



13^a REUNIÃO REGIONAL SUDESTE ANPEd

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

1922 - Trabalho Completo - 13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018)
GT 12 - Currículo

Precisamos falar do 3º Bimestre: reconhecendo resistências cotidianas ao currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro
Vinícius Lírio Hozana Ferreira - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

A riqueza presente no cotidiano escolar me fascina e confunde, e o presente trabalho surge a partir de algumas inquietações que acompanham minha trajetória docente. Não há pretensão de entender toda lógica do cotidiano, nem desvendar todos os saberes presentes no ambiente escolar e que muitas vezes não chegam ao status de conhecimento. Não pretendo elucidar questões, apenas propor uma reflexão sobre a criação de currículos que se negocia no cotidiano em cada escola, alimentada através de cada encontro, cada troca de experiências, e que pouco dialoga com os saberes dito acadêmicos. Estes relatos desdobrados em questionamentos têm como objetivo legitimar as experiências de quem *ocupa* esse cotidiano, respeitando sua autonomia, sem descaracterizar seus discursos e práticas.

Sou professor de Geografia na Região Metropolitana do Rio de Janeiro e trago aqui relatos de situações cotidianas de sala de aula que me movem a pensar os desenhos dos currículos para além das prescrições oficiais.

Palavras Chave: Cotidiano, Currículo, Professores e Saberes.

Precisamos falar do 3º Bimestre: reconhecendo resistências cotidianas ao currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro

A riqueza presente no cotidiano escolar me fascina e confunde, e o presente trabalho surge a partir de algumas inquietações inerentes à minha trajetória docente.

Muita expectativa em torno da entrada no mestrado e das possibilidades que seriam abertas a partir de todo saber, discussões e práticas exercidos no dia a dia do curso e de que maneira tudo iria se refletir na minha prática docente. Logo, 2017 começou a se delinear como momento de repensar práticas e aumentar o diálogo com os estudantes em torno de um elemento específico: o currículo. Já não me bastava simplesmente buscar suprir as possíveis necessidades que os estudantes apresentassem em sala, era necessário ir além disso.

Me parecia fundamental identificar e encaminhar as demandas, mas as geografias cotidianas são meândricas e seus caminhos, por vezes muito tortuosos, nos levam a viagens inacreditáveis. Os debates em sala têm sempre um tema chave, mas nem sempre esse tema acaba sendo a pauta do diálogo e podemos começar a falar sobre Oriente Médio e acabar em evasão escolar ou estrutura familiar brasileira. Apresentar os conteúdos do currículo mínimo aos estudantes no início dos bimestres me parecia uma atividade estéril, sem propósito algum, pois, raramente o contato dos estudantes com os assuntos se dá através da forma com que eles são apresentados nos livros. Imaginei que propor uma conversa com os estudantes, que os incentivasse a falar sobre o assunto a ser tratado e o que eles já tinham ouvido falar sobre isso, seria uma boa forma de balizar o conhecimento. Ledo engano, pois no geral os estudantes exclamam não saber nada sobre o referido tema ou apresentam informações extraídas diretamente de sites ou outros livros. Por que isso ocorre?

No decorrer dos 2 primeiros bimestres do ano a lógica se repetiu ao longo das apresentações de cada novo assunto. Breve diálogo sobre o tema, seguido de escrita sobre aquilo que cada um já ouviu falar relacionado ao assunto apresentado. Ao final dessas atividades repousavam sobre minha mesa várias e várias folhas com inúmeros “não sei nada” ou dados fresquinhos pesquisados com pressa diretamente da internet. O foco dessas atividades foram minhas turmas de 9º ano, ou seja, no primeiro bimestre África e no segundo bimestre Europa. Custava a acreditar que aquelas pessoas não tivessem absolutamente nenhuma informação prévia sobre esses temas. Quadros cheios, exercícios,

explicações e uma constante sensação de que *faltava verdade* naquelas atividades. Buscar por pontos de analogia com o cotidiano dos estudantes por inúmeras vezes se mostrou muito eficaz, porém é preciso dizer que nem sempre essa tarefa é de fácil compreensão, principalmente pelas experiências cotidianas distintas que coabitam a sala de aula e que estão fora dos moldes da ciência moderna. Segundo Santos (2007) reconhecer o potencial dessa heterogeneidade é trabalhar com a ecologia de saberes, ou seja, reconhecer a pluralidade de conhecimento heterogêneos, baseando-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento, o cruzamento de conhecimentos e ignorâncias.

Nas aulas e conversas no mestrado ouvi falar sobre o processo de negociação do currículo e me pareceu uma ideia maravilhosa. Repensando minha prática imaginei que a simples apresentação dos temas era pouco e o ideal era apresentar todo o documento "currículo mínimo" para os estudantes, mostrando a produção e o planejamento do ano letivo para toda a rede e comparando com o que acontecia nas salas de aula.

Apresentei a eles um plano que me pareceu ótimo. Ler com atenção o documento, ver o que estava programado para o terceiro e quarto bimestres, propor acréscimos ou cortes de assuntos, propor de que formas esses assuntos deveriam ser trabalhados, sugerir atividades e escrever um texto sobre o primeiro e segundo bimestre falando sobre o que tinham achado mais interessante, o que gostariam de ter discutido mais e o que acharam muito chato.

Foi difícil conter a expectativa para a semana seguinte, com a entrega dos trabalhos, pela primeira vez propus as turmas um trabalho sem minha intervenção direta com total "liberdade" para que eles escrevessem o que quisessem. **Fiquei estarecido com o resultado.**

Inconformado, imaginei que aquele seria o momento para desvendar o segredo e descobrir o que os estudantes queriam nas aulas. Expliquei o objetivo da nova demanda e esperei receber diversas propostas de novas abordagens, novas temáticas, saber os desejos dos estudantes em relação às aulas de Geografia. Mas, me deparei com inúmeros textos elogiando as aulas, sem propor alteração alguma, seja para cortar ou acrescentar assuntos, com poucas propostas de trabalho, onde a maioria reclamava da pouca exibição de filmes/vídeos, sem expor o que não gostavam. Enfim, parecia estar tudo ótimo, mas não estava.

Como a maioria dos estudantes em algum momento fez referência a vídeos e filmes, propus aos estudantes uma atividade em grupo cujo objetivo era que eles produzissem um vídeo com formato livre falando qualquer assunto sobre Ásia, tema referente ao terceiro bimestre. Das quatro turmas de 9º ano, apenas uma teve a maioria de estudantes envolvidos nesse processo. Os estudantes se dividiram em grupos e escolheram os seus assuntos, pareciam empolgados. Essa postura foi diferente nas outras turmas, onde eu tive que interceder diretamente na formação dos grupos e os trabalhos sequer foram entregues. Todos os grupos daquela turma entregaram seus trabalhos. Os seis vídeos que recebi eram muito parecidos: grupos de estudantes estáticos de pé na frente do celular com papéis na mão lendo informações extraídas do livro ou da internet sobre as características naturais e humanas do continente asiático. Muito semelhante às aulas expositivas que eles por tantas vezes criticam. Poderiam ter falado sobre música, religião, futebol, filmes, gastronomia, moda, ou qualquer outro assunto.

Fiquei na dúvida se eles tiveram receio de mostrar seus temas de interesse e serem rechaçados ou se optaram por se manter na zona de conforto com o que já estavam familiarizados. Afinal é muito comum que os assuntos de interesse dos estudantes sejam tratados com muito desprezo dentro das escolas, contrariando o pensamento pluralista e propositivo (Santos 2007), ou seja, abissalizando o conhecimento dos estudantes e legitimando apenas o conhecimento monocultural. Essa monocultura é patriarcal e colonialista e também abissaliza o professor e silencia a inventividade cotidiana da prática docente e da negociação que são os currículos.

A tríade Capitalismo, Colonialismo e Patriarcado está associada a linha abissal que divide a Sociedade Civil Metropolitana (Norte) da Sociedade Selvagem Barbara Colonial (Resto do Mundo) invisibiliza saberes, se apropriando do que lhe é caro, produzindo ausências, conhecimentos não valorizados e ocultando a história dos vencidos. 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. Essa percepção deu um nó na minha cabeça, pois verdadeiramente imaginei que dar aos estudantes a possibilidade de intervir diretamente no currículo mínimo e propor formas de trabalho fosse uma possível solução para aumentar a interatividade em sala de aula e resistir à abissalidades e ao controle.

Assim repensei o trabalho e parti para uma nova conversa com eles expondo os pontos onde achei que falhei na comunicação e reorientando a realização de um novo vídeo para que eles exercessem com mais liberdade sua atividade. Com esse retrabalho a adesão já foi menor e apenas dois grupos entregaram. Enquanto um grupo decidiu utilizar a mesma lógica do primeiro trabalho o outro dividiu o vídeo em duas partes onde simulou uma apresentação de dança indiana e um momento de meditação. Um vídeo sem falas que atingiu em cheio o objetivo que eu tinha definido para o trabalho: ser autoral.

Observei que depois de expor a ideia para quatro turmas, chegamos a apenas um trabalho onde os estudantes ficaram à vontade para fugir do padrão expositivo que a maioria das suas aulas tem e que por tantas vezes eles criticam. A partir dessa observação decidi investigar mais a fundo as relações entre professores, estudantes e o que acontece na sala de aula pois havia mais coisas acontecendo quando eu propunha uma atividade e os estudantes faziam outra coisa do que desentendimento, má vontade, ou desinteresse.

Outra situação correlata ocorreu recentemente e me fez reflexionar muito. Tenho duas turmas de EJA num ciep. Com a turma de 9º ano estava trabalhando Apartheid e com a turma NEJA III-02 conceitos sobre população. Certo dia (09/11/2017) tive um contratempo e não pude comparecer a escola. Assim enviei folhas de exercícios para que as turmas não ficassem sem nenhuma atividade, já que ocupar o tempo e assim manter os estudantes sob controle foi e

continua sendo função dos professores nas escolas e em todos os níveis.

Na segunda feira ao chegar a escola recebi as folhas de exercícios da coordenação e percebi que, por falta de atenção, havia trocado os cabeçalhos das turmas e para minha surpresa as questões estavam todas respondidas. **Fiquei pasmo.** Os estudantes receberam listas e exercícios sobre um tema que não fora trabalhado com eles em sala e simplesmente fizeram tudo. Não houve um aluno sequer que fizesse objeção sobre o conteúdo da lista ou algo nesse sentido. Estava ali, sem a pergunta, minha resposta para: não, não era possível que alguém não soubesse nada sobre aqueles temas que a Geografia elegera para listar como conteúdos curriculares. Mas outra questão sublinharia a importância de ouvir os praticantes da vida cotidiana para pensar suas relações de obediência e desobediência.

Questionei as turmas sobre o ocorrido, perguntando por que eles fizeram algo que não corresponde ao que o professor tem discutido em sala? Reconheci o erro de ter trocado os cabeçalhos, mas argumentei que o cotidiano da sala é de nosso conhecimento e nenhum professor aplicador poderia ajudar a resolver a situação se os estudantes não se colocassem. Ouvi diversas respostas, em maioria apontando culpados, mas uma delas me chamou a atenção:

--Ah! Ai não interessa né? Eu faço o que mandarem, não tô aqui para perder pontos não! O importante é fazer tudo!

Uma verdadeira tempestade de pensamentos irrompeu minha mente: o que eu estou fazendo aqui? Se o que quer que apareça vão fazer sem critérios. E, nessa lógica, o que é currículo? Para que servem os currículos? A quem servem os currículos?

A preocupação com a possibilidade de aumentar a participação dos estudantes nos debates em sala de aula é algo que me acompanhou diariamente nesses 10 anos de magistério. Claro que compreendo que não há receita que defina a melhor forma de obter participação dos estudantes, entretanto há um leque de possibilidades para aumentar a variedade de propostas e consequentemente a participação nas ações. Propor abordagens diferenciadas sobre qualquer tema a partir das experiências dos estudantes me apraz. Porém demanda tempo e comumente significa *avançar pouco na matéria*, significa estar em contrariedade com a lógica imposta pelo "currículo mínimo", e estar em contrariedade com o "currículo mínimo", de acordo com a SEEDUC/RJ, é provar o insucesso da prática docente. Também, como sugerem minhas tentativas frustradas de negociar currículos intencionalmente, não é fácil mover a máquina barulhenta (Certeau, 1994) que nos produz silenciosos e que é movida pelo ENEM, pelos testes e notas, pelas terminalidades, pelas expectativas. Não é qualquer barulho que agrada então os estudantes também arriscam pouco... Cruel, não é mesmo?

O professor é encarado à partir de um conjunto de circunstâncias, afinal para Pinar (apud LONTRA, REIS e SUSSEKIND, 2017, p.143)

De uma perspectiva psicanalítica, somos concebidos pelos outros, pelas expectativas e fantasias de nossos alunos, bem como pelas exigências de pais, administradores, legisladores e políticos, para os quais somos, de vez em quando, "o outro". Somos formados no processo tanto por suas histórias de vida quanto por nossas histórias de vida internalizadas. (PINAR, 2008, p. 149).

Me vejo na sala de aula, no quadro um resumo sobre Oceania e Regiões Polares. Na minha frente 30 estudantes de uma turma de 9º ano, não demonstram nenhum interesse sobre o tema. Em verdade, eu também não tenho nenhum interesse sobre esse tema, não me entenda mal, é um tema riquíssimo, mas essa abordagem estanque não me interessa. Assim lembrei das aulas de currículo que nosso grupo de pesquisa ministra em docência compartilhada todo semestre, 60h/a, para uma turma de graduação em Pedagogia e várias licenciaturas com um trabalho pautado na conversa como método de *ensinaraprender* e pesquisar, valorizando a diversidade das escritas e das linguagens (Sussekind 2017), dos diálogos sobre currículo, da proposta sobre negociação de currículos, das armadilhas de emancipação e pensei nos estudantes, na visão deles diante dessas problemáticas. A participação dos estudantes e professores na construção dos currículos é fundamental para explorar as diferenças presentes no ambiente escolar e que representam uma das grandes riquezas da escola como espaço público e democrático onde reescrevemos nossos *eus* e a sociedade.

Diferentes trajetórias pressupõem diferentes interações e múltiplos resultados, dando origem a vários currículos distintos. Pensando o currículo como uma conversa que envolve não só professores e alunos, mas vários fatores como as suas experiências pregressas, relações familiares, relações governamentais, significados subjetivos associados à profissão docente e a legitimidade da produção de conhecimento no exercício da docência baseado numa ecologia de saberes, ou seja, uma conversa complicada (Sussekind 2017), não há a possibilidade de imaginar práticas que promovam interações *de fato* sendo propostas *de fora para dentro da escola*, por pessoas que desconhecem ou não estão ali compartilhando e tecendo os cotidianos daqueles lugares. Ter essas conversas complicadas por tantas vezes com as minhas turmas esse ano e ter me decepcionado com as discrepâncias entre os resultados que eu esperava e os resultados que eu obtive não me fez esmorecer, na verdade me deu forças para pensar mais sobre o poder das linhas abissais, o barulho das máquinas (Certeau) e sobre as muitas formas invisíveis de desobediência que são silenciadas mas estão lá, como eu, buscando outras possibilidades de atuação e construção de diálogos que intensifiquem as interações.

Na busca por novas referências e práticas que corroborassem com meus anseios conheci a prova platô, que seria aplicada como avaliação final na turma de Currículo 2017/02. Segundo Sussekind (2017, p. 06)

A prova platô envolve dois momentos: a escrita em platôs em sala e a leitura comentada e enviada a todos. Ao final do curso, em sala, os estudantes escrevem sobre um assunto de seu interesse em um determinado período de tempo. Quando o tempo se esgota eles, logo em seguida, trocam suas escritas para que o outro possa continuar escrevendo, contudo a próxima escrita não precisa completar a anterior, podendo ser independente e seguindo os interesses que cada um teve nas conversas e leituras. Há atribuição individual e coletiva de nota.

Associar a aplicação e leitura da prova platô com as minhas reflexões acerca do meu ano letivo de 2017 e das minhas

diversas experiências em sala de aula ao longo desses 10 anos de magistério foi uma atividade que considero muito frutífera. Ver as diversas definições e aplicabilidades dos currículos que surgiram nas escritas de tantas pessoas reforça a impossibilidade de um currículo comum e mostra que a construção cotidiana dos currículos é extremamente rica. Essa referência é importante para explanar e flexibilizar a relação professor-estudantes, discutindo a suposta posição hierárquica do professor como detentor do controle de tudo que ocorre em sala de aula inclusive dos aprendizados dos estudantes. Também me leva a questionar a suposta passividade e disciplina dos estudantes vistos, de forma errônea, como consumidores passivos das aulas. Segundo Certeau (1994, p.94) não existem consumidores passivos pois

[...] diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção do tipo totalmente diverso, qualificada como consumo, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas "piratarías", sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria seu lugar?), mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos.

Estabelecer as aulas como uma propriedade dos professores cria vários equívocos analíticos. Naqueles 100 minutos onde o comando é seu e as coisas supostamente devem acontecer sob sua tutela muitas situações se dão. As imposições e ordenações do professor ao invés de padronizar as ações podem impulsionar improvisações. Se tem 40 estudantes em sala de aula, serão 40 leituras distintas da aula, 40 apropriações do momento/espço, já que os estudantes, de acordo com a lógica certeuniana de uso e consumo, "mesclam" suas experiências, ações cotidianas a aula. Sendo o professor o *sujeito de querer e poder isolável do ambiente* ele ocupa o lugar do próprio, ou seja, aquele que detém as bases para estabelecer as estratégias que regulam suas relações de forças com a exterioridade distinta, nesse caso os estudantes. Em contrapartida os estudantes com suas maneiras de fazer uso das aulas, transformam a propriedade do professor, tomando-as por empréstimo naquele momento/espço, representando o uso das táticas como vitórias do fraco sobre o mais forte. Assim também, quando olhamos pela perspectiva da gestão, do currículo mínimo, eu, o professor somos fracos usuários que subvertem e criam currículos aos sussurros tomando a sala de aula como seus próprios, seu lugar.

Minha expectativa para o desenvolvimento da aula estabelecia que os estudantes definam sua produção a partir das informações expostas em sala, porém *o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada* (Certeau, 1994, p. 38). Os estudantes não rejeitam as informações, mas se apropriam delas lhes dando usos próprios, flexibilizando a ordem do professor sem escaparem dela. Exatamente assim produzem suas formas de empregar as informações impostas, fazendo suas bricolagens, artes de sucata. De acordo com suas maneiras de fazer obtém resultados distintos daqueles que o professor objetiva. O que o professor diz sobre a informação não indica o que ela significa para cada um dos estudantes. Assim é preciso analisar as aulas e o uso que os estudantes fazem delas para apreciar as diferenças e semelhanças, além da possibilidade de compreender as múltiplas estratégias e táticas que definem as relações de poder dentro das escolas e das salas de aula.

Bibliografia

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano (3º ed.) Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

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

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.31-83.

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.