



3723 - Trabalho Completo - XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd (2018)
GT12 - Currículo

Percursos e saberes ordinários

Vinícius Lírio Hozana Ferreira - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Este trabalho pretende apresentar possibilidades para a valorização da heterogeneidade e da produção de saberes presente nos espaços escolares. A escola reúne pessoas que possuem identidades, identificações, interações e diálogos com diversos outros lugares e pessoas. Esse pode ser um percurso para a busca incessante por alternativas que pensem o outro como diferença, reconhecendo a importância da multiplicidade, onde as piratarías no ambiente escolar acontecem.

Palavras chave: Cotidiano, Currículo e Professores

Percursos e saberes ordinários

Meu trabalho pretende apresentar outras formas de compreender e valorizar a heterogeneidade presente nas situações ordinárias nos espaços-tempo (ALVES, 2001) escolares através da pesquisa com os cotidianos. Sou professor de Geografia na Região Metropolitana do Rio de Janeiro faz 11 anos, formado cotidianamente no que se chama na teoria de “chão da escola” e defendo que compartilhar essas narrativas cotidianas não só me movem no constante exercício de repensar minhas práticas e relembrar experiências desses anos de magistério e tantas escolas e situações distintas, mas alimentam a frase “É possível atingir os mesmos objetivos por meios diferentes” (informação verbal) e assim enredam outros professores, estudantes e pesquisadores da educação comprometidos com toda luta contra a desigualdade, a injustiça e a desumanização das pessoas que fazem a vida nas escolas.

Sim é possível escapar do rigor dos currículos rígidos e da homogeneização forçada pelo Currículo Mínimo. Buscar e inventar (CERTEAU, 1994) alternativas, planejar e executar, estar mais atento ao percurso do que ao destino final, pensando os planos de aula como rios, fluidos, meândricos, mutáveis. Se valer de táticas (CERTEAU, 1994) para escapar da lógica da valorização do conhecimento pelo seu valor de mercado e subvertendo o colonialismo intelectual tão vinculado aos epistemicídios que são cometidos diariamente nas salas de aula, sala dos professores e outros espaços comuns aos ambientes escolares e para além das escolas.

A participação dos estudantes e professores na construção dos currículos é diminuta e segundo Straforini (2015, p. 150) todos esses documentos curriculares, todas essas políticas, têm um discurso que os une: o discurso do “novo” num sentido messiânico, isto é, salvacionista do sistema educacional. Assim Sussekind (2018) afirma que as *reformas curriculares possuem tendências mercadológicas, homogeneizadoras, inspiradas em argumentos tecnicistas construídos com base nos resultados dos testes padronizados como PISA, ANA ou ENEM, que oferecem resultados que estão longe de apresentar diagnósticos coerentes com a realidade de cada escola.* Para Straforini (2015, p.149)

Nós não podemos negar é que as políticas curriculares apresentam impactos nas práticas docentes, tanto para o bem quanto para o mal. Aquilo que se produz em escala nacional, estadual ou municipal, tem de fato um impacto nas práticas docentes.

Nessa lógica o currículo assume um caráter escriturístico (SUSSEKIND, 2014b), algo sacralizado, capaz de controlar a docência, a aprendizagem dos estudantes, distribuição de material didático, avaliações externas e a necessidade de “treinar” os professores para suprir suas “deficiências”, mas, como isso não é possível, acaba contribuindo para desvalorização ainda maior do trabalho docente e da produção de saberes na educação básica.

Estabelecer o currículo como uma conversa complicada (SUSSEKIND, 2014b) é considerar os diversos atores envolvidos no processo de criação, estudantes, professores, comunidade, e os diálogos que são construídos entre eles perpassando por suas experiências pessoais. Para Gallo (2008) é necessário *pensar o outro como diferença* e não como uma representação do eu, reconhecendo a importância da multiplicidade, e como a ideia de unidade gera uma homogeneização que castra a escola. Pensar o mundo como múltiplo faz com que ele tenha novo sentido. Onde a democracia será estabelecida no dissenso, baseada em um equilíbrio de forças que pode construir, nas diferenças, uma sociedade que se coloque como meta a igualdade.

As reformas curriculares propostas pelo governo atendem a lógica da unificação curricular, que possibilita a massificação de materiais didáticos, servindo como base de aplicação para testes externos padronizados e formação treinamento dos professores (com intuito de torná-los meros repetidores), todo esse processo visando o lucro através do apostilamento de material didático, da venda de livros didáticos e etc, como vivemos nas escolas da rede estadual no Rio de Janeiro desde 1985, ano de criação do Programa Nacional do Livro Didático. A indução/controle do trabalho dos professores é uma das origens da culpabilização e consequente demonização da docência, onde os currículos são elaborados na teleologia da certeza, como se houvesse uma fórmula ou receita padrão para obter sucesso das práticas docentes. Simmie (2017) alerta para os riscos de se estabelecer o uso da teleologia da certeza na educação, como um mapa para guiar os estudantes e profissionais da educação para alcançar as habilidades e competências necessárias rumo a uma utopia inevitável. Os professores são responsabilizados pelos resultados que os estudantes apresentam, pois “ainda se supõe que as escolas existem para preparar para o mercado de trabalho, apesar da constante e geralmente vazia retórica que liga a educação a democracia e a cidadania politicamente engajada” (PINAR, 2008, p.141). Estudantes e professores que não atingem as metas são rotulados e tem sua competência questionada por não se enquadrarem na lógica estabelecida, esse é um exemplo da dinâmica da culpabilização docente.

Todas as possibilidades resultantes do encontro de tantas trajetórias em um ambiente fértil como a escola, têm, de antemão, que resistir à invisibilidade, à apropriação e à violência. Ainda, compreendendo que a riqueza da linguagem está para além do que aconteceu, para além do que é dito, silêncios, indisciplinas e incivildades também são conversas nas salas de aula de jovens (mais e menos jovens) nos colégios e escolas de ensino médio na rede pública do estado do Rio de Janeiro. Várias são as formas de resistências e novos conceitos oriundos dos “derrotados”, aplicando táticas para driblar as estratégias que são impostas, inserindo os saberes cotidianos, significando e valorizando a produção de conhecimento e a unicidade que cada escola apresenta. Resistir é criar alternativas viáveis, é desvelar e desinvisibilizar o que “acontece nas salas de aula” (SUSSEKIND, 2017, p. 134) buscando a justiça cognitiva, ou seja, a valorização da heterogeneidade dos saberes como o potencial a ser explorado e não permitindo que os saberes sejam hierarquizados de acordo com suas latitudes de origem, evitando assim a invisibilização de diversas formas de conhecimento. (SANTOS, 2007).

As escolas não são espaços de liberdade, são espaços coloniais, heteropatriarcais, mercadológicos, hierárquicos, vigilantes, mas apesar de representarem a hegemonia presente na política educacional há um grande potencial crítico e contestatário a ser explorado porque

as maneiras de fazer, estilos de ação dos sujeitos reais, obedecem a outras regras que não aquelas da produção e consumo oficiais, criam um jogo mediante a estratificação de funcionamentos *‘diferentes e interferentes’*, dando origem a *‘novas maneiras de utilizar’ a ordem imposta*. Para além do consumo puro e simples, os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores/autores, disseminando alternativa, manipulando, ao seu modo, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal. (OLIVEIRA, 2001 p.46)

As narrativas são como travessias (LONTRA; REIS; SUSSEKIND, 2017) que interligam as vidas e experiências, construindo alianças rizomáticas, que não tem início nem fim, estão sempre no meio, compondo um conjunto infindo de possibilidades (DELEUZE; GUATARRI, 1995), e capturando os currículos nos cotidianos escolares, como bricolagens dos participantes (CERTEAU, 1994). De acordo com a ótica certeuniana (1994) o poder é uma prática associada ao tempo e aos atores, assim o lugar do próprio, a posição do fraco, as estratégias e as táticas se deslocam durante o desenrolar das ações cotidianas. Professores e estudantes negociando currículos em sala de aula tiram o poder das secretarias, dos especialistas do governo e etc, por isso, mas não só por isso, essas bricolagens são invisibilizadas pelos modos hegemônicos. Porém essa cegueira é epistemológica, “quando produz conhecimentos diferentes como qualitativamente diferentes e, portanto, hierarquizáveis e, conseqüentemente vitimados pela inexistência”. (PARASKEVA; SUSSEKIND, 2018, p.56)

É preciso se valer de práticas pós-abissais, já que o

pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e continua desprovida de uma epistemologia adequada, de modo que a diversidade epistemológica do mundo está por ser construída. O pensamento pós-abissal parte do reconhecimento de que a exclusão social, no seu sentido mais amplo, assume diferentes formas conforme seja determinada por uma linha abissal ou não-abissal, e da noção de que enquanto persistir a exclusão definida abissalmente não será possível qualquer alternativa pós capitalista-progressista, (SANTOS, 2007, p.84).

É preciso dialogar com os conhecimentos, práticas pautadas nos conceitos de ecologia dos saberes e justiça cognitiva, sem a pretensão de ocupar o lugar da epistemologia dominante. As epistemologias do Sul não são o contrário das epistemologias do Norte. Uma só existe por conta da outra. O preconceito surge a partir da hierarquização de saberes, onde a ciência e o direito definem o que é verdadeiro ou falso, de acordo com parâmetros epistêmicos do Norte. É urgente repensar a formação docente, a negociação dos currículos nas licenciaturas e bacharelados, distinguindo as missões da Universidade das funções do ensino superior, investindo nas relações que se estabelecem entre o ensino superior e a educação básica além de focar a relação entre a Universidade e a Comunidade local, discutindo sobre que tipo de profissionais são oriundos da atual formação e que contribuições podem ser dadas a sociedade. Na sala de aula, muitas vezes, os saberes de estudantes e professores não interessam aos currículos. Como se não houvesse criação de saberes na Escola. Não há negociação do lugar do outro nos currículos abissais, há invisibilização e negação do outro, ofuscado pelas forças hegemônicas. As pessoas se organizam e são organizadas em redes de conhecimento e subjetividades, é importante se precaver quanto a cegueira epistemológica (PARASKEVA; SUSSEKIND 2018) já que uma única forma de conhecimento não traz a solução dos problemas. Vale ressaltar que o consenso silencia as diferenciações e conseqüentemente mata a solidariedade, dificultando a percepção da interdependência que é uma das bases para a construção das redes de conhecimento e valorização dos saberes.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidiana. In OLIVEIRA, I. B. ALVES, N. Pesquisa no/do cotidiano das escolas, sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

DELEUZE, G; GUATARRI, F. Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia, v.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre diálogos, 2., 2008, Niterói. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.

LONTRA, V.; REIS, G.; SUSSEKIND, M. L. Alegria *nos* *dos* *com* os encontros: narrativas com currículos nos cotidianos escolares In Cadernos de pesquisa em educação n.45 2017

PARASKEVA, J; SUSSEKIND, M. L. Contra a cegueira epistemológica nos rumos da teoria curricular itinerante. In Revista Educação e Cultura Contemporânea, v.15, n.39. 2018.

PINAR, W. F. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In GARCIA, R. L; MOREIRA, A. F. Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p.139-157

SANTOS, B.S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In Santos, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula (org.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez Editora, 2007, p.71-94.

SIMMIE, G. M. Is teaching nearer to poetry than physics? Key Note Adress to Asti Convention. 95° Asti Convention Inec Convention Centre Killarney. April 2017

STRAFORINI, R. Entrevista concedida a revista Giramundo, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 143-157, jul. / dez. 2015.

SUSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. Revista eCurriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1512 – 1529 out./dez. 2014b.

SUSSEKIND, M. L. O que aconteceu aula? Políticas, currículos e escritas nos cotidianos da formação de professores numa universidade pública. In Teias v. 18 • n. 51 • 2017 (Out./Dez.): Micropolítica, democracia e educação. 134.

SUSSEKIND, M. L. Entrevista concedida a revista Educação em pauta. Ano V. N° 1. Agosto 2018.