



13^a REUNIÃO REGIONAL SUDESTE ANPEd

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E
GRATUITA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS

1896 - Trabalho Completo - 13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018)

GT 12 - Currículo

UMA CONVERSA SOBRE CURRÍCULO: O APAGAMENTO DAS DIFERENÇAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Matheus Saldanha do Amaral Reis - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Jeferson Maske - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Este trabalho busca contribuir nas acirradas discussões sobre as políticas curriculares vigentes em nosso país, bem como sobre seus impactos na valorização de professores, estudantes e suas complexas relações dentro da sala de aula. Em contraposição à forte tendência conservadora neoliberal que ataca, simplifica e torna lineares as relações humanas na tentativa de reduzir os currículos das escolas a meras prescrições de conteúdos, defendemos valorização de todas as formas de conhecimento e das redes que são tecidas nos cotidianos escolares. As propostas defensoras de um currículo unificado se apresentam como uma (im)possibilidade em termos da criação de historicidade, traduções, subjetividades e comunidades democráticas.

Palavras-chave: Currículo; Cotidiano; Formação de professores; Diferença; Políticas educacionais.

UMA CONVERSA SOBRE CURRÍCULO: O APAGAMENTO DAS DIFERENÇAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

RESUMO

Este trabalho busca contribuir nas acirradas discussões sobre as políticas curriculares vigentes em nosso país, bem como sobre seus impactos na valorização de professores, estudantes e suas complexas relações dentro da sala de aula. Em contraposição à forte tendência conservadora neoliberal que ataca, simplifica e torna lineares as relações humanas na tentativa de reduzir os currículos das escolas a meras prescrições de conteúdos, defendemos valorização de todas as formas de conhecimento e das redes que são tecidas nos cotidianos escolares. As propostas defensoras de um currículo unificado se apresentam como uma (im)possibilidade em termos da criação de historicidade, traduções, subjetividades e comunidades democráticas.

Palavras-chave: Currículo; Cotidiano; Formação de professores; Diferença; Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

Resistente ao controle provocado pelas políticas oficiais de currículo e documentos referência de formação de professores, o chão da escola segue em um movimento de luta contra o poder arbitrário imposto pelos sistemas de ensino e por prescrições externas (SÜSSEKIND; PORTO; REIS 2018). As tensões e intenções escondidas nos documentos que objetivam a padronização curricular exprimem e legitimam a ideia de uma escola para poucos, voltada à aquisição de competências e conteúdos e, conseqüentemente, à erradicação da diferença para a garantia da igualdade. Os programas de formação inicial e continuada, como o Programa de Residência Pedagógica, suas projeções, como a Base Nacional Docente, a Base Nacional Comum Curricular e as avaliações em larga escala reafirmam a desvalorização das potencialidades dos cotidianos e do trabalho dos professores em prol de documentos com concepções verticalizadas de conhecimento, que denotam a *demonização* (PINAR, 2008) sofrida pelos docentes.

A expulsão da imprevisibilidade dos documentos oficiais de currículo e de formação de professores traduz os anseios por uma política que objetiva a constituição de um molde uniforme, linear e homogeneizador, que desconsidera os

conhecimentos que fogem do rigor científico e das prescrições estratificadas que determinam o que deve ou não integrar suas estruturas. Argumentando que não há conhecimento universal indispensável para uma suposta - e utópica - emancipação, os estudos *nosdoscóm* os cotidianos permitem a compreensão de relações ecológicas e horizontais entre saberes e sujeitos, na defesa de que todo conhecimento é válido (SÜSSEKIND, 2012).

Em contraposição a uma visão racional e técnica guiada pela redução da realidade a padrões de comportamento previamente definidos, os cotidianos das escolas se apresentam como *espaçostempos* de existência, resistência e re-existência, por burlar o que é imposto e colaborar para a produção de novos sentidos, olhares e *modos de fazer* (CERTEAU, 1994). O presente trabalho, de natureza bibliográfica, buscar dialogar com as produções de sentido provocadas pelas políticas de currículo que têm invadido o chão das escolas públicas nos últimos anos, apontando para modos de conceber a escola e o currículo como produções cotidianas que seguem resistindo e intercalando táticas e estratégias, golpe a golpe (CERTEAU, 1994), como alternativa ao que lhes é fixado, visando a um espaço criativo, imprevisível e democrático.

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E O SILENCIAMENTO DE SABERES

De acordo com um sistema escolar meritocrático e hierarquizado, muitos indivíduos ficam à margem de seus direitos, muitas vezes negados pela própria configuração da instituição escolar, que se apresenta responsável pela rotulação e seleção dos "bons" e "maus", pautando-se no que se considera legítimo e ilegítimo, pois para que os mais e menos favorecidos permaneçam como tal é necessário que se ignorem, no âmbito dos conteúdos, métodos e técnicas de organização do conhecimento escolar, as desigualdades existentes entre os sujeitos de diferentes classes sociais (BOURDIEU, 2015). Uma grande – e complexa – questão se forma em torno da primazia dos elementos quantitativos sobre os qualitativos, expressa nas metas e linhas dos documentos e planos educacionais sob a forma de competências e objetivos isolados dos seus reais contextos, sugerindo que aquilo que não é quantificável é irrelevante (SANTOS, 2008), "as qualidades intrínsecas ao objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades que eventualmente se podem traduzir" (p.28).

O forte tsunami conservador neoliberal (SÜSSEKIND, 2014) que tem emergido das políticas educacionais nos últimos anos tem lutado para que seja propagado um pensamento de suporte ao trabalho docente, articulando conhecimentos científicos e metodologias de ensino amarradas em prol de uma falsa sensação de segurança e de domínio sobre o processo *aprendizagemensino* (OLIVEIRA, 2013), este tido como um mecanismo que se desenvolve em momentos distintos e interdependentes, para aferição posterior do que foi assimilado pelos estudantes. O caráter técnico e mecanicista da unificação curricular busca legitimar um modelo de escola voltado à aquisição de competências e ao desenvolvimento de capacidades específicas, sob a ótica de uma aprendizagem gerenciada modelada dispersivamente (PINAR, 2006) e projetada para dar conta da lógica competitiva do mercado e do controle sob o trabalho docente. A tendenciosa sensação de segurança transmitida pelo discurso da garantia do "conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes têm direito" (BRASIL, 2018) se relaciona a um discurso que promete salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso (BALL, 2014) seguindo um modelo de gestão da aprendizagem sob a forma de procedimentos aplicáveis e executáveis visando a atingir uma educação de qualidade e excelência.

Com efeito, a visão simplificadora, externa e linear (MORIN, 2000) dos documentos oficiais que atravessam a escola não corresponde à diversidade epistemológica (SANTOS, 2007a) presente nesses espaços e caminha em um sentido oposto, sugerindo a existência de modos fixos de olhar, sentir e compreender o mundo. Configura-se como emergente, portanto, superar as monoculturas do saber científico, do tempo linear, da naturalização das diferenças, da escola dominante, centrada no universalismo e globalização (SANTOS, 2007b) para que se possa pensar, efetivamente, uma proposta de uma escola pública pautada em relações ecológicas entre sujeitos e conhecimentos, considerando a multiplicidade cultural e epistemológica que atribui riqueza a esses espaços com vistas à justiça cognitiva.

O APAGAMENTO DAS DIFERENÇAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Valorizar as diferenças é ter a oportunidade de conhecer mais o outro e a si mesmo, nada melhor do que poder fazer isso dentro do nosso próprio campo de atuação como professor.

Em vez de simplesmente tentar exaltar os diferentes grupos e práticas dentro do ambiente escolar, precisamos tirar do silêncio e do esquecimento o grande valor que as diferenças, as conversas (CERTEAU, 1994) e as narrativas podem significar para todos nós, desconsiderando definitivamente a possibilidade de um conhecimento único e moldado a partir de interesses comuns. Nosso trabalho é guiado pela ideia de escola como um rico espaço de colaboração (PINAR, 2012), com múltiplas formas de conhecimentos e interesses incalculáveis. O poder do coletivo (ALVES, 2001) dentro da prática e das elaborações curriculares deve, portanto, ser colocado em um lugar de importância irrefutável (SÜSSEKIND; PORTO; REIS, 2018).

Nos aproximamos da ideia da filosofia da diferença inserida dentro dos escritos de Derrida (2014) para tecermos nossas redes de solidariedade, justiça, democracia e amor. A Base Nacional Comum Curricular, assim como os projetos mais recentes do governo que saíram do papel após o golpe (SOUZA, 2016), apaga não só a importância dos alunos dentro da sala de aula, mas também todas as possibilidades de negociação curricular e a capacidade de atuação dos professores na educação básica – principalmente em escolas públicas. Acima de tudo, o currículo escolar deve reconhecer toda a riqueza da qual podemos extrair, incluindo principalmente o que vem sendo excluído e discriminado na sociedade (AGAMBEN, 1990).

Considerando o conceito de diferença (DERRIDA, 2014) como uma condição ontológica assim como a diversidade de

origens, culturas e nacionalidades, articulações que tentam padronizar nossos modos de ser, agir e pensar não são compatíveis com a natureza humana; essas práticas eliminam as diferenças e desequilibram os pilares que sustentam o *mundo comum* (ARENDDT, 1961). Cada vez mais os professores têm menos oportunidades dentro de seus espaços, as salas de aula deixam de ser um espaço de negociação, e as conversas complicadas se tornam espaços calculados de opressão e imposição de regras e valores. A cultura do mau professor é um dos procedimentos redutivos construídos e intensificados pelos currículos unificados. Assim como os estudantes e a aprendizagem, os professores e o ensino também são invisíveis. O modelo único nas sociedades plurais identifica muitos desvios e deficiências e mantém, ainda, avaliações gerais e padronizadas como um elemento importante na construção de justificativas para o fracasso escolar (ESTEBAN, 2014).

O currículo é uma criação cotidiana que reside nas diferenças, na complexidade das redes humanas (MANHÃES, 2014) e na diversidade epistemológica do mundo (SANTOS, 2007). Vivemos em um tempo histórico no qual os materiais didáticos unificados são produzidos por especialistas em educação que nunca chegaram a pisar em uma sala de aula, as metodologias de ensino são ajustadas de acordo com os interesses hegemônicos conservadores da exclusão. A questão que norteia a maioria dos problemas que enfrentamos atualmente com os parâmetros educacionais é a escassez de profissionais genuinamente envolvidos com a educação em posições relacionadas às políticas educacionais. A educação, especialmente nas últimas décadas, se tornou um grande mercado global em que os estudantes são produtos e seus resultados geram recursos para as instituições escolares e governos envolvidos. A autonomia das universidades e a formação dos professores vêm sendo ameaçada com a alteração profunda de projetos como o PIBID (Programa de Iniciação à Docência), demonstrando como o futuro da formação de professores e das complexas e livres discussões do próprio campo do currículo têm sido ameaçados. O Programa de Residência Pedagógica (PRP) trazido e reafirmado pela Capes em meados de 2018 direciona a docência para um caminho que separa ainda mais a universidade das escolas, desestimulando as relações de democracia e solidariedade e trazendo, mais uma vez, uma fórmula que rompe com a valorização das diferenças e das práticas cotidianas.

Destacamos a impossibilidade de um currículo prescrito conseguir se constituir como espaço de traduções, releituras e modificações profundas dentro de seu núcleo de conhecimento. A constante negociação de sentidos e políticas faz com que os currículos sustentados por regras imutáveis simplesmente não sejam possíveis dentro do cotidiano escolar, na medida em que regras e princípios sempre serão disputados, e isso é parte essencial de todas as políticas. As múltiplas redes e relações alcançáveis dentro de um grupo fazem com que a dinâmica curricular seja infinitamente mais rica do que as estruturas propostas por fundamentos e leis absolutas, uma vez que o *fazer com* alcança uma potencialidade muito maior do que *sistematizar para*. O currículo deve ser visto como algo vivo e extremamente mutável, bem distante de uma simples ideia que denota toda uma base científica de ensino, considerando que os conhecimentos são plurais, e todos podem ser considerados capazes de transformar as redes em que estão enredados.

Olhamos para o presente quando escolas públicas e democráticas estão sendo ameaçadas por uma investida baseada no mercado que comercializa educação, censura o pensamento livre e demoniza professores por não alcançarem eficiência e resultados satisfatórios nas provas em larga escala (PINAR, 2012). Concordando com Pinar, defendemos que o currículo é uma conversa complicada entre toda a sociedade trazendo historicidade e subjetividades, camadas de narrativas (SÜSSEKIND, 2012), tecendo redes de conhecimento e solidariedade (ALVES, 2001), perturbando as fantasias de harmonia com dissenso, diversidade e diferença (SÜSSEKIND; PORTO; REIS, 2018). Formular conteúdos curriculares comuns, a despeito do jogo político, pressupõe tratar todos os estudantes como iguais, e por isso, merecedores dos mesmos saberes (LOPES, 2015). A clara elaboração de um conhecimento essencial acaba por desconsiderar as fundamentais particularidades que existem dentro da própria sala de aula. Apoiando-se nas reflexões trazidas por Ferrazo (2012), apenas podemos dizer que todo este conflito político e os mais dinâmicos jogos de poder resultam em um grande problema: a exclusão do diferente.

As diversas práticas cotidianas de conversar e narrar podem, por sua vez, ser capazes de destruir quaisquer formas lineares de pensamento (FERRAÇO, CARVALHO, 2012). O currículo escolar, muitas vezes desconsiderado de qualquer reavaliação ou discussão mais profunda, não pode ser dirigido de uma forma tão artificial quanto os arquitetos de uma base planejam de uma distância considerável do chão das escolas. As relações são indiscutivelmente complexas, as conversas são extremamente complicadas (PINAR, 2012) e as considerações não conseguem encontrar um consenso, e isso é extremamente positivo na perspectiva dos estudos *nosdoscum* os cotidianos, pois tudo precisa ser efetivamente negociado. Necessita-se, acima de tudo, admitir que a sala de aula seja um espaço irreverente de trocas sem nenhum modelo que selecione o que deve ou não ser considerado. Afastados do desconhecido, os seres humanos sempre preferem se basear no que já é conhecido e, principalmente, no que é reconhecido, e essa prática tão natural e extremamente constante faz com que muitas histórias se percam, pois pensar que tudo está no mapa enclausura a vida (FERRAÇO, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão acerca das questões que se fundem no interior das escolas com o crescente avanço das políticas educacionais de cunho neoliberal nos leva a reflexões relevantes sobre a função social da escola e seu potencial na tessitura das redes de criação e produção de conhecimentos para além daqueles tidos como inquestionáveis. A ideia de qualidade (também noção complexa que não será problematizada aqui) aparece nos textos oficiais como pano de fundo de um modelo educacional efetivo no sentido de ser capaz de desenvolver competências e habilidades que não seriam possíveis se não houvesse uma unificação responsável por garantir as mesmas aprendizagens a todos.

Em um caminho inverso e inventivo, defendemos a (im)possibilidade da existência de um conhecimento universalmente válido e qualitativamente superior em detrimento de outros, partindo do princípio de que os saberes nascem das relações conflituosas que se travam no dia a dia e no chão das escolas, e embora esses conhecimentos sejam hierarquizados os

estudos *nosdoscum* os cotidianos sugerem a existência de relações ecológicas e horizontais entre os sujeitos, argumentando que a justiça social está intimamente ligada à justiça cognitiva e, por esse motivo, sugere a busca por alternativas que visem compreender a vasta e complexa diversidade epistemológica que compõe o social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. **The coming community**. Trans. Michael Hardt. Minneapolis: University of Minnesota Press, Minneapolis, 1990.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ARENDT, Hannah. **The crisis in education**. In **Between past and future: Six exercises in political thought** 173–196. New York: Viking Press, 1961.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf> Acesso em: 28 abr. 2018.

CERTEAU; Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ESTEBAN, Maria Teresa. **A negação do direito à diferença no cotidiano escolar**. Avaliação? v.19 n.2, São Paulo, 2014.

FERRAÇO, C.; CARVALHO, J. M. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8 n.2ago.2012. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em: 29 mar. 2018.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

MANHÃES, Luiz C.S. Redes e formação de educadores. In: AZEVEDO, Joanir G. de; ALVES, Neila G. **Formação de professores**: possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

OLIVEIRA, I.B. Currículos e processos de *aprendizagem* *ensino: políticas práticas* educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013 Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf>> Acesso em: 29 mar. 2018.

PINAR, W. F. A política de raça e gênero na reforma curricular contemporânea nos Estados Unidos. **Currículos sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.126-139, jul/dez, 2006.

_____. A equivocada educação do público nos Estados Unidos, In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (orgs). **Currículo na Contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **What is Curriculum Theory**. Second Edition, NY: Routledge, 2012.

SANTOS, B.S. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud.*, n.79, p.71-94, nov. 2007a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004> Acesso em: 28 mar. 2018.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007b.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, J. **A Radiografia do Golpe: entenda como e porque você foi enganado**. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

SÜSSEKIND, M. L. **O ineditismo dos estudos nosdoscum os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública do município do Rio de Janeiro, Brasil**. *E-curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 2, ago. 2012.

_____. **Taking advantage of the paradigmatic crisis: Brazilian Everyday Life Studies as a new epistemological approach to the understanding of teacher's work**. *Citizenship, Social and Economics Education* 13(3): 199-210, 2014.

SÜSSEKIND, M. L.; PORTO, M. M.; REIS, M. S. A. **The (Im) Possibilities of the Common: An Opinion on the Erasing of Differences in Brazilian Curriculum Reform**. *Sociology International Journal*, v. 2, p. 24-28, 2018.