aos problemas que o povo colombiano tem (Professor Miguel, tradução livre).

Esse professor explica como a “Cátedra por Nariño” se valia do que chamou Freire (1987) a educação problematizadora trazendo para a aula situações existenciais dos educandos.

A “Cátedra por Nariño” é uma iniciativa, por um grupo de professores, principalmente do ensino médio básico da época, que tinha como objetivo fundamental conhecer os problemas de Nariño, e implementá-lo como se fosse uma disciplina acadêmica, foi chamado de “Cátedra por Nariño”. Em outras palavras, a “Cátedra por Nariño” baseava-se em conscientizar os jovens da época dos problemas difíceis que o povo de Nariño tinha. Por exemplo, com nossos povos indígenas, com os Pastos e Quillacingas, o problema da terra, a perseguição dos proprietários de terras e, logicamente, muitos, muitos, participaram e ainda participam, ajudando ou promovendo a tomada de terras, a recuperação de terras, como eles chamavam. [...] Da mesma forma, os conflitos que tiveram com os povos negros. [...] Dizer que era um problema tão delicado devido às necessidades mínimas que não foram resolvidas pelo Estado colombiano. [...] A “Cátedra por Nariño” era precisamente promover as lutas por seus direitos, violados pelo governo nacional, e logicamente, não apenas o dissemos, [...] precisamente a “Cátedra por Nariño” baseava-se em divulgar, repito os problemas que o povo de Nariño teve. [...]. Com objetivos claros e precisos, que as pessoas saibam se querem, a idiosincrasia de sua região, que sabem que aqui é uma área, Nariño, tão importante, é uma área do mar, né? É uma área de Cordilheira, é uma área da Amazônia. [...] Ou seja, que problemas temos cá, o que precisamos lá, o que a zona andina precisa, o que precisamos no Pacífico (Professor Miguel, tradução livre).

Explica o Professor Uriel que "era que os professores criaram situações pedagógicas, ou situações de aprendizagem, que incluíram as demandas do Movimento Social, o conhecimento de nossas potencialidades, nossas fraquezas e nossas situações" (Professor Uriel, tradução livre). Como se pode ver nos diferentes depoimentos, a “Cátedra por Nariño” centrava-se fundamentalmente em dois aspectos: 1) o fortalecimento da identidade regional e 2) a contextualização da educação por meio do conhecimento dos problemas reais de Nariño que enfrentavam o cotidiano dos estudantes e de suas famílias. Isso se pode ver com clareza na explicação do Professor Olivo sobre a proposta curricular alternativa.

Nas minhas aulas, tanto em espanhol quanto em filosofia e em minhas

diferentes intervenções, tanto em termos sociais quanto sindicais, insisti muito em saber o que estava acontecendo em nosso território. [...] fundamentalmente, houve ênfase no conhecimento de nossas origens, ou seja, enfatizando que você precisa saber de onde você vem, para entender o presente e projetar para o futuro. Assim, o currículo alternativo ou o conteúdo da "Cátedra por Nariño" foram focados nesse sentido. [...] insistia fundamentalmente que Nariño, estando longe do centro da Colômbia, era uma das regiões, [...] abandonada, por exemplo, meios de comunicação, [...] serviços públicos, [...] combustível, e é por isso que se luta muito para conseguir uma refinaria com o petróleo que vem de Putumayo, para montar uma refinaria no porto de Tumaco (Professor Olivo, tradução livre).

Evidenciou-se na pesquisa documental a existência de uma proposta curricular alternativa dos professores de Nariño, o que foi feito por meio do *Documento guía para adelantar la Cátedra por Nariño* (COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO, 1983d) que foi elaborado no mês de março de 1983 como bem aparece nas atas da comissão pedagógica (COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO, 1983a, 1983b, 1983c).

Tendo em conta a importância histórica desse documento e sua riqueza propositiva para abordar um currículo alternativo com perspectivas emancipatórias, resumiu-se esse documento guia no quadro 04.

Quadro 04 - Resumo do *Documento guía para adelantar la Cátedra por Nariño*

(Continua)

Disciplina	Características
I.- ÁREA DE SOCIALES.	<p>Es en esta área donde con mayor facilidad y derecho podemos sacar adelante el estudio de Nuestro Departamento que al decir verdad es muy deficiente, comenzando porque hasta el momento contamos con muy poco material bibliográfico sobre nuestra Región. De allí la necesidad de que esta tarea que ahora se inicia continúa por siempre, de tal manera que nuestros estudiantes tanto de primaria cómo de secundaria, al mismo tiempo que estudian la Geografía y la Historia de Colombia, de América y del mundo profundizan estudios sobre Nariño.</p> <p>Contenido: 1.- Orientación geográfica 2.- Reseña Histórica. Sociedad Indígena y sociedad nariñense desde [sus inicios y] hasta la actualidad. Luchas adelantadas por el Pueblo de Nariño. 3.- Situación actual del Departamento. Su problemática en los distintos aspectos. C.- Materiales. La base fundamental de consulta serán los siguientes textos: 1.- Declaración del Comité Social Popular al pueblo de Nariño. 2.- Situación actual de Nariño. Un vistazo a sus problemas. Del Sindicato del Magisterio de Nariño. 3.- Reseña Histórica de Nariño. Su cultura su pasado y sus luchas. Los materiales de enseñanza-aprendizaje los dejamos a iniciativa y criterio de cada profesor. D.- Métodos. Creemos necesario que en estas clases busquemos la mayor participación de los estudiantes; que hagamos posible despertar en ellos un verdadero interés en conocer en realidad a Nariño. Proponemos que solicitemos a los estudiantes, recortes de prensa y de revistas en que</p>

Quadro 04 - Resumo do *Documento guía para adelantar la Cátedra por Nariño*

(Continuação)

Disciplina	Características
I.- ÁREA DE SOCIALES.	<p>se hable de Nariño; que nos relaten lo que al respecto han escuchado por la televisión y la radio, para que luego en torno a esos comentarios y a los materiales dados se organicen debates, mesas redondas, foros, lecturas, análisis etc. Es interesante partir de problemas particulares de la realidad [...] para enfrentar la situación Socio-Económica de Nariño.</p> <p>E.- Evaluación. Sugerimos motivar el diseño de carteleras y concursos de las mismas, como también concursos de trabajos escritos. Efectuar sociogramas, como diálogos, teatralizaciones para desarrollar los distintos problemas tratados, exposiciones por niveles (grados y cursos). Toda exposición y expresión del alumno debe encauzarse hacia la consecución del objetivo de la “Cátedra por Nariño” que implica despertar una opinión consecuente y objetiva sobre la realidad inmediata: problemas de su barrio, su ciudad, su departamento.”</p>
II.-ÁREA DE CIENCIAS	<p>A.- Consideraciones Generales. Pensamos que es muy importante que esta área tenga relación con el estudio de nuestro Departamento. Sin embargo, hay que tener en cuenta que existen dificultades que han impedido que se vea claro la relación entre las ciencias y la realidad social. Estas dificultades las sintetizamos de la siguiente manera:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- La metodología que se ha adoptado es inadecuada para el conocimiento de los problemas reales de la región, por cuanto se limita el cumplimiento de los programas oficiales, sin una vivencia de los problemas y necesidades de nuestra región, basándose en un esquema tradicional de modelos pedagógicos. 2.- El desarrollo de los contenidos se encierra en el aula sin confrontación con la realidad social nariñense y colombiana. 3.- No se implementa la investigación que permita el mejor conocimiento de los problemas y necesidades, la potencialidad propia para resolverlos, ni el aporte de valores en el campo de las ciencias. 4.- El magisterio no ha tenido una participación activa en la elaboración y diseño de planes y programas educativos lo cual ha rebajado notoriamente nuestro compromiso con el trabajo que realizamos y limita nuestro quehacer a la reproducción de lo ya elaborado sin posibilidad de modificaciones y creación. <p>B.- Propósitos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Incorporar en el desarrollo de los programas de ciencias la realidad de nuestro departamento mediante el análisis y planteamiento de algunos de los problemas que nos afectan como también del conocimiento de nuestro recursos económicos, naturales y humanos. 2.- Adelantar una mínima investigación y sistematización de nuestra situación con el objeto de complementar el currículo y de coordinar con las demás áreas la programación de la “Cátedra por Nariño”. 3.- Participar en la búsqueda de soluciones a problemas concretos, haciendo propuestas, trabajando en algunos núcleos sociales o publicando documentos alusivos a estos temas. <p>C.- Programa mínimo. Damos algunas recomendaciones para adelantar la “Cátedra por Nariño”, mediante una programación especial:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Integrar grupos de trabajo para la investigación de temas específicos cómo: contaminación del río Pasto (problema ecológico), la energía eléctrica en Nariño (problema energético), nuestros recursos naturales, las vías y medios de comunicación, la nutrición y la contaminación de los alimentos, etc. 2.- Restablecer charlas sobre estos mismos temas, coordinado esto con los compañeros de Sociales.”

Quadro 04 - Resumo do *Documento guía para adelantar la Cátedra por Nariño*

(Continuação)

Disciplina	Características
III. ÁREA DE FILOSOFÍA E IDIOMAS	<p>En este capítulo enfocamos brevemente cómo establecer algunas relaciones entre la cátedra por Nariño con asignaturas como filosofía y letras, español, inglés y francés.</p> <p>1.- Filosofía y letras. Programa Mínimo:</p> <p>a.- Estratificación social en Nariño. Ubicación y análisis</p> <p>b.- El nariñense como hombre y el papel que desempeña dentro de la sociedad desde las distintas posiciones, (estudiante, obrero, profesor, campesino, indígena, ama de casa, etc.)</p> <p>c.- Lectura y análisis de producciones de escritores nariñenses, principalmente pensamientos y poemas.</p> <p>d.- Rescatar los valores humanos de los nariñenses y sus aportes en el campo del arte, la cultura, la literatura, etc.</p> <p>e.- Concretizar en la situación real de Nariño el idealismo y el materialismo.</p> <p>2. Español. Programa Mínimo:</p> <p>a.- Estructuración de un mini-noticiero comentarios y críticas de las noticias y necesidades de Nariño.</p> <p>b.- Adaptar los materiales reproducidos por el Comité Social Popular por Nariño, ejemplo la Declaración la comprensión de la lectura, principales ideas, estudió semántico, morfosintáctico fraseológico.</p> <p>c.- Para primaria recomendamos la formación de oraciones con contenido nariñense, en lectura y escritura con método globalizado.</p> <p>d.- Para los comentarios utilizar textos, géneros, estilos figuras de autores nariñenses. ejemplo Chambú gritaba la noche, Los Clavijos, Las Raíces de la Ira y otros.</p> <p>e.- Elaborar carteleras de información, comentario consigna diaria "Nariñense necesita.....", recalcando cada día una necesidad y sustentándola.</p> <p>3.- Inglés y Francés. Contenido Mínimo:</p> <p>a.- Contrastar los aspectos culturales y sociales entre los países de habla inglesa, francesa e hispana.</p> <p>b.- Adoptar los textos y demás materiales a la realidad y problemática nariñense.</p> <p>c.- En niveles avanzados estimular la realización de composiciones escritas en idioma extranjero sobre temática nariñense."</p>
IV. ÁREA DE ESTÉTICA Y EDUCACIÓN FÍSICA. (música, pintura, manualidades)	<p>Con el fin de relacionar esta área con el tema que nos ocupa proponemos:</p> <p>A.- Concierto didáctico con música de Nariño, interpretado por nuestra banda departamental, que se llevará a cabo el día domingo 24 de abril, en las instalaciones de la Gobernación de Nariño a las 11 a.m.</p> <p>B.- Visita a los diferentes museos que existen en Pasto.</p> <p>C.- Entrevistas a diferentes personas que tengan que ver con el arte y la estética. proponemos algunos nombres: director de la banda departamental, director de la escuela de música de la Universidad de Nariño - MARUJA HINESTROZA DE ROSERO - LUIS PASOS - LUIS BASTIDAS - RAFAEL AUX - JOSEX GUERRERO MORA - PLINIO HERRERA - JOSÉ AGUIRRE - EDUARDO ARTURO - ALBERTO QUIJANO GUERRERO - ALFREDO VERDUGO VILLOTA - JESÚS BURBANO - PEDRO BASTIDAS - CARLOS BASTIDAS PADILLA - ALFONSO ZAMBRANO - JAIME BASTIDAS - PEDRO VICENTE ROJAS - CARLOS SANTACRUZ - LIDIA INÉS MUÑOZ - LUIS GUERRERO - FAUSTINO - EDUARDO MUÑOZ LORA."</p>

Quadro 04 - Resumo do *Documento guía para adelantar la Cátedra por Nariño***(Conclusão)**

Disciplina	Características
V. ÁREAS DE MATEMÁTICAS CONTADURÍA Y COMERCIO	<p>Consideramos que es de gran importancia la visualización de los problemas de Nariño desde el punto de vista de la matemática aplicada, sin embargo, atravesamos por ciertas dificultades: 1.- El avance de los contenidos programáticos de los diferentes cursos en este periodo del año lectivo no se presta para aplicaciones específicas en donde se consideren los rasgos principales de los problemas que aquejan a nuestro Departamento.</p> <p>2.- Tradicionalmente los contenidos se han dado con base en programas y textos alejados del ambiente socioeconómico en que se desenvuelve el estudiantado de nuestra región.</p> <p>A.- CONTENIDO MÍNIMO.</p> <p>1.- Sistematización de datos estadísticos conocidos buscando una comprensión acertada por parte del estudiantado.</p> <p>2.- Estructuración de problemas de aplicación, utilizando las tablas estadísticas y datos que incluimos en el presente documento.</p> <p>[...].</p> <p>D. DATOS ESTADÍSTICOS. - Se han recopilado los siguientes datos para que el profesor los adecue en la estructuración de problemas que proporcionen una imagen acerca de la realidad socioeconómica en que se desenvuelve nuestro departamento. Para una mejor comprensión recomendamos remitirse al documento "SITUACIÓN ACTUAL DE NARIÑO".</p>

Fonte: Elaboração própria com base em Comisión Pedagógica del Magisterio de Nariño (1983d).

Além de ter umas indicações básicas sobre o conteúdo e a metodologia de ensino na proposta curricular alternativa, surpreende a capacidade e a criatividade dos professores de Nariño para usar o ensino de todas as disciplinas para vivenciar a problemática da região. Objetivava-se nesses conteúdos o conhecimento dos problemas reais da região, com uma vivência desde cada disciplina acadêmica, usando toda sua criatividade, experiência, pesquisa e conhecimento. Arroyo (2013) coloca a luta pela autoria e pela criatividade no plano da ética dos professores e assevera que é nessa luta ética pelo direito a um conhecimento que liberte, que o currículo aparece como o território de disputa. “É dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e o dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados” (ARROYO, 2013, p. 34). Em outras palavras, a territorialização dos currículos é uma questão ética que deve impulsar os mestres ao exercício de sua profissão docente.

A flexibilidade para construir e moldar o currículo alternativo evidencia a

autonomia outorgada a cada docente para levar à prática a “Cátedra por Nariño”, valendo-se cada um de sua criatividade e inteligência. No *Documento guía para desenvolver la Cátedra por Nariño* se confirma uma ampla participação dos professores de Nariño na construção deste documento e que se comprova nas atas das reuniões da comissão pedagógica nas quais consta que foram convidados 60 professores para esta oficina.

O magistério Nariñense que, por várias razões, se comprometeu a participar ativamente do Movimento Social Popular de Nariño, tem em suas mãos a função de adiantar a “Cátedra por Nariño”. A Comissão Pedagógica do SIMANA, ciente da necessidade de promover essa atividade nas escolas e faculdades, decidiu elaborar algumas diretrizes e sugestões a esse respeito, para as quais enviamos a você este documento, no qual propomos alguns mecanismos e formas de cumprimento desta tarefa. [...] Esse documento é o produto de um seminário realizado no dia 29 do mês passado, pela Comissão Pedagógica do SIMANA, com a colaboração de um bom número de colegas professores do ensino fundamental e médio. No seminário, as comissões foram trabalhadas de acordo com as diferentes áreas de estudo e, com base nas conclusões obtidas, foram estruturados alguns procedimentos mínimos, que temos certeza de que nossos colegas professores não apenas levarão em consideração, mas serão superados engenhosamente, levando-os à prática. (COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO, 1983d tradução livre).

O documento deixa claro que só continha umas diretrizes e sugestões para desenvolver esse trabalho com os estudantes e que os professores participantes da “Cátedra por Nariño” ficavam à vontade para moldar essas diretrizes e sugestões conforme sua criatividade e conhecimento o que se confirma pela Professora Montserrat que asseverou que nesse documento “nós demos ideias gerais [para professores]” (tradução livre). O documento-guia não era uma questão acabada e o currículo era construído na mesma caminhada. De fato, o Professor Olivo explica que “esse currículo estava sendo construído, correto. Em outras palavras, mesmo que houvesse algumas linhas, algumas bases, algumas sugestões, isso se foi construindo pouco a pouco” (tradução livre).

O mesmo Professor Olivo confirma, inclusive, a participação dos estudantes na mesma negociação do currículo já que assevera que “o currículo que estava sendo desenvolvido [na “Cátedra por Nariño”] era o produto, como afirmado anteriormente, das iniciativas, das ideias que havia dos alunos e, é claro, de uma direção que estava no nível regional” (tradução livre). No trabalho deste professor, evidencia-se uma alta dialogicidade na negociação do currículo, e que, além de misturar os papéis de formulador e implementador do currículo para liberar a educação, resolve a

contradição “educador-educando” já que o professor ensina e é ensinado pelos alunos (FREIRE, 1987) característica própria de um currículo como práxis (GRUNDY, 1998). Essa mistura dos papéis de formulador e de implementador por parte dos educadores, também se manifesta nos depoimentos antes mencionados e no documento-guia em comento.

Sobre a oficina, na qual se elaboro o documento-guia da “Cátedra por Nariño”, e as que se faziam de maneira preparatória, explica o Professor Ignacio, que “nesses seminários, avançou-se algum conteúdo básico, acredito que ainda não era possível desenvolver um texto muito completo, mas era uma proposta geral que fora sendo adequada e adotada nas instituições pelos professores” (tradução livre), fazendo, dessa maneira, os professores tanto de formuladores como de executores do currículo.

4.2.3 Princípios norteadores da prática

Esse indicador permite identificar os princípios básicos que nortearam o trabalho da “Cátedra por Nariño”, enxergar essa prática e evidenciar que essa experiência se enquadra no currículo como práxis.

A autonomia e a liberdade de cátedra evidencia que esse princípio que movimentava os docentes era bastante forte e enraizado nos professores nessa época no nível nacional e de fato foi um dos pilares do nascimento de movimento pedagógico. No anterior núcleo — Processo da “Cátedra por Nariño” —, já foram ditas algumas questões a respeito, quando se falou da autonomia para incorporar ao currículo situações regionais, o qual já foi referido, que este motivo era uma das maiores pretensões pelas quais lutavam os professores da Colômbia naquele momento.

No editorial do primeiro número da Revista *Educación y Cultura* que foi iniciada pela FECODE, dentro das estratégias do movimento pedagógico, é bem manifesta a importância da almejada autonomia e liberdade de cátedra.

O projeto pedagógico se move em dois níveis de luta: um voltado para o Estado e outro interno, no trabalho do professor e da escola. Na primeira frente, cabe a luta pela democracia, que no caso particular da educação assume a forma de liberdade de ensino ou de cátedra, em respeito à autonomia do professor, na independência, com relação ao governo, em relação ao controle e orientação dos programas e seu conteúdo (REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA, 1984, tradução livre).

Entendiam os professores agrupados na FECODE que a liberdade de cátedra e a autonomia do professor na sala de aula se enquadravam na luta deles frente ao Estado pela democracia.

Durante esses anos, nosso debate foi sobre como os professores apresentaram uma proposta alternativa ao currículo oficial, porque consideramos que éramos os professores, como alguns trabalhadores que eram um pouco inconsistentes, no sentido em que saímos para lutar, nos mobilizamos contra o Estado, no entanto, na sala de aula, pegamos os textos do governo, do Estado e os ditamos ao pé da letra. O que significava que, como que tinha que haver um projeto próprio, da profissão docente, trabalhar algo mais autônomo, independente do governo, desse currículo (Professor Gabriel, tradução livre).

Ter um currículo alternativo elaborado pelos mesmos professores era coerente com a luta mesma que os professores tinham contra o Estado por seus direitos e pela educação pública, já que não era coerente, que o fim de semana saíram às ruas a protestar contra o governo e, na segunda-feira, voltaram às aulas a dar os conteúdos que mandava o Ministério de Educação. Os pilares do movimento pedagógico estavam em torno de uma tripla direção da função dos mestres na sociedade, o que convertia os professores como intelectuais transformadores. Por um lado, os professores lutavam por seus direitos laborais, mas também lutavam por seus direitos como cidadãos e assumiam que tinham um compromisso com a sociedade da qual faziam parte e, portanto, deveriam educar para as lutas populares que se adiantavam na época. Freire (1987, s. p.) bem manifestou que “a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles”. Nas conclusões do XII Congresso Nacional da FECODE que deu origem ao movimento pedagógico, foram expostos esses princípios.

À luz do divisa "EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO NACIONAL", trata-se de que os professores, sob a orientação de sua organização sindical, abordem suas atividades diárias em três campos que se complementam e não se excluem: O professor como trabalhador da cultura, com compromissos pedagógicos necessários para resgatá-los ao serviço das massas populares e com uma prática pedagógica que contribua para a libertação nacional, que desenvolve no aluno um espírito criativo, investigativo e crítico. Um professor que aprende com seus alunos, que não doma, que não reprime, que sabe lutar pela liberdade, mas também ensina como ser livre, enfim, que incorpora o melhor das experiências nacionais e universais em sua prática de ensino. O professor como um lutador consistente por seus direitos trabalhistas e salariais. O professor como cidadão, lutador por seus direitos democráticos e políticos, participante efetivo da luta por demandas populares, entre elas as do campo educacional. Solidário com as lutas de todos os trabalhadores e do povo colombiano (FECODE, 1984, s. p., tradução livre).

Nesse texto, evidencia-se como a teoria freiriana permeia a luta que se adiantava na Colômbia por meio do movimento pedagógico. Os educadores de Nariño insistiam que a labor do professor ia para além do ensino e que o docente era um intelectual da cultura e era nesse sentido que tinha que ser feito e valorizado seu trabalho.

Porque defendíamos que o professor é um trabalhador, mas ele é um trabalhador da cultura. Seu campo de ação, sua liderança é essencialmente em torno da cultura, que o professor não deve ser visto como um simples funcionário, ele é um intelectual da cultura. Essa foi a nossa defesa que fizemos e esses foram os principais pilares do movimento pedagógico (Professor Gabriel, tradução livre).

Os mestres enfatizavam que não eram simples operários e que os educadores “Ao invés disso, devem ser definidos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial a valores do intelecto e ao desenvolvimento do poder crítico dos jovens” (SCHEFFLER *apud* GIROUX, 1997, p. 21). Os educadores nariñenses ressaltaram nos depoimentos e nos textos que eram intelectuais da cultura. Sobre isso, GIROUX (1997, p. 21) destaca que, ao se considerar os professores como intelectuais, “torna-se possível esclarecer e recuperar a noção básica de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Isto é, qualquer atividade, por mais rotineira que seja, depende, em alguma medida, do funcionamento da inteligência”.

Nas categorias de intelectuais usadas por Giroux (1997) para analisar a função social dos educadores, a mais importante é a dos intelectuais transformadores sobre a qual manifestou que nela os professores podem emergir “de qualquer grupo e trabalhar com grupos diversos, incluindo ou não a classe trabalhadora, no sentido de desenvolver as culturas e tradições emancipatórias, dentro e fora das esferas públicas alternativas (Gramsci, 1971; Freire, 1984)” (GIROUX, 1997, p. 32).

Os professores procuravam converter-se numa força cultural dentro da sociedade colombiana por meio de suas ações. Esse era um princípio norteador de sua prática e pelo qual aspiravam serem reconhecidos.

Trata-se de criar ações libertadoras e, no campo da educação, especialmente a educação pública, de recuperar a pedagogia como uma teoria do trabalho do professor e da escola. No fundo, tenta-se tornar uma força cultural, viva e criativa. Aqui está o seu núcleo vital (REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA, 1984, p. 2, tradução livre).

Por isso, era tão importante para os professores colombianos que faziam parte dessa vertente dentro da FECODE o poder fazer parte na formulação curricular e ter flexibilidade em sua implementação ou, em caso contrário, poder ter uma proposta curricular alternativa.

A educação, como elemento de desenvolvimento pessoal e regional, dá mostras de outro princípio norteador das práticas desses professores já no desenvolvimento pessoal e social. “O que se tem que considerar é a educação como um elemento importante para o desenvolvimento integral dos povos, não apenas para o desenvolvimento econômico, e mais do que tudo para o desenvolvimento da consciência das pessoas” (Professor Gabriel, tradução livre).

Os mestres de Nariño insistiam que “lutando também se ensina e ensinando também se luta” e afirmavam que “ser um bom professor também é ser um bom lutador” (COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO, 1984c, s.p., tradução livre). Assim estavam enquadrados num contexto em que “o político se torna pedagógico. Em outras palavras, os intelectuais aprendem com outros grupos engajados em lutas políticas semelhantes” (GIROUX, 1997, p. 50).

“O Movimento Pedagógico aspira a contribuir para essa mudança formidável que deve ocorrer no campo das ideias como condição indispensável para a mudança social” (REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA, 1984, p. 3, tradução livre). Sabia-se que se se queria alcançar a transformação da sociedade, ter-se-ia que trabalhar com uma educação problematizadora.

Liderar o Magistério em direção à verdadeira orientação social, na qual o professor cumpre seu papel histórico como educador integral dos processos POLÍTICO-ECONÔMICO-SOCIAL-RELIGIOSO e SOCIOLÓGICO para formar o aluno como um homem livre que possa desenvolver suas capacidades físicas e mentais e alcançando, assim, as grandes mudanças que nossa nação exige (SIMANA, 1987a, s. p., tradução livre).

O professor assumia funções em diferentes dimensões da vida dos estudantes, tendo em vista a humanização e o pensar autêntico (FREIRE, 1987).

O movimento pedagógico aspira cobrir todas as áreas que se juntam no processo de formação de uma alternativa cultural. Não é um simples exercício acadêmico, nem uma ação individual, mas uma prática coletiva que combina o movimento prático-afirmativo com reflexão, estudo e pesquisa educacional e pedagógica (REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA, 1984, p. 3, tradução livre).

O educador vai para além do trabalho acadêmico e individual e abrange uma

função integral numa práxis coletiva que combina ação e reflexão. A reivindicação dos valores culturais nariñenses demonstra como esse princípio se torna central em sua luta pedagógica, para a qual, por meio da apropriação dos conteúdos curriculares a ensinar, criam as condições para trabalhar outras identidades. A Professora Montserrat manifesta que o tema do conhecimento da identidade cultural da região era necessário para afiançar o sentimento de pertencimento e, assim, conseguir a defesa de sua identidade cultural. “Levando em conta a ideia de que, para lutar por algo, para defender algo, você primeiro precisa conhecê-lo, para amar alguém ou algo você tem que conhecê-lo primeiro, para logo amá-lo, se você ama algo, está disposto para defendê-lo seja qual for” (Professora Montserrat, tradução livre).

Nesse sentido, procurava-se ter um melhor conhecimento das potencialidades culturais dos nariñenses para valorizar e proteger suas raízes ante a invasão cultural.

Aqui nos destacamos muito pela arte, pelo artesanato, pela música, pela cultura em geral. Portanto, isso não é conhecido muitas vezes, nós mesmos não o valorizamos. Então vimos a necessidade de as pessoas se apropriarem do que era nosso, do que tínhamos, que valorizassem, que amarmos nossa região (Professora Montserrat, tradução livre).

Tratava de reivindicar sua identidade cultural, que se considerava necessário para a mesma desalienação, chegando inclusive a promover o conhecimento de obras publicadas de autores nariñenses e que, por ter conteúdos em contramão com as classes dominantes, haviam sido considerados subversivos e proibida sua publicação noutra época.

A “Cátedra por Nariño” faz parte de toda uma intenção que foi surgindo gradualmente em nossa região, no sentido de reivindicar nossos valores regionais e culturais que haviam sido deixados de lado e que eram tão necessários para desvendar, para colocá-los em questão, submetê-los a seu próprio exame, bem como de outros lugares, não há nada a esconder lá. Temos muitos valores de Nariño, humanistas de Nariño, que escreveram e ainda assim suas obras não são conhecidas, porque indicaram que eram obras subversivas (Professor Gabriel, tradução livre).

Os professores encontravam que existiam obras de autores nariñenses que mereciam ser revisitadas, lidas, analisadas com olhar crítico pelos professores, pelos estudantes e pela comunidade em geral e as quais tinham um importante valor histórico, social e cultural.

4.2.4 Educação contextualizada

A educação contextualizada evidencia como a “Cátedra por Nariño” se desenvolvia no mundo da interação, no mundo social e cultural, no mundo real. Procurava-se ter uma conexão total entre os conhecimentos a ser estudados e a realidade e os problemas que os estudantes vivenciavam no seu dia a dia.

Possani (2008, p. 7) afirma que “Embora a escola seja um espaço privilegiado para a elaboração do currículo, este não pode estar desarticulado de outros espaços educativos e de outros setores sociais, onde jovens e adultos vivem sua experiência cotidiana intimamente ligada ao mundo do trabalho e da cultura”.

A práxis tem lugar no mundo real e se demonstra que se pretendia transformar a realidade por meio da educação e da luta popular. Para isso, era necessário que a aprendizagem fosse contextualizada com as problemáticas que se enfrentavam especialmente desde o Movimento Social por Nariño. Por isso era imperativo “empreender o conhecimento de nossa realidade local, regional e nacional com base nas características, necessidades e demandas do meio em que realizamos nosso trabalho; nesse sentido, enfatizamos a participação ativa dos professores no Movimento Social Popular” (COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO, 1983f, s. p., tradução livre).

Os professores explicam que a “Cátedra por Nariño” era usar as diferentes disciplinas acadêmicas para ensinar e aprender junto com seus estudantes, sobre toda a problemática que se tinha em Nariño para essa época, para procurar a transformação dessa realidade.

Esta tarefa consiste em adiantar, por meio da atividade de ensino, o conhecimento de Nariño e seus problemas, por parte dos alunos, para que tenham uma visão da realidade que vivemos, conheçam as causas e consequências dessa realidade e contribuir para a luta para torná-la uma região melhor, exigindo e demandando do governo central um tratamento justo para esta parte do país (COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO, 1983e, tradução livre).

Pensava-se, dessa maneira, que se faziam transformações na educação — por meio da educação problematizadora — e que estas poderiam transformar, por sua vez, a realidade mesma. “Esse conhecimento da realidade social das regiões, integrado aos avanços pedagógicos colombianos e universais, implicaria transformar a educação em um fator positivo na transformação de nossa sociedade” (SIMANA,

1987b, p. 48, tradução livre). De fato, nas memórias do trabalho efetuado pelo movimento pedagógico de Nariño, explica-se que os objetivos propostos nos inícios foram os seguintes:

Objetivos

1. Contribuir para elevar a qualidade da educação, formulando propostas pedagógicas de acordo com as necessidades e interesses das sociedades marginalizadas do desenvolvimento sociocultural do país.
2. Capacitar aos professores para assumir uma atitude crítica e investigativa e contribuir de maneira organizada para a transformação do ambiente social em que vivem.
3. Vincular o desenvolvimento do Movimento Pedagógico ao professor e à comunidade como um processo de transformação e de mudança nas condições de sua educação.
4. Implementar, por meio de um processo de experimentação gradual e permanente, as propostas que surgem do conhecimento da realidade sociocultural das sub-regiões (SIMANA, 1987b, p. 48, tradução livre).

Ali fica bem claro como se insistia na orientação da educação para a transformação da realidade, seja fazendo ajustes na proposta curricular conforme os interesses e as necessidades e o conhecimento da realidade, seja assumindo atitude crítica e investigativa ou vinculando-se com a comunidade por meio do citado movimento. No final, pretendia-se “estimular nos estabelecimentos de ensino o estudo da realidade local, regional e nacional, buscando promover uma educação dessa realidade e das necessidades da comunidade” (COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO, 1984d, s. p., tradução livre).

O professor Miguel expressa como era manifestada toda essa dialogicidade em sua prática docente numa escola localizada na área rural da costa pacífica colombiana, trabalhando com população afrodescendente.

Eu digo que a melhor cátedra é feita pelo professor se for conseqüente com a realidade que ele vive, e se for no setor rural, eu que trabalhei como disse na costa, no sol e na água, e sem água para beber como se diz, certo? você vive o mais feliz da vida, olha! desde que a confiança dos meninos e dos pais foi conquistada, trabalhamos juntos lá (Professor Miguel, tradução livre).

Por meio do diálogo, esse professor obteve a confiança, fazendo-se companheiro na pronúncia do mundo como diz Freire (1987) e “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é conseqüência óbvia” (FREIRE, 1987, s. p.).

Para tirar da opressão às classes populares — para quem era dirigida a educação pública —, era necessário desvendá-los e fazê-los conhecedores da sua

realidade, propósito central do ensino na “Cátedra por Nariño” por meio da ação e da reflexão, ou seja, da práxis verdadeira (FREIRE, 1987).

Como parte do novo boom, que tinha o movimento, o Movimento Social, era necessário que, para que as pessoas estivessem cientes da luta que estava sendo travada, conhecessem melhor ao Nariño, conhecessem suas potencialidades, dificuldades e que a consciência poderia participar melhor dessas lutas (Professor Uriel, tradução livre).

Dessa maneira, os mestres evitavam que os participantes das lutas sociais caíssem, nas armadilhas do ativismo — ação sem reflexão — de que fala Freire (1987).

Ou seja, para não lutar no ar, como se diz, mas é preciso lutar com os pés no chão e entender dessa maneira que os direitos têm sua importância, sua história e que, nesse sentido, não são apenas importantes os líderes, os chefes, mas fundamentalmente as massas (Professor Olivo, tradução livre).

Esses são exemplos de como se procurava, por meio da “Cátedra por Nariño”, alcançar uma “consciência transitivo-crítica” caracterizada pela profundidade na interpretação dos problemas e suportada na força dos argumentos (FREIRE, 1967). O Professor Rafael explica como problematizava com seus estudantes camponeses o tema do despojo de terras, situando-o primeiro num contexto histórico com as comunidades indígenas na época da conquista e trazendo-o para o que poderia acontecer com eles no futuro, o que de fato depois aconteceu.

Foi dito aos estudantes que eles [camponeses], como eu trabalhava em uma escola rural, que como camponeses eles também tinham que defender sua terra, seu território, porque possivelmente também, nesse momento, eles poderiam ser levados ao que aconteceu antes, e a realidade não nos confundiu, até agora há desapropriação de terras, até agora há deslocamentos na Colômbia. No momento, cerca de quatro milhões são deslocados pela violência. Então, a partir desse momento, começamos a mostrar aos alunos que o território tinha que ser defendido. Infelizmente, então, políticas governamentais, políticas que sempre favoreceram os proprietários de terras e tudo mais. [...] Era importante que os alunos soubessem que essa desapropriação de terras era histórica, que era da época de nossos ancestrais. [...] Bem, para dizer que esta história que foi feita na “Cátedra por Nariño”, porque praticamente, nos anos seguintes, já com a questão da violência e tudo isso, como foi explicado, como os nossos ancestrais foram despojados de suas terras, infelizmente em nosso país continuou acontecendo, não mais com nossos ancestrais, se não com nossos camponeses, com todas as pessoas que trabalhavam na terra. Infelizmente, isso continua acontecendo. Espero que isso mude um dia (Professor Rafael, tradução livre).

Dessa maneira, evidencia-se que a “Cátedra por Nariño” trabalhava como conteúdo curricular mesmo, o tratamento e as análises de temas que posteriormente

foram vitais para suas vidas, como aquele da defesa do território. Realmente, era educação contextualizada para os estudantes camponeses e que lhes permitia adquirir uma consciência crítica diante desse tipo de situações de seu mundo real, e poder assim refletir e atuar. O Professor Uriel manifesta que eles trabalhavam de maneira que o conhecimento fosse contextualizado, situado no lugar onde morava o estudante, o que hoje já é uma corrente teórica bastante aceita mundialmente.

Essa universalidade do conhecimento deve ser refletida e já tem que fazer sentido, apenas com os contextos regionais e culturais, e isso foi dito pela gente, mas agora é uma orientação que tem muita força internacionalmente, os povos indígenas chamam isso de territorialização da educação, outros dizem que a abordagem da educação para a aprendizagem situada. [...] O conhecimento precisa ser contextualizado e não como o tinha na época dos anos 80, alguns currículos nacionais, supostamente nacionais, mas que não tinham, não estavam ligados a contextos. [...] A “Cátedra por Nariño” já tinha essa alegação de que a educação deve ser contextualizada, (...) às lutas da profissão docente e às lutas sociais, da população, porque a educação deve estar ligada a isso. Essa foi a nossa posição. (Professor Uriel, tradução livre).

A contextualização da educação era feita com as lutas sociais populares da população procurando a transformação da realidade que os oprimia. Isso se fazia na prática se perguntando nas aulas quais eram seus principais problemas como região e, depois da reflexão, os professores, junto aos estudantes e a suas famílias, se passava à ação por meio das mobilizações cidadãs.

Qual foi a utilidade da “Cátedra por Nariño”, certo? Reivindicar uma nova rodovia, a pan-americana, eletricidade, água, isso foi lutando com a “Cátedra por Nariño”, porque dizíamos: “O que Pasto precisa? Problemas de água, problemas de eletricidade”. Houve mobilizações gigantescas, mortes e afins, pois, isso foi um ensinamento para nós (Professor Uriel, tradução livre).

Situavam aos estudantes dentro da problemática local, a qual foi resumida na famosa carta aberta ao Presidente da República entregue no ano de 1983, e se partia para a luta junto com os estudantes, com os pais de família e com a comunidade em geral, por meio do Movimento Social por Nariño, com os resultados já conhecidos, o qual não esteve isento de sacrifícios como o comenta o depoimento desse educador.

4.2.5 Conscientização

Nesta seção, confirma-se como estava presente a reflexão, a ação e o diálogo na prática da “Cátedra por Nariño”, portanto se demonstra como esse currículo era práxis libertadora. A desalienação evidencia que esse foi o principal resultado da

implementação da “Cátedra por Nariño”. Isso levou os professores e os estudantes a recuperar sua condição de sujeitos na sociedade.

Pretendíamos que os Pastusos, como geralmente chamamos os habitantes de Nariño, tivessem reconhecimento, se reconhecesse, como uma identidade regional, que tivesse, orgulho de sua herança cultural, de suas potencialidades, de sua história e que também tivesse, uma perspectiva de desenvolvimento futuro, e que eles tivessem um nível de autonomia que lhes permitisse elaborar o próprio desenvolvimento, para não estar pedindo, mas também para contribuir adequadamente para o desenvolvimento regional e nacional (Professor Uriel, tradução livre).

Partia-se do pressuposto de que “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (FREIRE, 1996, s. p.) e, para isso, se trabalhava no fortalecimento da identidade regional porque antes que nada “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 1996, s. p.). Procurava-se, assim, que eles mesmos — sem a tutela de outros — como aldeia, como bairro, como localidade, de maneira autônoma, projetassem alternativas ao desenvolvimento que era proposto pelas classes dominantes.

A “Cátedra por Nariño” foi muito importante nessa época para afiançar a identidade regional e para a libertação, para a desalienação da população, “porque isso serviu, como eu estava dizendo, para conscientizar e sensibilizar as pessoas” (Professora Montserrat, tradução livre). Explica o Professor Rafael que, depois de conhecer os estudantes, a importância das comunidades indígenas, sua situação e a maneira como tinham sido tratados desde a colonização até os dias atuais, mudava neles a concepção que tinham sobre essas populações. “Eu trabalhei em uma escola rural, pois eles estavam muito interessados, porque não eram mais os indígenas nomeados como tal, como uma classe como, digamos, mais baixa ou o que for, mas eram personagens que defendiam suas terras” (Professor Rafael, tradução livre). O professor ilustrava para os estudantes essas situações que antes não tinham assim claras.

Foi ali que os mestres encontraram “incentivos para duvidar e inventar ousadas criativas no próprio campo da docência e do currículo, para inventar outros conhecimentos que ajudem aos educandos a entender-se e entender os determinantes de seu viver” (ARROYO, 2013, p. 39). Esse esclarecimento também se dava no referente a sua capacidade como região de exigir do governo um tratamento

diferente. “Eu acho que o importante é fazer o garoto, o rapaz, a senhorita e o pai da família entenderem, sim, que sim, nós nariñenses somos capazes de exigir do governo o que nos pertence, o que era desconhecido há tanto tempo” (Professor Miguel, tradução livre).

A “Cátedra por Nariño” concentrava-se na conscientização dos estudantes, fazendo-os entender a importância de sua educação e mostrando como depois dessa reflexão eles ficavam prontos para a ação.

Foi um movimento muito interessante, porque foi possível despertar a inquietação neles, a motivação. E, então, a partir daí, considero que quando o aluno, quando o jovem, quando a pessoa em geral, entende por que eles têm que estudar, por que eles têm que ler, que não é aprender por aprender e, no caso dos professores, não é ensinar por ensinar. Quando o jovem entende que quem vai se beneficiar desse aprendizado, com essa leitura, não é apenas ele, mas sua família, seu contexto, seu bairro, para dizer o mínimo, seu município e se projetando no nível da terra natal, no nível mundial, quando o aluno entende que existem direitos e que os benefícios que a natureza nos oferece, não são apenas para poucas pessoas, para pessoas privilegiadas entre outras. Quando o jovem percebe, o aluno percebe que todos temos direito a ele, por sua própria iniciativa, ele avança, marcha, lê e participa (Professor Olivo, tradução livre).

Evidencia-se na representação que os professores têm sobre sua participação na “Cátedra por Nariño” que, depois de várias décadas da sua implementação, ainda é bem lembrada e valorizada por aqueles passaram por essa prática.

É grato encontrar-nos com eles e eles conversam tranquilamente: “veja é que esta afeição pelo social, pela justiça, pelos interesses populares, por defender a gente mais desvalida; isso nos surgiu de lá, e o conhecimento especial de nossa região, o obtivemos da “Cátedra por Nariño”. Coisas foram realizadas, coisas foram conquistadas. Para mim, por exemplo, achei muito interessante e muito bonito o fato de estudantes, jovens e pessoas em geral falarem sobre esses tópicos, isso já era uma conquista. Além disso, os jovens, por exemplo, voltarei a particularizar, porque estou mais consciente disso, aqueles que deixaram Samaniego conseguiram fazer algum trabalho dentro da universidade, certo? Como comentaram, eles se mostraram mais conscientes das coisas quando era necessário realizar trabalhos em grupo, outros jovens queriam fazer os grupos com eles, porque disseram que tinham mais conhecimento e mais clareza do que precisava ser feito. Como resultado, posso dizer, sim, houve avanços, sem dúvida, houve avanços, e a outra coisa é que permanece latente, enquanto há a luta, o desejo de lutar, porque permanece latente, as possibilidades de isso continuar, ou seja, vimos isso mesmo nas mobilizações dos jovens que estão ocorrendo [na Colômbia], tanto no ensino médio quanto na universidade, ainda há lutas por um orçamento melhor para a educação, e porque a educação realmente funcione, não funcione para alguns, mas funcione para todos (Professor Gabriel, tradução livre).

Em sua representação, os professores encontram que esses ensinamentos

permanecem presentes nas lutas que os jovens adiantaram na Colômbia no ano 2019³⁴ por várias reivindicações especialmente quanto à educação pública. Para eles, a “Cátedra por Nariño” permitiu um despertar da consciência levando aos estudantes para o que chamou Freire (1967) de uma transividade crítica, o que, a seu entender, se deu no meio de muitos sacrifícios, mas encontram que estes realmente foram válidos já que muitos dos estudantes depois se tornaram pessoas brilhantes e porque Nariño obteve seu reconhecimento como um centro onde existe o voto de opinião.

Entendermos como uma região, mergulhar-nos nesses aspectos e, acima de tudo, valorizar-nos como pessoas e, acima de tudo, com o potencial necessário para gerar novas opções de vida na infância e juventude, porque não precisa necessariamente ser dependência o tempo todo, não? Mas também maneiras apropriadas de viver, conviver e projetar-se com sucesso nessas novas decorrências. [...] Acho que o fundamental é ter despertado a consciência, em nível regional. Sabíamos que era uma questão extremamente grande, mas aumentar a conscientização consistia em muitos sacrifícios, muitos esforços, mas acho que valeu a pena, esses sacrifícios valeram a pena, porque existem pessoas muito brilhantes, nas escolas, e nas instituições. Pasto está listado como um centro de opinião. Aqui, as pessoas não votam por partido, mas por opinião política, não votam no lance mais alto, aquele que dá mais dinheiro, mesmo nos campos ou onde os mercados são oferecidos e coisas assim, porque eles o recebem, mas eles não votam neles, sim? e com isso eu acho que é o melhor, o melhor jeito de dizer "não mexa com a gente", então Pasto e Nariño, a maioria de Nariño, são sempre considerados como pessoas que votam, mas que votam conscientemente, com julgamento, com opinião (Professor Gabriel, tradução livre).

Explica o Professor Ignacio que essa conscientização se deu não somente no nível dos estudantes, mas também no interior do magistério nariñense no qual o professor ensina e é ensinado também às vezes pelos alunos (FREIRE, 1987).

Sim, a conscientização foi gerada, primeiro de desenvolver um currículo alternativo e depois de deixar como responsabilidade e compromisso dos professores de Nariño para recuperar o que era nosso, era como enfatizar o que eram as cátedras de sociais, enfatizando em Nariño. Cátedra de nossa região, com todos os seus valores e historicamente. Parece-me que permite que os professores comecem a ver além do currículo oficial primeiro. Olhar

³⁴ Nos meses de novembro e dezembro do ano de 2019 e nos começos do ano 2020, na Colômbia, aconteceram diferentes mobilizações cidadãs protestando contra o governo nacional. Por causa da pandemia da covid-19, foram apagadas as seguintes mobilizações planejadas para se realizar. Conforme Franz e Suárez (2020), os protestos estavam em uma escala nunca vista desde o assassinato de Jorge Eliécer Gaitán em 1948. Asseveram que existem causas locais, como o processo de paz fracassado ou o assassinato de centenas de líderes sociais, mas que também estouraram os mesmos problemas que foram vistos em outros países da região, especialmente no Chile: desigualdade, privatização da saúde e da educação, violência patriarcal. Explicam que o protesto é liderado por uma variedade de movimentos indígenas, trabalhadores, organizações feministas e estudantes e que essa massa sem bandeiras exigia que o presidente Duque acabasse com a repressão policial e se abrisse ao diálogo.

que, além do que o Estado diz em nível nacional, poderíamos reivindicar algumas de nossas coisas regionais. O professor, acredito que ele entendeu a importância de reivindicar o regional. E segundo, acho que o professor também, no professor gerou uma visão e a responsabilidade de construir um currículo alternativo (Professor Ignacio, tradução livre).

O Professor Uriel ressalta as contribuições da “Cátedra por Nariño” tanto na conscientização dos estudantes como na mesma luta dos docentes por suas reivindicações como o caso da autonomia docente. De fato, os mestres expressam que isso serviu para que, por meio da FECODE, se reclamasse com maior veemência ante o governo por essa autonomia até o ponto de ser aceita e legitimada por intermédio da lei geral da educação expedida no ano de 1994.

Pela aceitação que teve e pelos resultados também obtidos das lutas sociais, para nós, foi uma contribuição importante, tanto para aumentar a conscientização das lutas sociais, quanto também na própria luta dos professores por ter autonomia, que mais tarde na lei geral já teve uma sanção favorável, deixou a autonomia. Os professores tiveram uma referência diferente da do Ministério, para poderem trabalhar em seus conteúdos educacionais, mesmo que fossem os mesmos que tinha o Ministério, mas se aproximaram desde outro ângulo (Professor Uriel, tradução livre).

A ação sobre a realidade problematizada para transformá-la evidencia como, por meio de reflexão e de ação, os professores e os oprimidos procuravam mudar a situação socioeconômica do local em que moravam. Manifesta o professor Miguel que eles se questionavam “ou seja, cara, seremos capazes de transformar Nariño, numa região que ocupe os primeiros lugares, e a todos dizíamos isso” (Professor Miguel, tradução livre).

A participação nas manifestações de protesto se fazia de maneira consciente, refletida e já convencidos de sua importância, se passava para a ação. “Os estudantes, por um lado, participaram das marchas, nas manifestações, porque os professores, por meio dessa cátedra, os guiavam a participar conscientemente, era essa a situação, que eles participaram dessa maneira” (Professor Uriel, tradução livre).

O Professor Olivo relata como no começo experimentaram situações de conflito com as lideranças políticas do município de Samaniego, resistindo-se ao diálogo, mas, depois de refletir, eles consideraram que podiam atuar juntos para a libertação da mesma opressão que tinham do governo central. Logo, de maneira conjunta, refletiram sobre as problemáticas que viviam no município e unidos empreenderam novas ações reivindicativas, dando mostras de uma práxis verdadeira.

No início, por exemplo, não era fácil com os setores tradicionais, com os chefes dos partidos tradicionais. Ao longo do tempo, percebendo que os jovens, seus filhos, começaram a se instalar na universidade e em outros contextos, e vendo os problemas que foram apresentados no município, eles também tomaram a iniciativa de manter a organização e, pelo contrário, que no início, quando houve uma rejeição dessa atividade, com o tempo, eles tomaram a iniciativa e nos chamaram para reunirmos e encontrarmos uma solução para os problemas que experimentávamos. Então foi uma ação muito interessante lá naquele contexto do município de Samaniego (Professor Olivo, tradução livre).

Já o Professor Uriel, assevera que sabiam que a ação era necessária para que a reflexão não ficasse como “uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (FREIRE, 1987, s. p.).

Como o slogan que tínhamos: "eles não vão nos dar nada, tudo é alcançado através de lutas", o que também é verdade, ainda é verdade, não podemos cruzar os braços para esperar que recebamos, mas que é necessário trabalhar, gerenciá-lo e é necessário nos propor (Professor Uriel, tradução livre).

O professor Gabriel comenta que, por meio da “Cátedra por Nariño”, tendo em conta sua conscientização e sensibilidade obtida e sua desalienação mesma, surgiram jovens que se incorporaram noutras lutas como na guerrilha ou no sacerdócio, tentando transformar a realidade por meio de outros mecanismos.

Existem vários alunos, desde então existem vários, certo? Que eles trabalharam nesse aspecto, mas também, por exemplo, muitos tiveram tanta influência social e muito, como eu poderia chamar? sensibilidade, que até escolheram ir atrás dos guerrilheiros. Outros que optaram por situações de natureza mais social, para avançar em aspectos relacionados à educação ou ao sacerdócio (Professor Gabriel, tradução livre).

Esse nível de consciência e reflexividade os levou também a ganhar confiança e iniciar uma participação mais ativa nos movimentos sociais e sindicais no nível nacional, sendo mais propositivos e valorizados por suas ideias e trabalho como o expressa a Professora Montserrat.

A “Cátedra por Nariño” cumpriu um papel fundamental, que foi conscientizar e sensibilizar pessoas de todas as idades e todas as esferas da vida, pelas quais todos se comprometiam e, com uma só voz, gerenciavam as demandas por nossa região. Desde o dos movimentos sociais e as demandas que foram alcançadas, a partir desse momento, começamos, em Nariño, a ter uma maior participação em eventos de natureza nacional. Por exemplo, os movimentos sociais são organizados em nível nacional, em que nossos líderes sindicais, sociais e políticos têm uma participação muito eficaz e notável nesses congressos, e suas apresentações e contribuições feitas daqui são bem recebidas (Professora Montserrat, tradução livre).

Com a vinculação do movimento pedagógico ao Movimento Social por Nariño, deu-se uma boa aproximação e conexão entre os docentes e as comunidades, permitindo, dessa maneira, a união dos oprimidos para a libertação (FREIRE, 1987).

Foi muito bem recebido, então todas as pessoas receberam com grande entusiasmo, por exemplo, quando já íamos fazer reuniões com os pais, as reuniões populares, as assembleias populares, realizadas nos diferentes municípios, justamente nosso discurso coletou tudo isso, e lá produto do que era a “Cátedra por Nariño”, então as pessoas ficaram empolgadas, aplaudiram e sentiram esse compromisso dos Nariñenses e eles estavam muito comprometidos em lutar pela defesa do nosso. [...] Cada um contribuiu, eram participativas, então, por exemplo, um dizia: “há uma variedade de produtos aqui”, com isso eles já receberam uma base, para que todos participassem com base nas diferentes frases que se poderia dizer, se olhava como eles começaram a valorizar o que tinham e a complementar o que então trouxemos para eles (Professora Montserrat, tradução livre).

Características da ação dialógica freiriana são a organização das massas populares e a união para a libertação, fato que se vivencia bem no depoimento dessa professora, mostrando para as comunidades oprimidas, por meio do testemunho, que “o esforço de libertação é uma tarefa comum” (FREIRE, 1987, s. p.).

4.2.6 Análises crítica

A consciência crítica resultante da reflexão sobre a prática evidencia como os professores de Nariño tinham uma reflexividade crítica sobre sua profissão docente. A presença de uma consciência crítica no trabalho dos professores é um indicador de um interesse emancipador (GRUNDY, 1998). Demonstra-se como esse interesse emancipador norteava a “Cátedra por Nariño”, evidenciando que esta se desenvolveu como um currículo como práxis. Explica o Professor Ignacio que “como fizemos uma análise crítica do currículo oficial, entendemos que havia uma história oficial, por exemplo, uma visão muito estatal, muito do governo, porque era a história contada do ponto de vista do poder” (Professor Ignacio, tradução livre).

Manifesta-se, dessa maneira, um alto desenvolvimento de uma consciência crítica por parte dos professores da “Cátedra por Nariño”, atrevendo-se a emitir juízos sobre o conteúdo do currículo oficial. No documento *Experiencias del Movimiento Pedagógico de Nariño*, elaborado no mês de agosto de 1984, e publicado pela *Revista Educación y Cultura*, no ano de 1987, pode-se ver toda a criticidade dos docentes nariñenses fazendo uma leitura reflexiva da situação da educação pública em Nariño.

Uma análise inicial do problema da educação na Colômbia e, em particular, em Nariño, mostra que ele continua tradicionalmente, em grande parte afastado das necessidades sociais, econômicas e culturais das diferentes regiões e sub-regiões de nosso país, caracterizadas por uma grande diversidade social, cultural e economicamente dependente, não apenas das potências estrangeiras, mas em sua própria estrutura interna mostra sinais de marginalidade e dependência dos polos do desenvolvimento econômico e social. [...] As diferentes sub-regiões socioculturais detectadas em Nariño oferecem características e formas peculiares de desenvolvimento cultural e educacional que ainda não sabemos o suficiente e que é necessário que os professores, ative e participativamente com a comunidade, como um todo os resgatem, assumindo uma atitude crítica e investigativa que permita contribuir para a tomada de decisões e orientações e no desenvolvimento de nossa educação (SIMANA, 1987b, p. 48, tradução livre).

Denuncia o documento a desconexão entre o currículo oficial e a realidade que se vivia nessa região para essa época. Nariño se subdivide em sub-regiões com características diferenciadoras demasiado amplas, tendo a sub-região costa pacífica, a sub-região Amazônia e a sub-região andina, o que, na análise dos professores agrupados no SIMANA, requeria uma pesquisa aprofundada para determinar as características do que seria a educação adequada para cada zona de Nariño, o que deveria ser feito de uma maneira participativa com a comunidade.

Quando se expediu, por parte de governo nacional colombiano, o Decreto 1002 de 1984, os professores imediatamente reagiram e produziram um documento crítico sobre o conteúdo dessa norma, assim como de outras expedidas anteriormente pelo Ministério de Educação.

Nos últimos anos, de maneira gradual e progressiva, foram verificadas mudanças no setor educacional de nosso país, que fundamentalmente têm a ver com o reajuste de metas e objetivos da educação, seu sistema administrativo e estruturação curricular. Tais mudanças são realizadas sem a opinião dos setores envolvidos na educação, baseados em modelos transplantados de outros países que contrastam fortemente com a realidade social, política e econômica do país e se desviam das necessidades e demandas do povo colombiano. Para o governo, o novo plano de estudo é reduzido a insistir nos objetivos que sempre indicou, muitos dos quais se tornam inatingíveis quando são especificados na escola, devido ao fato de que a realidade social em que vivemos não tenha sido levada em consideração para sua formulação. Ênfase especial é dada ao avanço de um tipo de treinamento ocupacional, mas, dadas as condições de crise em diferentes campos do nosso país, isso levaria a um aumento no número de trabalhadores qualificados, mas sem acesso ao trabalho, ou para incentivar o subemprego a continuar a exploração dos setores mais desprotegidos do país. O objetivo é, então, fortalecer a diversificação no Secundário, com a clara intenção de relegar as disciplinas de Estudos Sociais e Humanidades para o fundo e buscar a aceitação acrítica de abordagens tecnológicas estrangeiras que, mesmo em seus países de origem, foram questionadas (COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO, 1984^a, tradução livre).

Essa radiografia crítica por parte dos professores da comissão pedagógica do SIMANA questionava as mudanças de caráter regressivo originadas desde o Ministério de Educação sem a participação dos diretamente envolvidos na educação e transplantando modelos estrangeiros. Também menciona a descontextualização do currículo oficial e de seus objetivos, com a realidade sociopolítica da cada localidade e a tendência de educar sob o enfoque de dar prioridade ao domínio de habilidades técnicas — ligadas à lógica do mercado de trabalho — e não em dar poder aos estudantes como sujeitos, como bem explica McLaren (2003) que deveria ser feito.

Em resposta ao aspecto da qualidade da educação, o Governo Nacional emitiu a reforma curricular, por meio dos decretos 1419 de 1978 e 1002 de 1984, uma reforma que no campo da educação oficial é apresentada como um projeto único (renovação curricular para o setor urbano e escola nova para o setor rural) deixando como única possibilidade sua adaptabilidade às condições do ambiente, mantendo sua estrutura essencial baseada em tecnologia educacional. Também não considerou a participação ativa e efetiva de professores e comunidades em sua preparação, implementação e desenvolvimento, rompendo com sua experiência e conhecimento. (SIMANA, 1987b, p. 48, tradução livre).

Sobre a falta de participação ativa dos professores na formulação curricular além da perda de poder, isso muda a natureza de seu papel e função e “significa o desaparecimento de uma forma de trabalho intelectual de importância central para a própria pedagogia crítica” (GIROUX, 1987, p. 9). Para esse autor, tudo isso se faz sob os ditados “da racionalidade tecnocrática para evitar que os docentes participem de uma maneira crítica da produção e da avaliação dos currículos escolares” (GIROUX, 1987, p. 16), rebaixando os docentes a operários da indústria da escolarização. Essa descontextualização das políticas educativas oficiais, esse distanciamento da realidade, converte o currículo oficial num “currículo pobre em significados sociais” e, “quando os currículos são pobres em experiências sociais seus conhecimentos se tornam pobres em significados sociais, políticos, econômicos e culturais para a sociedade” (ARROYO, 2013, p. 219). Voltando para o documento sobre a política educativa oficial colombiana, temos ali as primeiras miradas críticas sobre a chamada tecnologia educacional que começava a ser usada para a época, pelo governo colombiano sobre o qual Grundy (1998) manifesta, que nessa ótica se assemelham os estudantes com os ordenadores e se faz seu uso no processo instrutivo, mas, noutro nível, definido o fazer educativo “como uma operação técnica no que pode aplicar-se com propriedade a teoria e a prática da gestão de sistemas” (GRUNDY,

1998, p. 50). Nas conclusões da XIV Assembleia de Delegados do SIMANA (1984), se fazem reflexões críticas novamente apontando para a uso de modelos educativos estrangeiros os quais, a seu entender, procuravam a reprodução social e cultural da sociedade colombiana e continuavam levantando julgamentos à falta de participação dos diretamente envolvidos no processo educacional na elaboração dos currículos.

Que a política educacional oficial em nosso país tem sido proposta como uma linha geral para a implementação de planos, programas e medidas educacionais impostos de fora por potências estrangeiras, principalmente pelos Estados Unidos, uma política que tende a manter e reproduzir o atual sistema econômico e sociopolítico, em detrimento dos interesses e necessidades das pessoas. Que o atual Governo Nacional assume uma posição de continuidade, no sentido de avançar na reforma educacional (Novo currículo, nova escola, mapa educacional, Universidade a Distância, etc.) que prejudique os interesses da educação pública e da profissão docente colombiana. Que educadores e outros grupos educacionais não participaram ativamente da elaboração de políticas, planos e programas educacionais, tentando transformar professores em simples executores de conteúdo e projetos elaborados por organizações e instituições fora da educação colombiana que não consultam nossa realidade, permitindo assim a penetração cultural estrangeira e desqualificando cada vez mais o professor (SIMANA, 1984, s.p., tradução livre).

Apple (2006), falando do “papel da escola como força reprodutora de uma sociedade desigual”, chama nossa atenção sobre a necessidade de examinar como um sistema de poder desigual em uma sociedade se mantém, e é parcialmente recriado, por meio da transmissão da cultura, já que “a escola, como agente bastante significativo da reprodução cultural e econômica, se torna, obviamente, uma instituição importante (afinal de contas, toda criança frequenta a escola, e a escola tem efeitos importantes como instituição de referência e socialização) (APPLE, 2006, p. 66).

Acrescentam os professores de Nariño que, além da reprodução cultural e econômica, esse modelo educativo permitia a invasão cultural e a desvalorização do trabalho dos docentes já que “com efeito, o exercício do magistério vem sendo crescentemente subordinado à divisão técnica e social do trabalho” (GIROUX, 1987, p. 9).

Nos dias 26, 27 e 28 de abril de 1984, realizou-se, na cidade de Pasto, o I Seminário Pedagógico Regional com a finalidade de discutir a política educativa nacional oficial. Desse evento, surgiram interessantes análises que evidenciam a consciência crítica com que os professores de Nariño abordavam sua profissão docente, os quais foram agrupados no quadro 05.

Quadro 05 - Críticas ao currículo oficial urbano e rural da Colômbia por parte dos professores

CRÍTICAS A LA REFORMA CURRICULAR (URBANA)	PUNTOS DE VISTA CRÍTICOS FRENTE A LA ESCUELA NUEVA (RURAL)
<p>1. la reforma curricular involucra elementos fundamentales del "diseño instruccional" que es una de las formas de la tecnología educativa; aquí hay un doble intento.</p> <p>a. Intento de mejorar la calidad de la educación sin tener en cuenta los costos que implica el mejoramiento cualitativo convencional: capacitación intensiva, profesionalización, etc.</p> <p>b. Intento de controlar la actividad diaria del profesor, buscando la abierta separación entre quienes planean y quienes ejecutan lo planeado.</p> <p>2. Al diseñar detalladamente el que, y el cómo debe enseñar el profesor, así como el que, y como debe evaluarlo, la reforma curricular degrada el oficio del Educador.</p> <p>3. La reforma curricular busca crear condiciones para que el trabajo del docente y sus logros, puedan ser controlados externamente, limitando la creatividad del docente.</p> <p>4. La actividad educativa es asimilada a la actividad productiva de la industria dejándose de lado la vivencia, la experiencia y los conocimientos de los involucrados en el proceso.</p> <p>5. Según funcionarios educativos, a quiénes han experimentado con el nuevo currículo les ha ido mal en las pruebas del ICFES, a tal punto que el MEN parece estar presionando para que cambie las pruebas y las acomode a los nuevos programas.</p> <p>6. Está dirigido fundamentalmente a la educación oficial, sin incidir en la educación privada. La experimentación se realiza siempre en planteles oficiales.</p>	<p>1. La disminución académica no permite que en la práctica se dé la promoción de los alumnos a la enseñanza secundaria, por su bajo nivel académico, que coloca a los egresados de estas escuelas en condiciones inferiores académicamente frente a los egresados de otras escuelas. De esta manera se cumple el objetivo de retener a los campesinos en el campo, sin que para ello se adelanten obras de infraestructura, dotación de servicios públicos y otros estímulos que le proporcionen al campesino una vida más humana y que le hagan agradable la vida en el campo.</p> <p>2. Los profesores se quejan del excesivo trabajo que implica la elaboración de materiales didácticos y del hecho de no haber tenido participación en la elaboración de las guías.</p> <p>3. Este programa está dentro de la política de austeridad del gobierno en materia educativa, ya que, al congelar la creación de plazas, no es posible aumentar el número de profesores en el campo, de acuerdo a las necesidades de la comunidad y de la población en edad escolar. De esta manera las comunidades no reclamarán el nombramiento de más docentes.</p> <p>4. El programa, al parecer elaborado en Suiza, fue diseñado para escuelas ubicadas en lugares muy distantes, pero ahora tiende a extenderse a todo el sector rural, lo cual es peligroso porque disminuye los profesores en las zonas rurales.</p> <p>5. En los municipios seleccionados para establecer el Plan de Fomento a la Educación Rural, se invertirán dineros provenientes del BI y del MEN, destinados a la reconstrucción y dotación de locales escolares, pero bajó la exigencia de establecer el programa de "Escuela Nueva" y el "Mapa Educativo.</p> <p>6. En las guías se combinan el conductismo con la escuela activa, lo cual no es posible. Además, los cursos avanzados (cuarto y quinto) no tienen programas definidos aún.</p> <p>7. La capacitación de los docentes no es la suficiente. Las escuelas piloto únicamente tienen un seguimiento especial y son mejor atendidas.</p> <p>8. Se busca la participación de la comunidad, pero principalmente, para descargar sobre sus hombros la construcción, reconstrucción y dotación de los establecimientos educativos, lo cual es una obligación del Estado.</p> <p>9. Entre los aspectos positivos anotan los compañeros que laboran en escuelas nuevas está el del Gobierno Escolar, porque permite desarrollar las iniciativas de los estudiantes, fomenta el sentido de responsabilidad y contribuye a volverlos más sociables.</p> <p>10. Con el fin de que padres de familia y profesores acepten fácilmente la implementación de este programa, a unos y otros se le ofrecen "ventajas".</p>

(1984d, s. p.).

As críticas efetivadas pelos professores de Nariño confirmam que o interesse técnico era o interesse orientador principal do currículo oficial implementado na Colômbia na época da “Cátedra por Nariño”. Ali, questiona-se a separação entre formuladores e executores do currículo como uma maneira de acrescentar o controle da atividade educativa, características já identificadas por Grundy (1998) como próprias deste interesse. Encontravam os professores que essa separação entre formuladores e executores degradava sua profissão docente ao definir de maneira predeterminada o que ensinar, o como ensinar e o que avaliar.

O material especifica todos os objetivos. Inclui tudo que o professor "precisa" ensinar, contém os passos pedagógicos que o professor deve seguir para alcançar os objetivos pré-estabelecidos, bem como os mecanismos de avaliação ... Não apenas pré-especifica quase tudo o que o professor deve saber, dizer e fazer, mas que muitas vezes também manifesta as respostas apropriadas dos alunos (APPLE, *apud* GRUNDY, 1998, p. 54, tradução da autora³⁵).

Manifestam que a reforma curricular procura o controle do trabalho docente e os resultados, outra característica elencada pela Grundy (1998) sobre esse tipo de interesse. Também arguem os professores que o currículo oficial previsto para a área urbana assemelha a atividade educativa à atividade industrial e, assim, “os aprendizes são objetivados e a aprendizagem é vista como um produto que pode ser avaliado em relação a critérios predeterminados ou outros produtos obtidos em diferentes circunstâncias” (GRUNDY, 1998, p. 61, tradução da autora³⁶) como se faz nas indústrias.

Denunciam os professores, em sua crítica, que como os educandos estão apresentando resultados ruins nas provas do Estado depois de se implementar esse currículo, existe pressão por parte do Ministério de Educação para o órgão encarregado das provas para que sejam acomodadas as provas aos conteúdos ensinados, sendo esta uma mostra mais do interesse técnico informador do currículo, porque “se o produto não atingir a medida prescrita, o tratamento ou a sua aplicação

³⁵ Original: “El material especifica todos los objetivos. Incluye todo lo que el profesor «necesita» enseñar, contiene los pasos pedagógicos que el profesor ha de seguir para alcanzar los objetivos preestablecidos, así como los mecanismos de evaluación... No sólo preespecifica casi todo lo que el profesor debe saber, decir y hacer, sino que a menudo manifiesta también las respuestas adecuadas de los estudiantes.”

³⁶ Original: “Los aprendices se objetivan y el aprendizaje se contempla como producto que puede valorarse en relación con criterios predeterminados u otros productos obtenidos en circunstancias diferentes.”

devem ser melhorados” (GRUNDY, 1998, p. 62, tradução da autora³⁷) ou como nesse caso modificar as provas mesmas já que estavam elaboradas conforme uma versão anterior do que era o currículo oficial.

Questionava, além disso, que essa legislação estava dirigida para o setor público urbano e que a experimentação era feita nas escolas públicas. Para o caso do currículo oficial para o setor rural — escola nova —, questionava-se que a estratégia era procurar a permanência dos camponeses no setor rural para, dessa maneira, garantir a reprodução social e cultural na sociedade. Essa estratégia no setor rural que procurava uma austeridade nas despesas do governo se fazia sem aumentar o número de professores o que aumentava o trabalho dos educadores. Também se questionava do currículo oficial rural o fato de já virem as guias elaboradas e que a responsabilidade pela construção e melhoramento das instalações educativas eram trasladadas em boa medida aos pais de família.

4.3 POSSIBILIDADES PARA UM CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO

A proposta da “Cátedra por Nariño” interferiu no currículo oficial do Estado como uma resposta às políticas educativas regressivas e restritivas do governo, “resultado das novas fronteiras onde disputamos reconhecimento como sujeitos de tantos direitos ainda negados” (ARROYO, 2013, p. 9). Nesse território, enfrentou-se um currículo oficial legitimado pelos ordenamentos legais que procurava garantir o status quo, e um currículo legitimado pelas dinâmicas sociais como afirma Arroyo (2013). O estudo dessa experiência pode servir de exemplo num contexto que evidencie a necessidade de uma mudança no currículo, voltando a atenção para uma educação que considere a cultura regional e que contribua para um processo de emancipação dos sujeitos.

Nos momentos atuais, nesse contexto de mudanças que se vivem na América Latina, onde há insatisfação por grandes parcelas da população, é pertinente olhar para os currículos como instrumento de mudanças sociais, mesmo que isso seja uma utopia. Freire (2000, s. p.) bem sentenciou que “mudar implica saber que fazê-lo é

³⁷ Original: “Si el producto no llega a la medida prescrita, bien el tratamiento, bien la aplicación del mismo, debe mejorarse.”

possível” que as condições de desigualdade e de inequidade dos oprimidos é uma escolha das elites minoritárias governantes porque “Nenhuma realidade é assim porque assim tem de ser. Está sendo assim porque interesses fortes de quem tem poder a fazem assim” (FREIRE, 2000, s. p.).

Nas fronteiras curriculares, é possível fazer avanços que façam — mesmo que seja temporariamente — recuar ao mesmo Estado e ali, a escola é o local da “esperança de espaços do direito a um digno e justo viver de mestres e educandos (as)” (ARROYO, 2013, p. 10) onde possamos implementar currículos com perspectivas emancipatórias “alentados pelo sonho possível, pela UTOPIA tão necessária quanto viável” (FREIRE, 2000, s. p.). Essa experiência curricular alternativa em Nariño, feita por professores sonhadores de um mundo melhor, visando à transformação de sua realidade, é um faro balizador que vislumbra possibilidades, quando novamente são estreitadas as fronteiras do reconhecimento no território curricular, deixando encurralados e contraídos os educadores e os educandos, com uma margem de manobra praticamente nula.

Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não re-conhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos (FREIRE, 2000, s. p.).

Para avançar na libertação, precisamos da contestação, da resistência e da mobilização para levantarmos cada vez que batamos no chão para continuar disputando espaços dignos dentro desse território curricular por meio de processos de territorialização. Precisamos persistir no sonho de um mundo melhor, para toda a população em condições de igualdade e de justiça e sabendo que o direito à educação dos estudantes “recebe garantias no currículo” (ARROYO, 2013, p. 15).

Os momentos atuais da América Latina e de outros cantos do mundo “exigem resistência, contestando o caráter sagrado, hegemônico, inevitável que se impõe sobre os educandos e as escolas sobre o currículo e as avaliações e, sobretudo, sobre a criatividade e a autoria docente” (ARROYO, 2013, p. 38). Precisamos da capacidade criadora e da curiosidade que nos caracterizam como seres humanos e não as deixar entregues ou quase entregues a si mesmas como falava Freire (2000).

Enquanto continuem vivendo grandes parcelas da sociedade em condições indignas e injustas e enquanto conservarmos a capacidade de sentir insatisfação com

o que há, “teremos disputas por outros conhecimentos, outras racionalidades, outro material didático e literário; por outros projetos de sociedade, de cidade ou de campo, por projetos de emancipação” (ARROYO, 2013, p. 40). A Cátedra por Nariño foi “Uma história de lutas por autorias, por afirmações e por reconhecimentos que tem, entre outros espaços e fronteiras, o território dos currículos na prática das escolas” (ARROYO, 2013, p. 34). É uma história de lutas, que nos convida a sonhar com possibilidades para um currículo emancipatório em todo canto e lugar onde se vivam condições opressoras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A palavra sem ação está vazia. A ação sem a palavra é cega. A ação e a palavra sem o espírito da comunidade são a morte.

(Provérbio dos indígenas Nasa na Colômbia em seus processos de mobilização social, tradução livre).

A pergunta central que norteou esta pesquisa foi **Como a proposta da “Cátedra por Nariño” interferiu no currículo oficial como uma forma de contestação às políticas educativas do Estado colombiano, especificamente naquela região?**

Partindo da representação dos professores de Nariño entrevistados neste trabalho e dos textos e documentos da época coletados e analisados, fica claro, agora, que os professores de Nariño nos anos de 1980, por meio de suas lutas tanto nas ruas como nas aulas, conseguiram importantes reivindicações para o povo nariñense. Demonstraram que era possível transformar sua realidade socioeconômica conhecendo-a primeiro, desentranhando situações por meio da reflexão e partindo posteriormente para a ação.

A Política educativa nacional regressiva foi a causa principal do surgimento desses processos com perspectivas emancipatórias. Tanto o movimento pedagógico, como a aparição da “Cátedra por Nariño”; se deram como respostas à imposição por parte do governo colombiano de políticas educativas restritivas da profissão docente. A luta social tinha uma importância e centralidade muito grande como meio para alcançar a ambicionada transformação social e a “Cátedra por Nariño” se enquadrava nessa mesma luta, fazia parte dela.

O currículo oficial existente na Colômbia na década de 1980 era um currículo informado principalmente pelo interesse técnico. Era um currículo prescrito por especialistas que trabalhavam para o governo nacional que se caracterizava por seu engessamento, pela ausência do regional e por uma marcada desconexão com a realidade dos educandos. Para evitar alterações, esse currículo vinha acompanhado da expedição de uma normatividade rígida para modificações, evidenciando um excessivo interesse pelo controle, característica própria do interesse técnico. Nesse currículo, era claro o enfoque no produto, em que os objetivos de aprendizado foram definidos de maneira prévia, assim como os conteúdos e objetivos da aprendizagem,

e se favoreciam a aprendizagem rotineira da demonstração de destrezas pré-especificadas, tudo orientado por um *eidós* de educar pessoas para o mercado.

Também se caracterizava esse currículo oficial pela marcada divisão do trabalho entre formuladores e executores do currículo. O desenvolvimento curricular era visto como um exercício tecnológico, outra característica do currículo como produto, o que é uma clara evidência de que estava informado principalmente pelo interesse técnico.

Evidenciou-se na pesquisa documental a existência de uma proposta curricular alternativa dos professores de Nariño, feita por meio do *Documento guía para adelantar la Cátedra por Nariño* que foi elaborado no mês de março de 1983 como bem aparece nas atas da comissão pedagógica nas quais se confirma uma ampla participação dos professores de Nariño na construção do documento. Essa proposta curricular obedecia aos interesses dos professores da época de poder ter a liberdade para trabalhar com um currículo próprio, diferente do enviado pelo governo nacional, como uma maneira de resistência, de lutar pela liberdade de cátedra, e por dignificar o trabalho docente.

Em síntese, a “Cátedra por Nariño” centrava-se fundamentalmente em três aspectos: 1) o fortalecimento da identidade regional; 2) a contextualização da educação por meio do conhecimento dos problemas reais de Nariño que enfrentavam os estudantes e suas famílias; 3) a autonomia dos docentes para construir o currículo conforme suas experiências, conhecimentos, necessidades, expectativas e criatividade.

Pretendia-se, com o currículo alternativo, encarar a opressão enfrentando os estudantes com os problemas reais de sua existência por meio de uma educação problematizadora, trazendo para a aula situações existenciais dos educandos. O currículo alternativo era informado principalmente pelo interesse emancipatório, enquadrado no que se chama de currículo como práxis. Ali, existia flexibilidade para construir e moldar o currículo alternativo, já que era outorgada a autonomia a cada docente para levar à prática, a “Cátedra por Nariño” valendo-se cada um de sua criatividade e inteligência e, assim, os educadores eram formuladores e implementadores desse currículo.

Norteavam o trabalho da “Cátedra por Nariño” um clamor forte pela autonomia e a liberdade de cátedra por parte dos professores nariñenses. Outro princípio

balizador era de que o professor tinha que desempenhar na sociedade seu papel de intelectual transformador, o que exigia que o trabalho docente se desenvolvesse em uma tripla direção: seus direitos laborais, seus direitos como cidadãos, mas especialmente o compromisso férreo com a sociedade da qual faziam parte, educando para as lutas populares que se adiantavam na época.

Em sua luta pedagógica, outro princípio importante era a reivindicação dos valores culturais nariñenses, já que, no entender dos educadores, o tema do conhecimento da identidade cultural da região era necessário para afiançar o sentimento de pertencimento e, assim, conseguir a defesa de sua identidade cultural.

Por meio de uma educação contextualizada, procurava-se ter uma conexão total entre os conhecimentos a ser estudados e a realidade e os problemas que os estudantes vivenciavam no seu dia a dia. Essa contextualização da educação era feita com as lutas sociais populares da população procurando a transformação da realidade que os oprimia, problematizando primeiro nas aulas sobre seus principais problemas como região e, depois da reflexão, saindo os educadores junto a seus estudantes e suas famílias às mobilizações cidadãs nas ruas.

A desalienação foi o principal resultado da implementação da “Cátedra por Nariño”, levando alguns professores e estudantes a recuperar sua condição de sujeitos na sociedade, despertando a consciência e levando um certo número de estudantes para uma transitividade crítica, obtendo determinadas conquistas nesse sentido.

Os professores de Nariño tinham uma reflexividade crítica sobre sua profissão docente a qual era resultante da reflexão sobre a prática. A presença de uma consciência crítica no trabalho dos professores é um indicador de um interesse emancipador. Ao longo dos documentos coletados e dos depoimentos dos professores, coloca-se de maneira viva um alto grau de desenvolvimento de uma consciência crítica por parte dos professores da “Cátedra por Nariño”, atrevendo-se a emitir juízos sobre o conteúdo do currículo oficial e sobre a política educativa do governo, assim como dos problemas da região e das soluções que se precisavam.

Apesar dos inumeráveis obstáculos que enfrentaram os professores da “Cátedra por Nariño”, essa proposta curricular alternativa com perspectivas emancipatórias, além dos resultados já comentados na análise dos dados, guiou o aparecimento de outras propostas curriculares, mas, já de maneira oficial. Esse

trabalho permitiu também a possibilidade de fazer desde a academia um reconhecimento daqueles professores que fizeram parte da “Cátedra por Nariño”. Esta pesquisa, acreditamos que consegue remover do anonimato esse currículo alternativo para tê-lo como uma prática boa pelos resultados obtidos, o qual permite balizar outros processos com perspectivas emancipatórias.

Os educadores de Nariño acreditam que as possibilidades de retorno desse tipo de práticas sempre terão possibilidade, enquanto existam inequidades e injustiças sociais e que, de fato, os movimentos sociais no latino américa que alcançamos a olhar antes do início da pandemia da covid-19 foram mostras claras dessa possibilidade de retorno.

A “Cátedra por Nariño” deixou uma semente de valorizar e de ressaltar os valores culturais nariñenses, servindo segundo a representação dos educadores a inspirar novos processos educacionais nesse sentido. Na representação dos educadores, um dos ganhos das lutas pelo currículo alternativo foi a autonomia para incluir os conteúdos regionais nos currículos oficiais regionais e municipais, o qual se permitiu depois da expedição da nova constituição política da Colômbia no ano de 1991 e da nova lei geral de educação no ano de 1994.

Outro dos frutos da experiência “Cátedra por Nariño” foi o conhecimento e a investigação, obtidos como produto da pesquisa realizada na implementação daquele projeto curricular alternativo. Obteve-se um melhor conhecimento do contexto regional, as problemáticas em Nariño e outras versões da história regional e nacional que apareceram como produto dessas pesquisas. Conhecimento que conseguiu sair do anonimato, assim como a reivindicação de valores culturais e regionais, que foram deixados de lado e que eram tão necessários para desvendar, colocar em questão, submetê-los a seu próprio exame, como bem afirmaram os professores entrevistados.

A metodologia de pesquisa utilizada pelos docentes de Nariño foi a pesquisa-ação como se pode ler no documento *Experiencias del Movimiento Pedagógico de Nariño* elaborado no mês de agosto de 1984. Mas, como sucede com o currículo, a pesquisa-ação pode ser informada pelos interesses constitutivos do conhecimento, podendo assim ser orientada pelo interesse técnico, prático ou emancipatório.

Seria necessário aprofundar ainda mais na maneira como se fez a pesquisa-ação da “Cátedra por Nariño” para determinar com maior clareza se esta foi informada principalmente por um interesse emancipatório; as informações coletadas parecem

dar mostras de sua existência. É claro que, na “Cátedra por Nariño”, os professores tinham o poder de controlar todos os aspectos da pesquisa-ação o qual evidenciaria estar informada por um interesse emancipador. Igualmente também seriam mostras desse interesse, informando a pesquisa-ação, o fato de que eles faziam a reflexão à luz de teoremas críticos.

No caso da “Cátedra por Nariño”, a pesquisa-ação pretendia, de fato, conhecer a realidade sociocultural das diferentes sub-regiões que integram Nariño para adequar a educação a essas particularidades. Quando os docentes iniciaram a prática da “Cátedra por Nariño”, perceberam a necessidade de fazer pesquisa sobre a história e a realidade nariñense e refletir sobre a maneira de fazê-la. Os professores entrevistados explicam que isso os forçou à pesquisa regional, sobre o que aconteceu com Nariño, com seus valores, com seus ancestrais, com as comunidades de base, como as comunidades indígenas, a saber mais sobre isso, surgindo assim versões contra hegemônicas de sua mesma história.

Por exemplo, os livros de história nacional narram que as cidades de Pasto, Santa Marta, Riohacha e parte de Popayán se opuseram ao exército patriota na campanha libertadora de 1819 porque existia um ideal de fundo, inculcado pelo clero espanhol, que era lutar até a morte em defesa da religião e de seu rei, o qual era o que movimentava aos Pastusos. Hoje, depois da “Cátedra por Nariño”, existe uma outra versão desses fatos, na qual se explicam que os interesses das lideranças patriotas era ir à procura de riquezas de ouro e prata existentes nas cidades de Pasto e Popayán e que os nariñenses se opuseram firmemente ao exército libertador, versão que não é majoritariamente aceita. Existe, assim, uma versão hegemônica da história e uma versão diferente que ajuda na explicação do caráter rebelde dos Pastusos.

Sobre os trabalhos que surgiram nessa época, produto das pesquisas realizadas na “Cátedra por Nariño”, explicam os professores entrevistados que ali nasceram monografias dos municípios e, assim, estes tiveram um maior conhecimento próprio, da região, da localidade, e dos municípios.

No referente à participação dos estudantes, os documentos e depoimentos coletados demonstram as diferentes maneiras de participar dos educandos, desde estudante até líder social ou membro de uma organização da base comunitária. Mesmo que não se tenha aprofundado nesta pesquisa sobre a fase do “currículo

em ação”, um professor explicou que, em suas aulas, faziam seu trabalho de uma maneira dinâmica, livre e com autodisciplina, o que, aparentemente, fazia parte de um currículo negociado, o que também é característico de um “currículo como práxis”.

Para a luta social que os professores tinham nessa época, em alguns municípios, organizou-se de maneira local um Movimento Social municipal como réplica do Movimento Social regional e de onde surgiram novas lideranças sociais segundo as representações dos professores. Assim, a participação dos educandos era na sala de aula, nas capacitações e nas lutas por meio do Movimento Social. Manifestam os professores entrevistados que, dentro das escolas, os educandos também se organizaram para lutar por reivindicações de direitos na sua qualidade de estudantes e que a participação não somente se limitou às aulas correspondentes, já que junto aos educadores nos seminários que se faziam desde o SIMANA, os educandos também participavam.

Os conteúdos dessas capacitações, oficinas e seminários não foram ampliados nos depoimentos, mas, pelos documentos coletados, aparentemente, eram sobre temas de interesse da comissão pedagógica articulados ou relativos à “Cátedra por Nariño” ou à atividade sindical.

Implementar currículos com perspectivas emancipatórias em territórios curriculares cercados para favorecer os interesses das elites dominantes que procuram garantir o *status quo* na sociedade; é uma possibilidade que sempre estará à mão dos mestres críticos e valentes dispostos a ocupar esses territórios para semear utopia e esperança de um mundo melhor. A experiência curricular alternativa implementada em Nariño nos anos de 1980 dá mostras de que é possível usar os currículos como instrumentos de mudanças sociais e como estratégia de luta para oferecer resistência aos embates do capitalismo, o qual, nos momentos que se vivem na América Latina, é possível e necessário.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, p. 222–245, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-98932006000200006>. Acesso em: 21 maio. 2020.

ALBUQUERQUE, R. B. **Direitos de aprendizagem, currículo crítico emancipatório e inclusão**: proposta de reorganização curricular do componente História na Rede Pública de Ensino do Município de São Paulo. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21417/2/RodrigoBittencourtAlbuquerque.pdf>. Acesso em: 21 maio. 2020.

APPLE, M. A ideologia e a reprodução cultural e econômica. *In*: APPLE, M. (Ed.), **Ideologia e Currículo**. 3rd ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006. p. 61–80.

ARENARI, B. Ferdinand Tönnies e o romantismo trágico alemão: revisitando um clássico esquecido. **Perspectivas Online**, v. 1, n. 4, p. 35–49, 2007.

ARROYO, M. O direito do trabalhador à educação. *In*: GOMES, C. et. al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ARROYO, M. **Miguel Arroyo**: Educador em diálogo com nosso tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARY, D.; JACOBS, L.; SORENSEN, C.; RAZAVIEH, A. **Introduction to Research in Education**. 8th Edition. Belmont: Wadsworth Cengage Learning. 2010.

BASANTE, J.; MARTINEZ, M. F. **Las concepciones políticas, sociales y pedagógicas de los maestros de Pasto**. 1989. Tesis de Grado (Magister en Administración Educativa) - Departamento de Educación Avanzada. Programa de Magister en Administración Educativa, Universidad de Antioquia, Pasto. Disponível em: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/558/1/AA0173.pdf>. Acesso em: 21 maio. 2020.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2001.

BOURDIEU, P. **Campo de Poder, Campo Intelectual**. Tucumán: Editorial Montessor, 2002.

BRITO-SEMEDO, M. **O Currículo e o Desenvolvimento Curricular**: Concepções, Práxis e Tendências. Praia, Cabo Verde: Edições Uni-CV, 2013.

CASTAÑEDA, C. P. Cada 12 días asesinan a un profesor en Colombia. **El Tiempo**. Bogotá, August 25, 2018. Disponível em:

<https://www.eltiempo.com/vida/educacion/cada-12-dias-asesinan-a-un-profesor-en-colombia-260198>. Acesso em: 21 maio. 2020.

CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA. **Todo pasó frente a nuestros ojos**. El Genocidio de la Unión Patriótica 1984 - 2002. [S.l: s.n.], 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Cortez Editora, 2006.

COLOMBIA. **Decreto Numero 1419 de 1978**. Bogotá, 1978.

COLOMBIA. **Decreto 1002 de 1984**. Bogotá, 1984.

COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO. **Acta No. 1 de la Comisión Pedagógica** (No. 1). Pasto, 1983a.

COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO. **Acta No. 2 de la Comisión Pedagógica** (No. 2). Pasto, 1983b.

COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO. **Acta No. 3 de la Comisión Pedagógica** (No. 3). Pasto, 1983c.

COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO. **Documento de invitación al Seminario para la preparación de la Cátedra por Nariño**. Pasto, 1983d.

COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO. **Documento guía para adelantar la Cátedra por Nariño**. Pasto, 1983e.

COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO. **Guía para adelantar el trabajo pedagógico en los municipios**. Pasto, 1983f.

COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO. **La Calidad de la Educación en la realidad colombiana**. Pasto, 1983g.

COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO. **Análisis del Decreto 1002 de 1984**. Pasto, 1984a.

COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO. **El compromiso social y político con la educación**. Pasto, 1984b.

COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO. **Experiencias del Movimiento Pedagógico en Nariño**. Pasto, 1984c.

COMISIÓN PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO DE NARIÑO. **Primer Seminario Pedagógico departamental**. Pasto: SIMANA, 1984d.

CONDUTISMO - Conceito, o que é, Significado. (n.d.). Disponível em: <https://conceitos.com/condutismo/#:~:text=O condutismo como teoria do,psicólogo norte-americano John B.&text=Skinner%2C>. Acesso em: 21 maio. 2020.

COSTA, M. A. DA. Trajetórias descontínuas na materialização do currículo integrado na educação profissional técnica de nível médio. *In*: AGUIAR, M.; GUIMARÃES, E.; MORGADO, J. C. (Eds.). **Currículo, escola, ensino superior e espaços não escolares**. Recife: ANPAE, 2016, p. 647–656.

EDITORIAL: Renace la Unión Patriótica. **El Tiempo**, 10 jul. 2013. Disponível em: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12924130>.

FALS BORDA, O. Movimientos sociales y poder político. **Análisis político**, n. 8, p. 49–58, 1989. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/assets/own/analisis08.pdf>. Acesso em: 21 maio. 2020.

FANTINATO, P. M. **Métodos de Pesquisa**. São Paulo: PPgSI – EACH – USP, 2015. Disponível em: <https://atualiza.aciaraxa.com.br/ADMArquivo/arquivos/arquivo/Métodos-de-Pesquisa.pdf>. Acesso em: 21 maio. 2020.

FECODE. Conclusiones del XII Congreso de FECODE. **Revista Educación y Cultura**, p. 43–44, Julio, 1984.

FELÍCIO, H. M. D. S. **Currículo e emancipação**: Redimensionamento de uma escola instituída num contexto advindo do processo de desfavelização. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: [https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10087/1/Helena Maria dos Santos Felicio.pdf](https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10087/1/Helena%20Maria%20dos%20Santos%20Felicio.pdf). Acesso em: 21 maio. 2020.

FELÍCIO, H. M. DOS S.; POSSANI, L. DE F. P. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 129–142, 2013. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 21 maio. 2020.

FORERO-MEDINA, H., MONTERO, L., FONSECA SANDOVAL, J. D.; CORZO LAVERDE, H. Paulo Freire y su legado de educación para la liberación en Colombia: una aproximación a sus múltiples aportes y diálogos para la emancipación popular. **Revista Pedagógica**, v. 21, p. 311-328, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4936>. Acesso em: 21 maio. 2020.

FRANZ, T.; SUÁREZ, A. G. **¿Por qué Colombia está marchando?** 2020. Disponível em: http://eprints.lse.ac.uk/103739/1/latamcaribbean_2020_01_07_por_que_colombia_e_sta.pdf. Acesso em: 21 maio. 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda, 1967.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia Do Oprimido** (17. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec>

ct/article/view/1007. Acesso em: 21 maio. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Educação na cidade** (7. ed.). São Paulo: Editora Cortez, 2006.

FREITAS, M. T. DE A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, 21–39, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742002000200002&script=sci_arttext. Acesso em: 21 maio. 2020.

GAJARDO, M. **Ivan Illich**. T. e organização ROMÃO, J. E. (Ed.). Recife: Editora Massangana, 2010.

GANTIVA, J. A. Orígenes del Movimiento Pedagógico. **Revista Educación y Cultura**, p. 13–17, julio, 1984.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 64–89.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In: **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4th ed., Vol. 4. São Paulo, 2002, p. 41–56. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1438-8677.1994.tb00406.x>. Acesso em: 21 maio. 2020.

GIRALDO, J.; CAMARGO, S. **Paros y movimientos cívicos en Colombia**. Centro de Investigación y Educación Popular, 1985.

GIROUX, H. A pedagogia radical e a política da “voz do estudante” In: **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo: Cortez Editora, 1988, p. 54–104.

GIROUX, H. **Escola Crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. Disponível em: <https://id.b-ok.org/book/3657534/adf04c>. Acesso em: 21 maio. 2020.

GOBERNACIÓN DE NARIÑO. **Plan de Desarrollo: Mi Nariño, en defensa de lo nuestro. 2020-2023** (Versión pr). Pasto, 2020. Disponível em: [https://www.dropbox.com/s/7e2du1h22zsctmx/Plan de Desarrollo VPreeliminar Mi Nariño 20-23 3004I2020.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/7e2du1h22zsctmx/Plan%20de%20Desarrollo%20VPreeliminar%20Mi%20Nariño%2020-23%203004I2020.pdf?dl=0). Acesso em: 21 maio. 2020.

GODOY, A. Introdução À Pesquisa Qaulitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57–63, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 21 maio. 2020.

GONÇALVES, Carlos W. **Da geografia às geo-grafias**. Um mundo em busca de novas territorialidades. México, Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales

Universidad Veracruzana, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GROPPO, L. A. Comunidade, Sociedade e Integração sistêmica: as possibilidades de uma educação socio-comunitária emancipatória. **Comunicações**, v. 13, n. 2, p. 114–131, 2006. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/944>. Acesso em: 3 outubro. 2020.

GRUNDY, S. **Producto o Praxis del Curriculum resumen** (Tercera Ed). Ediciones Morata, 1998.

GUSTSACK, F. Identidade Cultural. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Eds.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed.. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010a.

GUSTSACK, F. Invasão Cultural. I. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Eds.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed.. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b.

HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

LIMA, M.; ALBUQUERQUE MARANHÃO, C. M. S. de. Políticas Curriculares da Internacionalização do Ensino Superior: multiculturalismo ou semiformação? In: **XXXIII Encontro da ANPAD**. São Paulo: ANPAD, 2009, p. 1–16.

LOPES, A.; MACEDO, E. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MÁS DE 6.000 DOCENTES fueron asesinados durante el conflicto: Fecode. **El Tiempo**. Bogotá, November 29, 2019. Disponível em: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/fecode-presento-a-la-jep-informe-sobre-violencia-hacia-los-maestros-438810>. Acesso em: 21 maio. 2020.

MASHIBA, G. C. X. **Emancipação Humana em Theodor Adorno e Paulo Freire**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/SITE_PPE_2010/teses/2013_Glaciene.pdf. Acesso em: 21 maio. 2020.

MATUS, C. **Adeus senhor presidente**. Recife: Litteris, Edições de 1989; 1996.

McLAREN, P. Pedagogia Crítica: Uma visão geral. In **A vida nas escolas**. Porto Alegre: ArtMed, 1997, p. 189–230.

McLAREN, P. **La Vida en las escuelas**. Buenos Aires: Siglo XXI editores SA, 2003. Disponível em: https://www.uaeh.edu.mx/profesorado_honorario_visitante/peter_mclaren/presentaciones/LA_VIDA_EN_LAS_ESCUELAS.pdf. Acesso em: 21 maio. 2020.

MELO, R. **Simana 56 años al servicio del pueblo**. Pasto: SIMANA, 2009.

MELO, R. **El Sindicato del Magisterio de Nariño en sus Procesos y**

Reestruturaciones, a Partir de la Compilación de los Documentos del Centro de Documentación Simana Período 1980 a 1990. 2017. Monografía, Trabajo de Grado (Especialización en Educación Cultura y Política) - Escuela Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, Pasto. Disponível em: <https://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/12138/1/12981806.pdf>. Acesso em: 21 maio. 2020.

MERRIAM, S. Introduction to Qualitative Research. *In*: MERRIAM, S.; GRENIER, R. (Eds.), **Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis**. 1st ed. San Francisco: The Jossey-Bass. 2002, pp. 3–17. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0041>. Acesso em: 21 maio. 2020.

MOORE, R.; YOUNG, M. O conhecimento e o currículo na Sociologia da Educação: Em busca de uma ressignificação. *In*: MOREIRA, A. F. B. (Ed.). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas: Papirus, 2001, p. 195–227.

ORDOÑEZ-CASTRO, S. P. Entrevista con el Profesor Abel Rodríguez Céspedes: 30 años del Movimiento Pedagógico Nacional. **Magazín Aula Urbana**, n. 86, p. 11–12, 2012.

PEREIRA, A. B. M., CONCEIÇÃO, M. I. G.; MARTÍNEZ, A. M. Epistemología cualitativa de González Rey: una forma diferente de análisis de datos. **Revista Tecnia**, v. 1, n. 1, p. 17–31, 2016.

POSSANI, Lourdes. **Currículos emancipatórios para a educação de jovens e adultos na perspectiva das políticas públicas: resistências e esperanças**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Recuperada de: [https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10103/1/Lourdes de Fatima Paschoaletto Possani.pdf](https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10103/1/Lourdes%20de%20Fatima%20Paschoaletto%20Possani.pdf)

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA. Editorial. **Revista Educación y Cultura**, p. 2–3, julio, 1984.

RIBEIRO, R.; FUZETO, L. R. **A construção de tribos urbanas através do conceito de tipo-ideal**: o consumo como possibilidade de ser. 2017.

RIVERA, F. A. **A pororoca da participação autêntica**: estudo de caso dos orçamentos participativos de Belém e Pasto. 2018. Dissertação (Mestrado em Planejamento do desenvolvimento) - Núcleo de Altos Estudos Amazonicos, Universidade Federal do Pará, Belém. Disponível em: [http://www.ppgdstu.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/FREDY ALEXIS RIVERA ANGEL.pdf](http://www.ppgdstu.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/FREDY%20ALEXIS%20RIVERA%20ANGEL.pdf). Acesso em: 21 maio. 2020.

ROLDÃO, M. DO C.; GASPAR, M. I. **Elementos do Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

ROMÃO, J. E. Impactos da “desescolarização” na educação brasileira. In M. Gajardo (Ed.), **Ivan Illich**. Recife: Editora Massangana, 2010, p. 137–143.

SACRISTÁN, J. G. Aproximação ao conceito de currículo. *In*: **Currículo: uma**

reflexão sobre a prática. 3 ed., Porto Alegre: ArtMed, 2000, p. 13–53.

SACRISTÁN, J. G. **La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia.** Undécima ed. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **El curriculum: una reflexión sobre la práctica.** 9 ed. Madrid: Ediciones Morata, 2007.

SANDELOWSKI, M. Focus on Research Methods: Whatever happened to qualitative description? **Research in Nursing & Health**, n. 23, p. 334–340, 2000.

SILVA, A. **Escola e emancipação: o currículo como espaço-tempo emancipador.** 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós- Graduação em Sociologia, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8690/000586536.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 maio. 2020.

SILVA, T. T. DA. **Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo.** 3 ed.. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SIMANA. **Conclusiones de la XIV Asamblea Departamental de Delegados.** Pasto: SIMANA, 1984.

SIMANA. **Conclusiones de la XV Asamblea Departamental de Delegados.** Pasto: SIMANA, 1985a.

SIMANA. Tesis sobre el Movimiento Pedagógico. **Educación y Cultura**, n. 5, p. 42–45, 1985b.

SIMANA. **Conclusiones de la XVI Asamblea Departamental de Delegados.** Pasto: SIMANA, 1987a.

SIMANA. El movimiento pedagógico en las zonas socioculturales de Nariño. **Revista Educación y Cultura**, p. 47–48, abril, 1987b.

SIMANA. **SIMANA por la construcción de este poema: Un País que sueña.** Memórias de luta sindical e hitos de resistência por la verdad, la justicia y la dignidad del magisterio. 1951-2016. Pasto: Editorial SIMANA. 2016. Disponível em: https://www.simana.org.co/images/PDFS/texto_Simana_historia_13.docx.-3.pdf. Acesso em: 21 maio. 2020.

SUDBRACK, E. M. **Mapas da formação docente na década de 90: espaços de regulação social e emancipações possíveis.** 2002. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1604/000352975.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 maio. 2020.

TACCA, M. C. V. R.; REY, F. L. G. Produção de sentido subjetivo: as singularidades

dos alunos no processo de aprender. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 28, n. 1, p. 138–161, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-98932008000100011>. Acesso em: 21 maio. 2020.

TAMAYO, A. El movimiento Pedagógico en Colombia. **Revista HISTEDBR On-Line**, 24, p. 102–113, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf. Acesso em: 21 maio. 2020.

TORRES-CARRILLO A. **La educación Popular: trayectoria y actualidad**. 1ra ed. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela, 2011.

VAN 2.500 SINDICALISTAS asesinados en 20 años. **Verdad Abierta**. Disponível em: <https://verdadabierta.com/21-anos-de-asesinatos-a-sindicalistas/>. Acesso em: 7 out. 2020.

VELASCO, M. A. **Rebelión desde la Región**. Movimiento popular “Los Inconformes” de Nariño 1980 – 1990. Pasto: Empresa Editora Nariño EDINAR, 2004.

WHITE, B. A. **Exploring The Ways New Faculty Form Beliefs About Teaching: A Basic Interpretive Study**. 2016. Dissertation (Doctor of Philosophy Degree). The University of Tennessee, Knoxville. Disponível em: https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.br/&httpsredir=1&article=5293&context=utk_graddiss. Acesso em: 21 maio. 2020.

APÊNDICES

APÉNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (Professores)³⁸

IDENTIFICACIÓN DE LOS ENTREVISTADOS.

Nombre:

Edad:_____ Profesión:_____

Tiempo en que desempeño la profesión docente_____

CUESTIONES A SER CONSIDERADAS.

¿Recuerda la Catedra por Nariño, que se desarrolló en Nariño en los años 80 del siglo pasado?

¿Como fue su participación con esa propuesta curricular?

¿Qué era la Catedra por Nariño?

¿Cómo surge la iniciativa de la Catedra por Nariño y como y porque acabó?

¿Cómo se desarrollaba esa propuesta pedagógica?

¿Cómo participaban los estudiantes en esas discusiones?

¿Qué diferencia había entre el currículo que enviaba el gobierno y el de ustedes?

¿Esa propuesta se desarrolló, solo en el área urbana de Pasto o también llegó a otras partes del municipio y a otras partes del departamento?

¿Existe un documento oficial o extraoficial de lo que fue la Catedra por Nariño, donde se explique su alcance, objetivos y desarrollo?

¿En qué año comenzaron y cuando y por qué termino esa práctica?

¿Qué obstáculos vivenciaron durante la implementación?

¿Cómo describiría el perfil de ciudadanos que participaron de la “Cátedra por Nariño”?

¿Cuáles cree que fueron las implicaciones o resultados en el contexto social colombiano del desarrollo de esa práctica?

³⁸ O roteiro está organizado na língua espanhola, uma vez que é esta a língua dos sujeitos com quais serão realizadas as entrevistas.

ANEXOS

Anexo A - Termo de Consentimiento Libre e Esclarecido³⁹

TERMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ACLARADO

Usted está siendo convidado (a) a participar, como voluntario(a), de la investigación LA “CÁTEDRA POR NARIÑO”: POSIBILIDADES PARA UN CURRÍCULO EMANCIPATORIO, en el caso de usted concordar em participar, favor firmar al final del documento. Su participación no es obligatoria, y, a cualquier momento, usted podrá desistir de participar y retirar su consentimiento. Su recusa no traerá ningún perjuicio en relación con el investigador(a) o con la institución. Usted recibirá una copia de este término donde consta el teléfono y la dirección del investigador(a) principal, pudiendo despejar dudas del proyecto y de su participación.

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: “LA “Cátedra por Nariño”: POSIBILIDADES PARA UM CURRÍCULO EMANCIPATORIO. INVESTIGADOR(A) RESPONSABLE: Daisy Johana Fernandez Giron. Dirección: Rua Joao Pinheiro, 326 – Aparecida – Alfenas - MG TELÉFONO: (35) 992643182

OBJETIVOS: Este estudio tiene como objetivo conocer y analizar como la propuesta de la “Cátedra por Nariño” generó efectos positivos en materia de civismo y reivindicación de derechos en los ciudadanos do Departamento de Nariño.

JUSTIFICATIVA: En década de 1980 en el Departamento de Nariño, Colombia, se construyó una experiencia de desarrollo curricular que parece haber alcanzado importantes resultados en la formación de los sujetos que por el pasaron, en el sentido de haber avanzado en una formación de una consciencia ciudadana y en la comprensión de la responsabilidad de los sujetos en el proceso reivindicatorio de los derechos ciudadanos.

PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO: Durante el estudio serán realizadas entrevistas semiestructuradas con los docentes a fin de investigar la dinámica de ese desarrollo curricular. Las entrevistas serán registradas en audio, mediante el consentimiento de los participantes. Las informaciones obtenidas serán utilizadas para la construcción del informe de investigación y posteriormente podrá ser publicada.

RIESGOS Y MOLESTIAS: Este proyecto de investigación es clasificado como de Riesgo Mínimo, una vez que no viene a desarrollar procedimientos que sujeten los participantes a mayores riesgos de que los encontrados en la realización de sus actividades cotidianas. Así, la investigadora estará atenta a cualquier manifestación de los participantes a lo largo del estudio, preocupándose con la identificación de sentimientos y percepciones de incomodidad, frustraciones y persecuciones que mesmo no previstos como riesgo podan ser deflagrados por los participantes, tomando las medidas necesarias.

BENEFICIOS: El estudio podrá contribuir para la reflexión sobre la importancia de los profesores en el proceso de desarrollo curricular. En el contexto contemporáneo,

³⁹ O TCLE está organizado na língua espanhola, uma vez que é esta a língua dos sujeitos com quais foram realizadas as entrevistas.

pensar en posibilidades para un currículo emancipatorio, que contribuya para que las personas sean críticas, libres, reflexivas y deliberantes, aunque parezca muy difícil, es totalmente válido y necesario. Una de las principales contribuciones del proyecto de pesquisa es la construcción histórica de la “Cátedra por Nariño” para reconocer la importancia del valor significativo de la acción de los profesores en el desarrollo curricular de esta propuesta.

COSTO/REEMBOLSO PARA LA PARTICIPACIÓN: No habrá ningún pago por su participación.

CONFIDENCIALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN: Es garantizado el sigilo de todos los datos personales de los participantes, bien como la privacidad de los mismos cuanto a los datos envueltos en la pesquisa. Está asegurado de que los datos no serán divulgados.

Firma de la Investigadora Responsable

Yo,.....
....., declaro que leí las informaciones contenidas en este documento, fui debidamente informado(a) por la investigadora Daisy Johana Fernandez Girón de los procedimientos que serán utilizados, riesgos y molestias, beneficios, costo/reembolso de los participantes, confidencialidad de la pesquisa, concordando todavía en participar de la investigación.

Me fue garantizado que puedo retirar el consentimiento a cualquier momento, sin ninguna penalidad.

Declaro además que recibí una copia de este Termino de Consentimiento.

Podré consultar el investigador responsable (arriba identificado) o al CEPUNIFAL-MG, con dirección en la Universidade Federal de Alfnas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3299-1318, em el e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br siempre que entienda necesario obtener informaciones o aclaraciones sobre el proyecto de pesquisa y mi participación en el mismo. Los resultados obtenidos durante este estudio serán mantenidos en sigilo, pero concuerdo que sean divulgados en publicaciones científicas, desde que mis datos personales no sean mencionados.

Pasto, Colombia de de 2019.

(Nome por extenso)

(Firma)

Anexo B - TERMO DE AUTORIZACIÓN PARA GRABACIÓN DE VOZ

Yo, _____, después de entender los riesgos y beneficios que la investigación titulada A “CÁTEDRA POR NARIÑO”: POSIBILIDADES PARA UM CURRÍCULO EMANCIPATORIO, podrá traer y, entender, especialmente, los métodos que serán usados para la colecta de datos, así como, estar consciente de la necesidad de la grabación de mi voz, AUTORIZO, por medio de este término, a la investigadora Daisy Johana Fernandez Girón a realizar la grabación da entrevista semiestructurada sin costos financieros para ninguna parte.

Esta AUTORIZACIÓN fue concedida mediante el compromiso de la investigadora arriba citada en garantizarme los siguientes derechos:

1. Podre leer la transcripción de mi grabación;
2. Los datos recolectados serán usados, exclusivamente, para generar informaciones para la investigación aquí relatada y otras publicaciones de ella decurrentes, cuales sean: revistas científicas, congresos y periódicos;
3. Mi identificación no será revelada en ninguna de las vías de publicación de las informaciones generadas;
4. Cualquier otra forma de utilización de esas informaciones solamente podrá ser hecha mediante mi autorización;
5. Los datos colectados serán guardados por 5 años, bajo la responsabilidad de la investigadora Daisy Johana Fernandez Girón, después de ese período, serán destruidos.
6. Seré libre para interrumpir mi participación en la investigación a cualquier momento y/o solicitar la posesión de la grabación y transcripción de mi voz.

Pasto, Colombia, _____ de _____ de _____.

Participante

Investigadora Responsable
Daisy Johana Fernandez Girón

Anexo C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ¿CÁTEDRA POR NARIÑO¿: POSSIBILIDADES PARA UM CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO

Pesquisador: Daisy Johana Fernandez Giron

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 22898719.1.0000.5142

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.807.929

Apresentação do Projeto:

- Trata-se de uma pesquisa de mestrado, com financiamento próprio.
- Neste estudo, será utilizada uma abordagem qualitativa de pesquisa.
- A pesquisadora pretende analisar o desenvolvimento da proposta "Cátedra por Nariño" implementada nos anos 80 no Nariño Colômbia, para conhecer e analisar como este desenvolvimento curricular gerou efeitos positivos em matéria de civismo nos cidadãos do Departamento de Nariño.
- Objetiva também, explicitar a constituição histórica da "Cátedra por Nariño" no contexto colombiano; explorar a representação que os professores tem acerca do desenvolvimento curricular da "Cátedra por Nariño"; levantar o perfil de cidadãos que participaram da "Cátedra por Nariño", suas representações acerca dessa experiência e suas implicações no contexto social colombiano.
- Para isto, nesta pesquisa qualitativa interpretativa, serão feitas pesquisas bibliográficas sobre o objeto de estudo, assim como a realização de entrevistas com alguns envolvidos neste processo curricular.
- Para a análise dos dados se fará uso da epistemologia qualitativa construtiva interpretativa, teorizada principalmente por Fernando Gonzalez Rey.
- A autora assume, neste projeto de pesquisa, a compreensão do currículo como práxis, uma vez que "ele está imerso no interior de um sistema maior e onde interagem diversos subsistemas".

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
 Bairro: centro CEP: 37.130-001
 UF: MG Município: ALFENAS
 Telefones: (35)3701-9153 Fax: (35)3701-9153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

Continuação do Parecer: 3.607.609

- Sustenta o projeto baseado em referencial teórico renomado no campo de formação de professores como o autor Sacristán: "De fato, parece que é a partir dessa terceira fase do processo, do currículo moldado pelos professores, que é o caso que nos ocupa da "Cátedra por Naríño", ao perceber que a mesma converter-se num currículo com perspectivas emancipatórias, ou seja, desde quando o currículo é moldado pelos professores." (p.19) e passa rapidamente por alguns autores que contribuem para pensar o currículo crítico e emancipador, que é foco da pesquisa, como Paulo Freire.
- Fará uso de entrevistas semi-estruturadas : Em relação às entrevistas, pretende-se entrevistar o maior número de docentes que fizeram parte de esse processo, em que serão incluídos tanto homens como mulheres, e que além de professores da área urbana, incluirá educadores que trabalharam com populações negras, indígenas e/ou camponesas.
- Essas pessoas são professores aposentados e retirados de suas atividades de ensino, os quais serão contatados por identificação de outras pessoas e através de procura em redes sociais e na Internet (p. 48)
- Também, espera entrevistar pelo menos cinco pessoas que estiveram como estudantes nessa época.
- Essas pessoas não possuirão vínculo institucional e exercem profissões liberais, lideranças cívicas, pessoas independentes. (p. 48)
- Como critérios de inclusão a autora afirma que serão: Os sujeitos que espontaneamente aceitarem participar do estudo.
- E como critério de Exclusão: serão aqueles que não aceitarem participar do estudo.

Objetivo da Pesquisa:

- Os objetivos são claros e bem definidos, de acordo com a proposta geral do projeto. Além disso, são exequíveis considerando o tempo estipulado.
- Objetivo primário: conhecer e analisar como a proposta da "Cátedra por Naríño" gerou efeitos positivos em matéria de civismo nos cidadãos do Departamento de Naríño na Colômbia.
- Objetivos secundários:
 - 1- Explicitar a constituição histórica da "Cátedra por Naríño" no contexto colombiano, a partir dos participantes da mesma;
 - 2- Explorar a representação que os professores tem acerca do desenvolvimento curricular da "Cátedra por Naríño";
 - 3- Levantar o perfil de alguns cidadãos que participaram da "Cátedra por Naríño" e suas implicações no contexto social colombiano;

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
 Bairro: centro CEP: 37.130-001
 UF: MG Município: ALFENAS
 Telefone: (35)3701-9153 Fax: (35)3701-9153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

Continuação do Parecer 3.807.809

4- Explorar a representação que esses cidadãos tem acerca da contribuição da "Cátedra por Narinho" em suas implicações no contexto social colombiano

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como riscos a pesquisadora coloca: "Em consonância aos princípios da Resolução 466/12, este projeto de pesquisa é classificado como de Risco Mínimo, uma vez que não vem a desenvolver procedimentos que sujeitem os participantes a maiores riscos do que os encontrados na realização de suas atividades cotidianas".

Como ações minimizadoras a pesquisadora coloca: "Cabe ressaltar, que mesmo classificada como uma pesquisa de risco mínimo, a pesquisadora ficará atenta a qualquer manifestação dos participantes ao longo do estudo, preocupando-se com a identificação de sentimentos e percepções de constrangimento, frustrações e perseguições que mesmo não previstos como risco possam ser deflagrados pelos participantes, tomando as medidas necessárias.

Caso esses riscos sejam identificados, a entrevista será interrompida imediatamente, ficando a sua continuidade ou não, à critério do entrevistado".

No TCLE a pesquisadora acrescenta: El Termino de Consentimiento Libre y Esclarecimiento será presentado y explicado a los participantes de las entrevistas. El termino firmará el compromiso al respeto a la autonomía, libertad y privacidad de los individuos, en el esclarecimiento de la participación voluntaria de los mismos, ciencia de los objetivos de la investigación y uso de las informaciones obtenidas, así como el entendimiento con claridad por parte de los participantes cuanto a los procedimientos a ser realizados.

En caso de esos riesgos sean identificados, la entrevista será interrumpida inmediatamente, quedando su continuidad o no a criterio del entrevistado"

Benefícios descritos no PB Informações básicas: "No contexto contemporâneo, pensar em possibilidades para um currículo emancipatório, que contribua para que as pessoas sejam críticas, livres, reflexivas e deliberantes, embora pareça muito difícil, é totalmente válido e necessário. A relevância do desenvolvimento deste projeto de pesquisa traz diferentes contribuições, desde o ponto de vista científico, prático e social. Do ponto

de vista científico, a relevância é indicada com a construção de conhecimento sobre o campo do desenvolvimento curricular visando perspectivas emancipatórias.

Do ponto de vista prático, identificamos como possibilidade da experiência da "Cátedra por Narinho" poder ser considerada como referência em outros contextos que intencionam desenvolver

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
Bairro: centro CEP: 37.130-001
UF: MG Município: ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 Fax: (35)3701-9153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

Continuação do Parecer: 3.007.929

um currículo com implicações no desenvolvimento de uma consciência cívica.

Do ponto de vista social, assumimos como relevância do projeto o aprofundamento no conhecimento da prática pedagógica desenvolvida no sul da Colômbia conhecida como a "Cadeira por Nanillo", reconhecendo a importância de tal experiência no contexto colombiano."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Apesar dos documentos TCLE e PB informações básicas não estarem padronizados, conforme solicitado por esse comitê, entende-se que a pesquisadora preocupou-se em apresentar os riscos e benefícios aos sujeitos participantes no documento TCLE, portanto o projeto será aprovado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- a. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – presente e adequado
- b. Termo de Assentimento (TA) – não se aplica
- c. Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) – não se aplica
- d. Termo de Compromisso para Utilização de Dados e Fronteiras (TCUD) – não se aplica
- e. Termo de Anuência Institucional (TAI) – Não se aplica
- f. Folha de rosto - presente e adequada
- g. Projeto de pesquisa completo e detalhado - presente e adequado
- h. Outro (especificar)
- i. Roteiro de entrevista: presente e adequado
- j. Termo de gravação de voz: presente e adequado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomenda-se aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado emite parecer ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROUETO_1443121.pdf	10/12/2019 08:26:34		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Corrigido.pdf	10/12/2019 08:26:04	Daisy Johana Fernandez Giron	Aceito
Outros	TermoGravacao.pdf	09/11/2019	Daisy Johana	Aceito

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
Bairro: centro CEP: 37.130-001
UF: MG Município: ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 Fax: (35)3701-9153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 3.007.029

Outros	TermoGravacao.pdf	12:20:21	Fernandez Giron	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCorrigido.pdf	09/11/2019 12:19:00	Daisy Johana Fernandez Giron	Acelto
Cronograma	Cronograma.pdf	27/09/2019 19:35:09	Daisy Johana Fernandez Giron	Acelto
Outros	Consentimento_gravacao.pdf	27/09/2019 19:34:02	Daisy Johana Fernandez Giron	Acelto
Outros	Roteiro_Entrevista.pdf	27/09/2019 19:33:39	Daisy Johana Fernandez Giron	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	27/09/2019 19:32:36	Daisy Johana Fernandez Giron	Acelto
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	27/09/2019 19:32:17	Daisy Johana Fernandez Giron	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ALFENAS, 23 de Janeiro de 2020

Assinado por:

Angel Maurício Castro Gamero
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Gabriel Monteiro de Silva, 700

Bairro: centro

CEP: 37.132-001

UF: MG

Município: ALFENAS

Telefone: (35)3701-9153

Fax: (35)3701-9153

E-mail: comite.etico@unifal-mg.edu.br

Anexo D - DOCUMENTO GUIA SOBRE A CÁTEDRA POR NARIÑO

COMISION PEDAGOGICA DEL SINDICATO DEL MAGISTERIO DE NARIÑO
 " SIMANA "

Marzo 29/83

DOCUMENTO GUIA PARA ADELANTAR LA CATEDRA POR NARIÑO EN LOS
 ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS

INTRODUCCION.- La cátedra por Nariño es una de las principales tareas adoptadas por el Comité Cívico Popular por Nariño, Coordinador del Movimiento en que los nariñenses estamos empeñados y comprometidos, en procura de reivindicaciones para nuestro Departamento. Esta tarea consiste en adelantar, por medio de la actividad docente, el conocimiento del Departamento de Nariño y sus problemas, por parte del estudiantado, a fin de que ellos tengan una visión de la realidad que vivimos, conozcan las causas y consecuencias de tal realidad y contribuyan a luchar por hacer de éste un departamento mejor, demandando y exigiendo del Gobierno Central un tratamiento justo para con esta región del País.

El magisterio Nariñense, que por diversas razones se ha comprometido a participar activamente en el Movimiento Cívico Popular por Nariño, tiene en sus manos, el sacar adelante la Cátedra por Nariño. La Comisión Pedagógica de Simana, conciente de la necesidad de impulsar esta actividad en escuelas y colegios, decidió trazar algunas pautas y sugerencias al respecto, para lo cual hacemos llegar a Ustedes el presente documento en el que planteamos algunos mecanismos y formas de cumplir con este cometido.

Este documento es el producto de un Seminario realizado el día 29 del mes pasado, por la Comisión Pedagógica de Simana con colaboración de un buen número de compañeros profesores de Primaria y Secundaria. En el Seminario se trabajó por comisiones de acuerdo a las distintas áreas de estudio y con base en las conclusiones obtenidas se estructuraron unos procedimientos mínimos, que estamos seguros que nuestros compañeros maestros no sólo los tendrán en cuenta sino que los superarán ingeniosamente al llevarlos a la práctica.

Para sacar adelante la cátedra por Nariño, tarea que debe cumplirse prioritariamente en el mes de abril, proponemos lo siguiente:

- 1.- Cátedra Formal sobre nuestro Departamento en el área de Sociales
- 2.- Incorporación de todas las demás áreas al desarrollo de esta actividad.
- 3.- Desarrollo de un programa cultural en cada plantel educativo rescatando los valores nariñenses, en el campo artístico y cul-

- 2 -

4.- Evaluación del resultado de estas tareas.

A continuación nos permitimos sugerir algunos métodos para cumplir con el objetivo propuesto en las diversas áreas.

I.- AREA DE SOCIALES. Es en esta área en donde con mayor facilidad y derecho podemos sacar adelante el estudio de Nuestro Departamento que al decir verdad es muy deficiente, comenzando por que hasta el momento contamos con muy poco material bibliográfico sobre nuestra Región. De allí la necesidad de que esta tarea que ahora se inicia continúe por siempre, de tal manera que nuestros estudiantes tanto de primaria como de secundaria, al mismo tiempo que estudian la Geografía y la Historia de Colombia, de América y del Mundo profundicen estudios sobre Nariño.

A nivel inmediato proponemos que las horas de Historia y Geografía en escuelas y colegios, en la próxima semana donde sea posible, o en semanas subsiguientes, se destinen a tratar los problemas de Nariño. Para esto proponemos:

A.- Tiempo.- De tres a seis horas de clase

B.- Contenido: 1.- Orientación Geográfica
 2.- Reseña Histórica. Sociedad Indígena, hasta la actual ^{» Nariñense Desde su} Luchas adelantadas por el Pueblo de Nariño.
 3.- Situación actual del Departamento. Su problemática en los distintos aspectos.

C.- Materiales. La base fundamental de consulta serán los siguientes textos:

- 1.- Declaración del Comité Cívico Popular al pueblo Nariño.
- 2.- Situación actual de Nariño. Un vistazo a sus problemas. Del Sindicato del Magisterio de Nariño.
- 3.- Reseña Histórica de Nariño. Su Cultura, su pasado y sus luchas.

Los materiales de enseñanza aprendizaje los dejamos a iniciativa y criterio de cada profesor.

D.- Métodos. Creemos necesario que en estas clases busquemos la mayor participación de los estudiantes; que hagamos posible despertar en ellos un verdadero interés por conocer en realidad a Nariño. Proponemos que solicitemos a los estudiantes, recortes de prensa y de revistas en que se hable de Nariño; que nos relaten lo que al respecto han escuchado por la televisión y el radio, para que luego en torno a esos comentarios y a los materiales dados se organicen debates, mesas redondas, foros, lecturas, análisis etc. Es interesante partir de problemas particulares de la realidad nariñense (desempleo, falta de vivienda, malos servi

- 3 -

cio públicos ,mala atención hospitalaria,otros) para enfrentar la situación Socio-Económica de Nariño.

E.- Evaluación.Sugerimos motivar el diseño de carteleras y concursos de las mismas,como también concursos de trabajos escritos.Efectuar sociogramas,como diálogos,teatralizaciones para desarrollar los distintos problemas tratados,Exposiciones por niveles (grados y cursos).Toda exposición y expresión del alumno debe encauzarse hacia la consecución del objetivo de la cátedra por Nariño que implique despertar una opinión consecuente y objetiva sobre la realidad inmediata:problemas de su barrio, su ciudad ,su departamento.

II.- AREA DE CIENCIAS.

A.- Consideraciones Generales.Pensamos que es muy importante que esta área tenga relación con el estudio de nuestro Departamento.Sin embargo hay que tener en cuenta que existen dificultades que han impedido que se vea claro la relación entre las Ciencias y la realidad social.Estas dificultades las sintetizamos de la siguiente manera:

- 1.- La metodología que se ha adoptado es inadecuada para el conocimiento de los problemas reales de la región,por cuanto se limita al cumplimiento de los programas oficiales,sin una vivencia de los problemas y necesidades de nuestra región,basándose en un esquema tradicional de modelos pedagógicos.
- 2.- El desarrollo de los contenidos se encierra en el aula, sin confrontación con la realidad social nariñense y colombiana.
- 3.- No se implementa la investigación que permita el mejor conocimiento de los problemas y necesidades,la potencialidad propia para resolverlos,ni el aporte de valores en el campo de las ciencias.
- 4.- El Magisterio no ha tenido una participación activa en la elaboración y diseño de planes y programas educativos lo cual ha rebajado notoriamente nuestro compromiso con el trabajo que realizamos y limita nuestro quehacer a la reproducción de lo ya elaborado sin posibilidad de modificaciones y creación.
- 5.- La difusión y participación de los medios de comunicación en este campo no es la mejor, hasta tal punto de pasar como impopular nuestro trabajo

B.- Propósitos. Este inicial análisis nos compromete a buscar otras alternativas que permitan superar esta situación. Consideramos que en esta circunstancia es posible emprender por lo menos los siguientes propósitos:

- 1.- Incorporar en el desarrollo de los programas de ciencias la realidad de nuestro Departamento mediante el análisis y planteamiento de algunos de los problemas que nos afectan como también del conocimiento de nuestros recursos económicos, naturales y humanos.
- 2.- Adelantar una mínima investigación y sistematización de nuestra situación con el objeto de complementar el currículo y de coordinar con las demás áreas la programación de la cátedra por Nariño.
- 3.- Participar en la búsqueda de soluciones a problemas concretos, haciendo propuestas, trabajando en algunos núcleos sociales o publicando documentos alusivos a estos temas.

C.- Programa Mínimo. Damos algunas recomendaciones para adelantar la Cátedra por Nariño, mediante una programación especial:

- 1.- Integrar grupos de trabajo para la investigación de temas específicos como: contaminación del Rio Pasto, (problema ecológico), la energía eléctrica en Nariño (problema energético), nuestros recursos Naturales, las vías y medios de comunicación, la nutrición y la contaminación de los alimentos, etc.
- 2.- Establecer charlas sobre estos mismos temas, coordinadas esto con los compañeros de Sociales.

D.- Evaluación. Dentro de la evaluación propia de la asignatura sugerimos un tipo de evaluación especial que contemple los siguientes aspectos:

- 1.- Calificación del trabajo práctico
- 2.- Exposiciones verbales
- 3.- Publicación y premiación de los mejores aportes

III. AREA DE FILOSOFIA E IDIOMAS. En este capítulo enfocamos brevemente como establecer algunas relaciones entre la cátedra por Nariño con asignaturas como filosofía y letras, español, inglés y francés.

1.- Filosofía y letras. Programa Mínimo:

- a.- Estratificación Social en Nariño. Ubicación y análisis.
- b.- El nariñense como hombre y el papel que desempeña dentro de la sociedad desde las distintas posiciones, (estudiante, obrero, maestro, campesino, indígena, ama de casa, etc.)

- 5 -

- c.- Lectura y análisis de producciones de escritores nariñenses, principalmente pensamientos y poemas.
- d.- Rescatar los valores humanos de los nariñenses y sus aportes en el campo del arte, la cultura, la literatura, etc.
- e.- Concretizar en la situación real de Nariño el idealismo y el materialismo.

2. Español. Programa Mínimo:

- a.- Estructuración de un mini-noticiero con comentarios y críticas de las noticias y necesidades de Nariño.
- b.- Adaptar los materiales reproducidos por el Comité Cívico Popular por Nariño, ejemplo la Declaración, en la comprensión de la lectura, principales ideas, estudio semántico, morfosintáctico y fraseológico.
- c.- Para primaria recomendamos la formación de oraciones con contenido Nariñense, en lectura y escritura con método globalizado.
- d.- Para los comentarios utilizar textos, géneros, estilos y figuras de autores nariñenses. Ejemplo Chambú, gritaba la noche, Los Clavijos, Las Raíces de la Ira y otros.
- e.- Elaborar carteleras de información, comentario y columna diaria "Nariño Necesita.....", recalando cada día una necesidad y sustentándola.

3.- Inglés y Francés. Contenido Mínimo:

- a.- Contrastar los aspectos culturales y sociales entre los países de habla inglesa, francesa e hispana.
- b.- Adaptar los textos y demás materiales a la realidad y problemática nariñense.
- c.- En niveles avanzados estimular la realización de composiciones escritas en idioma extranjero sobre temática nariñense.

Para el desarrollo de la cátedra por Nariño en el área de filosofía e idiomas sugerimos:

- A.- Metodología General/ Trabajos en grupo; trabajos individuales; mesas redondas entrevistas; análisis y diálogos y debates
- B.- Recursos: Textos de escritores nariñenses; carteleras; material publicado por el Comité Cívico popular por Nariño; periódicos radiales o escritos

- 6 -

- C.- Evaluación. Cuestionarios de comprensión. Participación activa en las diferentes tareas y elaboración de recursos. El día de abril habrá información, comentario y análisis sobre las conclusiones del encuentro por Nariño del 16 de abril.
- IV. AREA DE ESTETICA Y EDUCACION FISICA. (música pintura, manualidades). Con el fin de relacionar esta área con el tema que nosotros proponemos:
- A.- Concierto didáctico con música de Nariño, interpretado por nuestra BANDA DEPARTAMENTAL, que se llevará a cabo el día domingo 24 de abril, en las instalaciones de la Gobernación de Nariño las 11 a.m.
- Para esta actividad es necesario adelantar las siguientes tareas:
- 1.- Reproducción y repartición del himno del Departamento del Municipio de Pasto, a todos los establecimientos educativos lo que estará a cargo de la Comisión Pedagógica Semana.
 - 2.- Los profesores de estas áreas en todos los niveles enseñarán la letra y música de estos himnos, para que el día de todos cantemos con la BANDA DEPARTAMENTAL.
 - 3.- Como el Concierto se presenta todos los domingos en la Gobernación, explicaremos a nuestros alumnos la función que cumple el sitio donde se encuentra, las oficinas que hay todo lo relacionado con la Gobernación de nuestro Departamento.
 - 4.- Se realizarán investigaciones acerca de la historia de BANDA DEPARTAMENTAL, tomando diferentes aspectos como constitución, sus integrantes, músicos que han pasado por BANDA, presentaciones, etc, etc.
 - 5.- Reivindicar la responsabilidad que tiene la Secretaría de Educación con la BANDA DEPARTAMENTAL.
- B.- Visita a los diferentes Museos que existen en Pasto.
- C.- Entrevistas a diferentes personas que tengan que ver con el arte y la estética. Proponemos algunos nombres: DIRECTOR DE LA BANDA DEPARTAMENTAL - DIRECTOR DE LA ESCUELA DE MUSICA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO - MARUJA HINESTROSA DE ROSERO - LUIS PAZ - LUIS BASTIDAS - RAFAEL AUX - JOSE X GUERRERO MORA - PLINIO HERREAN - JOSE AGUIRRE - EDUARDO ARTURO - ALBERTO QUIJANO GUERRERO - ALFRE VERDUGO VILLOTA - JESUS BURBANO - PEDRO BASTIDAS - CARLOS BASTIDAS - PADILLA - ALFONSO ZAMBRANO - JAIME BASTIDAS - PEDRO VIVENTE ROJAS - CARLOS SANTACRUZ - LIDIA INES MUÑOZ / LUIS A GUERRERO - FAUSTINO AN - EDUARDO MUÑOZ LORA.

- 7 -

Se recomienda dar pasos a conocer las entrevistas para que la Comisión Pedagógica analice los diferentes aspectos y problemas que se presentan tanto en los estamentos educativos como en los campos correspondientes a las entidades oficiales y culturales.

7.- AREAS DE MATEMATICAS Y CONTADURIA Y COMERCIO.- Consideramos que es de gran importancia la visualización de los problemas de Nariño desde el punto de vista de la Matemática aplicada, sin embargo atravesamos por ciertas dificultades :

1.- El avance de los contenidos programáticos de los diferentes cursos en este periodo del año lectivo no se presta para aplicaciones específicas en donde se consideren los rasgos principales de los problemas que aquejan a nuestro Depto.

2.- Tradicionalmente los contenidos se han dado con base en programas y textos alejados del ambiente socioeconómico en que se desenvuelve el estudiantado de nuestra región.

Creemos que es conveniente que los aportes de los matemáticos en esta etapa deben estar relacionados con los siguientes aspectos:

A.- CONTENIDO MINIMO

1.- Sistematización de datos estadísticos conocidos buscando una comprensión acertada por parte del estudiantado.

2.- Estructuración de problemas de aplicación , utilizando las tablas estadísticas y datos que incluimos en el presente documento

B.- SUGERENCIAS METODOLOGICAS .- Proponemos las siguientes: En la primera hora se haría una exposición por parte

del profesor en donde se destaque los problemas más sobresalientes y se conformarían los grupos de trabajo tendientes a complementar los temas ex- puestos . Las horas siguientes se destinarían a la resolución de problemas de aplicación y se discutirían los informes dados por los estudiantes.

C.- EVALUACIÓN.- Se adelantará en base a la discusión colectiva, calificación de trabajos y problemas resueltos.

D.- DATOS ESTADISTICOS.- Se han recopilado los siguientes datos para que el profesor los adecue en la estructuración de problemas que proporcionen una imagen acerca de la realidad socioeconómica en que se desenvuelve nuestro Depto. Para una mejor comprensión recomendamos remitirse al documento " LA SITUACION ACTUAL DE NARIÑO ".

- Educación ;

- Déficit fiscal a nivel nacional de 40.000 millones de pesos.
- Déficit para 1.983 en Nariño es de 500 millones de pesos.
- en educación primaria y secundaria.
- Déficit en la Universidad de Nariño 300 millones de pesos.
- Analfabetismo en Nariño 250.000 personas.

- Salud:

- En el país existen 18.000 médicos para 28 millones de habitantes.
- El 9% de la población está amparada por previsión social
- En Nariño existe un médico por cada 3.000 habitantes y una cama hospitalaria por cada mil habitantes.
- Solo el 28% de personas en Colombia está en posibilidades de alimentarse debidamente, el resto padece desnutrición en diversos grados.

- Vivienda:

- Déficit de vivienda a nivel nacional de un millón de viviendas.
- Déficit actual en Nariño 20.000 viviendas.
- Déficit actual en Pasto 10.000 viviendas.

- 8 -

- En Pasto el 85% de familias que viven en inquilinato poseen una sola habitación.
- Para el presente año se ha prometido para Nariño la construcción de 485 viviendas.

4.- Servicios Públicos:

a) Agua potable:

- En el sector urbano de Nariño el 62% de la población cuenta con agua tratada pero sin garantías.
- En el sector rural no existe tratamiento alguno para el agua.
- En la parte urbana el 81% de la población recibe agua por conexión domiciliaria.
- En la zona rural el 14% de la población recibe agua por ese mismo método.
- Hacen falta en Nariño 400 acueductos o rioductos que costarían 1.300 millones de pesos.

b) Energía eléctrica:

- El racionamiento actual en el Depto es del 20%.
- A pesar del racionamiento las tarifas se incrementan en el 36%.
- El voltaje actual de entrada oscila entre 75 y 80 voltios.
- Nariño sólo genera el 40% de la energía que necesita, en un total de 36.73 megavatios; el 60% restante debe comprarla a Interconexión Eléctrica S.A.
- Hay una sobrecarga del 15% en el sistema de interconexión que según se prevee aumentará a un 40%.
- La Fábrica de papel COLPAPEL, en Popayán, entrará a consumir 40 megavatios de la misma línea de conducción.
- Se proyecta la construcción de la Central Geotérmica de CHILES-CERRO NEGRO; costo: 360 millones de dólares; generaría 300 megavatios su construcción duraría 10 años.
- Hidroeléctrica de Paipis (Altauer El Diviso); costo 300.000 millones de dólares; generaría 300 megavatios.; tiempo de construcción 12 años
- Hidroeléctrica del Patía : produciría 1.500 megavatios, sin embargo hasta el momento no posee financiación.

5.- Problemas Económicas :

Nuestro Depto tiene 3.104. 500 hectaáreas distribuidas de la siguiente manera;

AGRICULTURA	869.260 Has	28%
PASTOS	278.405 Has	9%
BOSQUES	1490.160 Has	48%
TIERRAS EROSIONADAS	339.495 Has	11%
IMPRODUCTIVO	95.135 Has	3%
AREAS URBANAS	32.045 Has	1%

TOTAL 3104.500 Has 100%

- La población económicamente activa se distribuye de la siguiente manera:

- En el sector primario 62.4%
- En el sector manufacturero 15.8%
- En el sector de servicios 18.9%
- En otras actividades 2.9%
- De la agricultura y la ganadería deriva su sustento el 56% de las 308.480 personas aptas para el trabajo.

- El 60% de la población Nariñense vive en la zona rural

- La distribución de la tierra dedicada a la agricultura y ganadería presenta las siguientes características:

TAMAÑO DE LA EXPLOTACION	N. DE EXPLOTACIONES	TOTAL HAS.
1.- Menos de 5 Has.	59.647	107.187
2.- De 5 a 100HHas.	20.210	299.890
3.- De 100 en adelante	656	261.149
TOTAL	80.503	868.216

Entre 1.977 y 1.979 el crédito disponible para la actividad agrícola de Nariño oscila entre 0.6% y 0.8% del total nacional, entre tanto Antioquia absorbió el 11% por ciento, el Distrito el 20% y el Valle el 15%.

Los 406 tractores que se usan en Nariño para labores agrícolas corresponden al 1.8% del total nacional.

Sólo 30.000 Has del territorio apto para agricultura se benefician de asistencia técnica.

En los últimos 4 años la producción agrícola en Colombia creció en un 4% en tanto que la de Nariño decreció en 0.2%.

En cuanto a Reforma Agraria se refiere el Incora ha comprado:

176.000 Has de valdíos = 94% ; 10.496 Has por compra directa = 5.5%;

149 Has por expropiación = 0.5%.

Hasta 1.978 han sido entregadas 9.880 Has para uso individual y 10.976 Has. para uso comunitario.

- Recursos Naturales:

-a) Bosques:

- El Depto de Nariño se divide en dos grandes regiones la Llanura del Pacífico y el Macizo Andino.

La Llanura del Pacífico tiene una extensión de 16.467 Kilómetros cuadrados ; ocupa el 55% del territorio; posee 1.488.700 Has de bosques de los cuales salen anualmente 321.000 metros cúbicos de madera en bruto.

El Macizo Andino ocupa el 45% del territorio Deptal; concentra el 82% de la población y de sus bosques salen anualmente 16.200 metros cúbicos demadera en bruto.

b) Otros recursos:

- De la pesca derivan su sustento 2.000 personas quienes viven en condiciones infrahumanas.

- La zona petrolera del Putumayo produce 100.000 barriles diarios de crudo que llegan hasta Tumaco sin producir beneficio alguno para nuestro Depto.

- Vías de Comunicación:

CEL PROYECTO DE LA CARRETERA TUMACO- PASTO - PUERTO ASIS tiene las siguientes características :

TRAMO	COSTO (millones)	PREPRESUPUESTADO (millones)	OBSERVACIONES
Pedregal-Túquerres	300	5	Para mantenimiento
Túquerees-La Vervena	235	235	Invertidos
La Vervena-El Guabo	4410	0	Estudio- Rectif.
El Guabo- Cuaiquer	410	0	Estudio y ampliación.
Altaquer-El Diviso	900	0	Ampliación y rectific
El Diviso- Tumaco	1.200	600	35% Nal y crédito Ex
Pasto-El Encano	50	36	Terminación y pavim.
El Encano-Mocoa	1.600	0	Promesa inclusión Na Plan Nal Paz
Mocoa-Puerto Asís	1.200	0	Promesa inclusión Plan Nal Paz.

- LA CARRETERA PASTO- LA UNION- MOJARRAS une 12 municipios que tienen el 36% de la población Nariñense y contribuyen con el 35% de la producción. Su ampliación y rectificación cuesta 400 millones de pesos.

- La circunbalar Galerías atraviesa zonas agrícolas que aportan el 20% de la producción. Su ampliación y rectificación tiene un costo de 200 millones de pesos

- 10 -

- La red vial de Nariño abarca 2.500 Kilómetros de los cuales 1.039 son caminos veredales; 1.150 son vías afirmadas y el resto son carreteras pavimentadas.

TABLA COMPARATIVA DE LA DENSIDAD VIAL DE NUESTRO DEPTO CON LA DE OTROS DEPTOS DE LA ZONA ANDINA

PUESTO	DEPARTAMENTO	METROS DE CARRETERA POR KILOMETRO CUADRADO
1.-	QUINDIO	844
2.-	CALDAS	344
3.-	RISARALDA	310
4.-	CUNDINAMARCA	186
5.-	SANTANDER	177
6.-	HUILA	161
7.-	TOLIMA	144
8.-	N* SANTANDER	125
9.-	CAUCA	113
10.-	ANTIOQUIA	95
11.-	NARIÑO	79

- VI.- ACTO CULTURAL. Proponemos que en una de las semanas de abril se realice un acto cultural en todos y cada uno de los establecimientos educativos en que se haga resaltar los valores nariñenses para esto sugerimos que el acto se estructure de la siguiente manera:
- 1.- La presentación del acto debe hacerse motivando a estudiantes y profesores a participar en el movimiento cívico por Nariño.
 - 2.- En este acto se debe hacer la presentación de poesías, danzas, cancioncillas, música popular regional, etc.
 - 3.- Exposición del mejor trabajo sobre Nariño (cartelera, trabajo escrito elaborado por los alumnos.
 - 4.- Premiación de los concursos.
 - 5.- El IADAP (INSTITUTO ANDINO DE ARTE POPULAR) colaborará con la presentación del sonoviso " NARIÑO: ARTE Y CULTURA POPULAR". Esta presentación se hará en los establecimientos que lo soliciten para la realización del acto cultural. Para esto deben hacer conocer a la Comisión Pedagógica de Simana la fecha y hora en que se realizará el acto.

Finalmente, volvemos a recalcar a los compañeros maestros nuestro compromiso con el MOVIMIENTO CIVICO POPULAR POR NARIÑO y por lo tanto la importancia del cumplimiento de la CATEDRA POR NARIÑO, como de todas las tareas que programe el COMITE CIVICO POPULAR POR NARIÑO:

Atentamente:

COMISION PEDAGOGICA DEL SINDICATO DEL MAGISTERIO DE NARIÑO*

(FIRMADO) ELVIA QUINTERO G.
Coordinadora

(FDO) GLORIA AGUILAR
Secretaria.

Pasto, abril 9 de 1.983.

