13ª REUNIÃO REGIONAL SUDESTE ANPEd

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

2463 - Trabalho Completo - 13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018)
GT 12 - Currículo

Criações ordinárias: o currículo nasdascom as desobediências cotidianas

Clarissa Teixeira Lopes - UERJ - PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

Empenho-me neste texto na defesa da escola como *espaçotempo* de criação, fluxo e enredamento de conhecimentos, apontando caminhos *políticosepistemometodológicos* para a desinvizibilização das autorias dos praticantes escolares. Tomo a desobediência como capacidade inerente a existência e produção das pessoas comuns, abordando o currículo como criação cotidiana indissociável das *práticateoriaprática* e *reflexãoação* dos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012).

Palavras-chaves: Currículo. Cotidiano. Desobediência.

Criações ordinárias: o currículo *nasdascom* as desobediências cotidianas

Resumo

Empenho-me neste texto na defesa da escola como *espaçotempo* de criação, fluxo e enredamento de conhecimentos, apontando caminhos *políticosepistemometodológicos* para a desinvizibilização das autorias dos praticantes escolares. Tomo a desobediência como capacidade inerente a existência e produção das pessoas comuns, abordando o currículo como criação cotidiana indissociável das *práticateoriaprática* e *reflexãoação* dos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012).

(Des)enrolando as ideias...

Pois o que eu faço é descriminado

Em argumentos baseados em baseados
Se não sigo as leis sou enjaulado
Então me mexo, ajo, recomeço fácil,

Com o dom macabro
Na ideologia da utopia eu me resguardo

(Maomé, 2007,)[i]

Este trabalho busca marcas dicotômicas e taxionômicas na trajetória de uma professora*nasdascom*[ii] as escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. Acreditando na permanente autoria das pessoas ordinárias[iii] essa escrita apoia-se aos estudos *nosdoscom* os cotidianos como proposta de caça (CERTEAU, 2004) às tessituras dos *praticantespensantes* no cotidiano escolar apostando na desinvisibilização dos currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012) como possibilidades democráticas e ecológicas criadas nas escolas.

Nesse contexto, situo aos leitores que darão sentidos as inquietações atravessadas em minha escrita que este texto está organizado em duas partes dialogadas entre si. A primeira diz respeito a inadequação de metodologias clássicas no pesquisar as escolas e suas realidades, construindo inexistências dos autores e protagonistas dos currículos e cotidianos. A segunda parte volta-se para a defesa dos currículos como criação cotidiana registrada *a posteriori* das *conversas complicadas* (PINAR, 2008) tecidas nas constantes desobediências, negociações, combinações e dissensos que compõem com riqueza os *espaçostempos* de *aprendizagensensinagens* (SÜSSEKIND, 2012).

Durante muito tempo compreendi a escola através de índices e resultados de operações matemáticas. Hoje, *vejosintoentendo* que essa *suposta realidade* (MASSENA E SÜSSEKIND, 2017, p. 94) é produzida de maneira racional, objetivando intersubjetividades, (des)classificando e culpabilizando sujeitos e instituições.

Longe da neutralidade, os projetistas dessa realidade possuem uma opção política ao fazê-la reverberar na sociedade e pedagógica de destinar a ciência para subordinar. Assim, percebo que a (vida na da com a) escola não está determinada pela compreensão quantificada dos índices e estatísticas, como também não está determinado o conhecimento científico (e seus métodos de produção) como sendo o único conhecimento válido para lidar com as múltiplas realidades.

Por metodologias outras de estudo dos *espaçostempos* escolares

A investigação por meio da concepção positivista de se fazer ciência, legitimada pelo *modus operandi e vivendi* do capitalismo, nega a contribuição da filosofia, do senso comum, dos demais modos de criar conhecimento produzindo uma *linha abissal* (SANTOS, 2010) que provoca o epistemicídio (aniquilação) dos conhecimentos colocados do lado de lá da linha. Assim, o paradigma moderno de se produzir conhecimento, tendo o modelo de ciência positivista a favor da organização econômica e político-liberal, consolidou conhecimentos priorizando a racionalização e as propriedades quantificáveis da matéria secundarizando as qualidades.

Desvendar o currículo é dedicar-se na compreensão das suas múltiplas lógicas. Caminhos, trajetórias, redes que são irreconhecíveis nas estratégias da totalização, ao olhar dito superior mas cego as criações dos praticantes. Refiro-me as metodologias clássicas de pesquisa em educação. Métodos organizados pela supremacia da epistemologia científica, situados na distância das suas problemáticas, se elevam a *voyeur* (CERTEAU, 2004). Certeau me lembra que os que sobem lá no alto para ver a multidão, perde o corpo a corpo, “excluí-se do obscuro entrelaçamento dos comportamentos do dia-a-dia e faz-se estranho a eles” (p.171).

Pensando no olhar e no afastamento dos corpos como insuficientes para conhecermos as diversas realidades tecidas nos *espaçostempos* escolares, me guio pela noção de que o pesquisador para compreender o cotidiano e suas criações, como o currículo, é preciso vive-lo, deslocar-se da posição que a ciência moderna o designou e reconhecer a ineficácia da neutralidade. É emergente aguçar os cinco sentidos. Estimular a visão, audição, paladar, tato e olfato para construir o *sentimento de mundo* (ALVES, 2001) e desvendar os detalhes, sentidos, sentimentos e os enredamentos que fazemos coletivamente no *espaçotempo* de reais transformações e aprendizagens.

Com os estudos *nosdoscom* os cotidianos me torno capaz de descontruir o sujeito cartesiano (SUSSEKIND, 2007), que do alto perde a pluralidade de acontecimentos se entregando as “totalizações imaginárias do olhar” (CERTEAU, 2004, p.172) e existir com as pessoas ordinárias que incorporam as múltiplas inserções das interações sociais, para conhecê-los (os acontecimentos) em suas complexidades e narrar as práticas, as histórias e conversas dos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) do cotidiano.

O papel que o *especialista* vem desempenhando na mídia pode ser entendido como reforço a invisibilização das criações *nodo* cotidiano dos *praticantespensantes*. Este entendido como *perito* (CERTEAU, 2004) usuário das línguas artificiais que operam os lugares conquistados pela cientificidade moderna, se distancia de onde fala, “fala em nome, mas fora da sua experiência particular (...) existe um intercâmbio de competência em autoridade, (...) ganha o reconhecimento precisamente por um saber que lhe falta no terreno onde se exerce. É indissociável de um abuso de saber” (p.66).

A *soberania epistêmica* (ROUSE, 1996 apud NUNES, 2010) que a ciência desenvolveu na modernidade, reduz e simplifica os conhecimentos pedagógicos a partir do seu poder normativo e de validação. No tocante ao capitalismo e sua relação com a ciência, esta munida de relativas certezas científicas e dos especialistas atestando as verdades, "coisifica" os conhecimentos a um conjunto de informações para serem mercantilizados.

A pesquisa *nosdoscom* também contribui na junção das separações hierarquizantes, pensando com Oliveira (2001) aprendo que uma das suas forças é não colocar “como partes distintas as diversas dimensões que envolvam a pesquisa” (p. 41). As dissociações crias da racionalidade científica caminham juntas na pesquisa *nosdoscom,* “teoria e a prática; os saberes formais e os saberes cotidianos; o modelo social e a realidade social; os dados relevantes e os irrelevantes cientificamente; os observadores e os observados; o conteúdo e a forma; etc.” (p.41).

Certo x errado, bonito x feio, bom x ruim, mentira x verdade... oposições que se completam quando se crê que cada um tem a sua *cegueira epistemológica* (OLIVEIRA, 2007). Ideia que “traz a noção de que há, em cada um de nós, uma cegueira epistemológica, oriunda da parcialidade de nossa visão desenvolvida no seio de uma cultura, também sempre parcial (Santos, 2003), e de experiências singulares” (p. 1). Quando nos constituímos em redes, embarcamos em processos de aprendizagens pela alteridade, na formação pelo outro. Então o que eu não sei o que eu não vejo, pode ser *vistosentido* por qualquer pessoa que compõem uma das minhas redes, inclusive por você, leitor que cria

embarcando na trama que te apresento.

Nadando no sentido oposto ao desperdício das experiências cotidianas dos protagonistas dos currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012), aposto em romper com as metodologias abissais de racionalidade indolente, que promovem aprisionamentos e entrincheiramentos das práticas culturais diversas, contraindo as redes intersubjetivas de alternativas de *espaçostempos* de criação de conhecimentos.

Currículos *pensadospraticados* nas desobediências cotidianas

Quando se fala em escola pública, é comum escutar sobre a "má qualidade", a responsabilização dos professores que são acomodados, não sabem ensinar, entre outras características que desqualificam o exercício da docência. Marcas que doem, geram injustiças e frustram. Certa vez, soube que um grupo de responsáveis xingavam as professoras de uma creche municipal do Rio de Janeiro. *Vagabundas, preguiçosas, não querem trabalhar*, a difama seguia nessas palavras repercutindo nas redes sociais. Sentimento gerado pela creche fechar no período das férias escolares. Essa história tem marcas de necessidades, direitos, regulamentações que ramificam em distintas direções: as famílias pela necessidade de trabalharem e precisarem da creche como ambiente provedor de educação, acolhimento, alimentação e segurança; o direto as férias dos servidores e o entendimento do governo ao atendimento da instituição.

Porque a raiva das professoras e não do governo? O que se espera de um docente? Quais são as forças sociais e políticas que se exercem sobre essa *pessoa ordinária*? A palavra controle diz bastante sobre as expectativas ao exercício da profissão. Controle de turma, controle dos conhecimentos, controle na relação com os responsáveis, controle sobre os sentimentos. Lembro-me de um sábado de sol, eu estava na praia e de repente recebo uma indagação de uma conhecida que estava sentada a uma certa distância. Ela gritou:

- De que é feito o saco plástico?

Nunca havia pensado sobre a produção industrial de um saco plástico, imediatamente eu respondi:

- Não faço a menor ideia.

Como resposta, marca, imagem e idealização dos professores ela diz:

- Como não sabe? Você não é professora? Tem que saber!

Uma mistura de sentimentos tomou conta de mim. Me senti intimidada, envergonhada, exposta e, de certa forma, incompetente. O mosaico que se deu dos meus cacos compôs uma defesa, mas a imposição de que eu deveria saber tomou conta de mim e se tornou de máxima importância responder para não ficar tão feio uma professora não saber tudo:

- Os professores também aprendem ao longo da vida, mas eu acredito que seja derivado de petróleo.

E ela finaliza com um riso e diz:

- É verdade, deve ser.

O que fica dessa conversa? O controle com marca cravada no meu*corpomente*. Controle que tenta determinar maneiras "corretas" de se comportar, de saber e de ensinar. Ser professora até na folga, na praia. Aliado a vigilância tem-se uma dupla que tenta exerce o poder de repreender e manejar as pessoas. Crença que me fez por muitos anos subordinar os docentes as relações de poder exercidas nas escolas e na sociedade.

Contudo, é preciso lembrar com Certeau (2004, p. 38) que " o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada". Quais são as *maneiras de fazer* das pessoas ordinárias em contrapartida a rede de vigilância? Estamos completamente subordinados, dominados aos padrões? As práticas das pessoas ordinárias podem compor uma *rede de antidisciplina* (p. 42). Operações *microbianas* alastram-se, contrárias, silenciosas, mudam o funcionamento diante da pluralidade de *táticas* organizadas nas oportunidades do cotidiano. Quando se acredita na "liberdade gazeteira das práticas" (p. 19), amplia-se a compreensão das resistências e criações tecidas nas *artes do fraco,* onde microresistências fundam microliberdades.

Pensar a desobediência nas práticas cotidianas, também é deslocar a identificação das pessoas ordinárias de consumidores para usuários (CERTEAU, 2004). O uso se torna uma produção clandestina, cria na arte astuta maneiras de usufruir o que lhe é imposto. É subverter a partir de dentro.

Nesse sentido, considerar o currículo como criação cotidiana é entender sua fabricação imersa nas diferentes autorias dos *praticantespensantes*. São compostos pelos múltiplos fios trançados nas possibilidades, nos usos, nas táticas, no inesperado, nas múltiplas redes que compomos no fluxo cotidiano. É fruto da desobediência astuta, da transgressão silenciosa. Não há documento escriturístico (CERTEAU, 2004; SUSSEKIND, 2014) que dê conta de confinar a criatividade dos usuários. Trago como exemplo a minha relação com a listagem de conteúdos mensais que recebo para serem trabalhos com os estudantes. Peço licença aos compositores[iv] da música Aquarela (1983), pois é preciso dizer que "numa folha qualquer eu desenho um navio de partida".

É inevitável desobedecer a padronização, a imposição, diante da nossa incapacidade humana de sermos iguais, de criarmos iguais perante as nossas diferentes vidas, características, medos, valores. A listagem vira pauta de discussão

em roda com os estudantes, é atravessada pelas múltiplas linhas que compõem o emaranhado da minha sala de aula quando decidimos coletivamente o que vamos usar dela. O que no primeiro momento significou uma tentativa de enquadrar as práticas tomando a autoria dos tecelões dos *espaçostempos* de aprendizagens, foi subvertido a instrumento de diálogo, dissenso e negociação. O consumo é invertido pela produção quando imprimimos nossas redes de resistência e criação.

A mais recente materialização da soberania epistêmica se configura na última reforma educacional que afeta os currículos escolares. A BNCC[v] menospreza o poder inventivo dos *praticantespensantes* quando sua imposição supõe a igualitária execução de práticas. Entendo com Süssekind (2014), o equívoco político e epistemológico em se instituir nacionalmente uma orientação sobre o que deve ser ensinado para todas as pessoas em todos os territórios, o que além de descaracterizar culturas e conhecimentos, provocará com a unificação dos currículos, avaliações em larga escala e massificação de materiais didáticos a demonização dos professores (PINAR, 2012 apud SÜSSEKIND, 2014).

Na educação, por maiores tentativas de se padronizar o ensino a partir de uma base comum universalizada e territorializada, esta base, mesmo institucionalizada, não esgotará as formas que os sujeitos assumem de se auto organizarem e se desterritorializarem por conhecimentos e práticas gestadas nasdascom experiências cotidianas. O currículo como arma epistemicída, sendo um recurso para destruir os conhecimentos locais, interpessoais, tecidos nas redes, desconhece as escolas como “arenas políticas e culturais” (MOREIRA, 1995, p. 1 apud SÜSSEKIND, 2014, p. 1516 3), onde o dissenso se revela nas negociações, na pluralidade e nos currículos como *conversas complicadas* (PINAR, 2008).

De acordo com Pinar (2012 apud Süssekind, 2014, p. 1520) precisa-se reconhecer o currículo em bases historicizadas, autobiográficas, como movimento de comunicação. O currículo, segundo os autores que me baseio, foge a uma intencionalidade, a um modelo, não podendo ser entendido como um documento claro objetivo, ou um manual que se pode aplicar de forma uníssona. Reivindico, nesse sentido, o protagonismo das pessoas ordinárias que no cotidiano inventam, escrevem e registram na imprevisibilidade da sala de aula uma outra escola e um outro currículo. Sendo, assim, pactuo com Boaventura de Sousa Santos, de que a experiência social é muito mais ampla e variada do que as Ciências Sociais e Humanas são capazes dar conta de mergulhar em sua totalidade.

Considerações

Pensar a escola como *espaçotempo* de aprendizagens, conversações e tessitura de redes formativas, além de uma opção epistemológica é uma escolha política na busca da justiça cognitiva e social (SANTOS,2010), tendo o reconhecimento dos *saberesfazeres* das *pessoas ordinárias* diante das invisibilidades de resistências e criações.

Para além das linhas abissais tracejadas pelo cientificismo, patriarcalismo, colonialismo, e o capitalismo, as pessoas ordinárias arquitetam em salas de aula suas bases comuns, gestadas nos ineditismos, nas bricolagens, nos usos e táticas que comprovam as existências e o poder subversivo do cotidiano em se inventar.

Nessa significação, currículo *pensadopraticado* é vivido *nosdos saberesfazeres* dos protagonistas que se constituem em interações intersubjetivas na escola. Por isso, está dada a impossível obediência a um documento prescritivo fabricado por uma comunidade científica, instituições economicistas que aliados ao poder designam o que acham melhor para as práticas e praticantes da escola.

Suspendo esse texto reiterando a primazia do comprometimento das pesquisas dedicadas a conhecer as realidades escolares em considerarem caminhos outros de apreensão das lógicas que as desenham. Movimento que possibilita reconhecer os processos de emancipação social tecidos pelas práticas dos *heróis anônimos* (CERTEAU, 2004) dos cotidianos.

Referências

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

CERTEAU, M. de. A invenção do cotidiano: Artes de fazer. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MASSENA, E. P.; M. L. SÜSSEKIND. Entre espelhos, números e a realidade da educação. In: OLIVEIRA, I. B. E REIS, G. (orgs) Pesquisas com formação de professores: rodas de conversa e narrativas de experiências. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2017.

NUNES, Joao Ariscado O resgate da epistemologia In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 261-290.

OLIVEIRA, I. B.. O currículo como criação cotidianca. 1. ed. Petrópolis: DP et Alli, 2012.

OLIVEIRA, I. B.. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: Inês Barbosa de Oliveira. (Org.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas - sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008, v. , p. 49-64.

OLIVEIRA, I. B.. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. Educação & Sociedade, v. 28, p. 47-72, 2007.

PINAR, W. 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.

SANTOS, B. S. Crítica da razão indolente: contra o desperdiço da experiência-para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Volume 1. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo; Editora Cortez. 2010

SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. Revista e-Curriculum (PUCSP), v. 13, p. 1-0000, 2014.

SÜSSEKIND, M. L. O ineditismo dos estudos nosdoscom os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no Rio de Janeiro, Brasil. e-Curriculum, São Paulo, v. 9, n. 2, p.1-21, ago. 2012.

SÜSSEKIND VERÍSSIMO, M. L. *Teatro de Ações*: arqueologia dos estudos n*osdoscom* os cotidianos, relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas, 235 f., Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Dezembro, 2007.

ConeCrewDiretoria. Pensamentos ao além. 2007. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/conecrewdiretoria/pensamentos-ao-alem.html>. Acesso em: 16 de abril de 2018.

FILHO, A. P.; FABRIZIO, M. Aquarela. 1983. Disponível em:

< https://www.letras.mus.br/toquinho/49095/>. Acesso em: 17 de abril de 2018.

[i] Música Pensamentos ao Além, 2007.

[ii] Utilizo o princípio de juntabilidade (SGARBI apud SUSSEKIND,2007.p.134). O princípio tem o objetivo de enfatizar que nem sempre uma palavra expressa o que pretendemos escrever sobre os fenômenos sociais que queremos descrever em nossos estudos. Como alternativa, podemos usar as palavras escritas juntas e em itálico, pois aglutinadas tomam um sentido diferente de usadas em conjunto e com o conectivo.

[iii] Referente ao termo homem ordinário de Michel de Certeau.

[iv] Toquinho e Maurizio Fabrizio, 1983.

[v] Base Nacional Comum Curricular, “A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (http://basenacionalcomum.mec.gov.br/).