



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Entre o percurso e o destino final

SABERES E EPISTEMICÍDIOS nos COTIDIANOS da EDUCAÇÃO BÁSICA

VINÍCIUS LÍRIO HOZANA FERREIRA

RIO DE JANEIRO

2019

VINÍCIUS LÍRIO HOZANA FERREIRA

Entre o percurso e o destino final

SABERES E EPISTEMICÍDIOS nos COTIDIANOS da EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Maria Luiza Sússekind

RIO DE JANEIRO

2019

L872

Lírio Hozana Ferreira, Vinicius

Entre o percurso e o destino final: saberes e epistemicídios nos cotidianos da educação básica / Vinicius Lírio Hozana Ferreira. -- Rio de Janeiro, 2019.

98

Orientadora: Maria Luiza Sussekind.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Currículos. 2. Espaço. 3. Professor. 4. Geografia. 5. Cotidiano. I. Luiza Sussekind, Maria, orient. II. Título.

VINÍCIUS LÍRIO HOZANA FERREIRA

Entre o percurso e o destino final

SABERES E EPISTEMICÍDIOS nos COTIDIANOS da EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 30 de agosto de 2019.

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Maria Luiza Sússekind - UNIRIO
(orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Graça Reis - UFRJ
(avaliadora externa)

Prof^ª. Dr^ª. Mônica Peregrino - UNIRIO
(avaliadora interna)

Primavera Nos Dentes

Quem tem consciência para ter coragem

Quem tem a força de saber que existe

E no centro da própria engrenagem

Inventa a contra-mola que resiste

Quem não vacila mesmo derrotado

Quem já perdido nunca desespera

E envolto em tempestade decepado

Entre os dentes segura a primavera

Ney Matogrosso

Ama. Trabalha. Espera. Perdoa.

Emmanuel

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela dádiva da vida, pela possibilidade de repletar minha existência de significado, pela oportunidade de ser mais, ser melhor, ser feliz.

Aos meus pais, afinal sem eles nada disso seria possível. Gratidão pelos exemplos e perseverança.

À minha esposa Thaís, meu amor encarnado, pela compreensão, parceria, exemplo e incentivo.

À minha tia Carmen Hozanna pelo apoio, exemplo e dedicação.

Aos amigos incentivadores dessa caminhada árdua e bela.

À minha orientadora Maria Luiza Sussekind pela confiança, conhecimento e dedicação.

Aos amigos do GPPF, principalmente André, Alan e Clarissa, pela parceria, trocas e aprendizado.

Aos companheiros da jornada pela educação, que partilham tantos conhecimentos nessa vasta rede de profissionais.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado está inserida nas pesquisas orientadas pela Prof^ª Dr^ª Maria Luiza Sussekind, no âmbito do Grupo de pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF), e dentro da linha de pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A pesquisa consistiu em percorrer a história do currículo com base na leitura de Lopes, Macedo e Sussekind, com foco em Pinar, destacando a variedade das situações ordinárias com Alves, Ferrazo e Sussekind, com foco em Certeau, e recheando com os meus relatos e algumas narrativas frutos da pesquisa com o meu cotidiano, ao longo de 12 anos de experiência como professor de Geografia em escolas de educação básica do Rio de Janeiro, e que são entendidos como conhecimentos curriculares. Para fazer esta análise dialoguei com os autores utilizando o pressuposto político epistemológico de compartilhar os resíduos do meu cotidiano, para que outros professores que vivem experiências semelhantes se sintam encorajados a entender que o que eles fazem é criação de conhecimento socialmente válido, que acontece nos cotidianos escolar, coletivamente com a turma e individualmente e subjetivamente em cada um. Um conhecimento que é comum e diferente porque não se pode medir o que cada um construiu junto com o outro, diferente do outro, por isso afirmo que é um conhecimento enredado e rizomático (LOPES e MACEDO, 2011, p.161). Esta pesquisa se alinha aos estudos *nosdoscom* os cotidianos mantendo o compromisso político epistemológico de acreditar na criação cotidiana nas escolas que tecem os currículos. Apostando na ecologia de saberes (SANTOS, 2007) para valorizar a heterogeneidade presente nos *espaçostempos* (ALVES, 2001) escolares.

Palavras-chave: Currículos, Estudos do Cotidiano, Espaço, Professor de Geografia.

ABSTRACT

This master's thesis is supervised by Prof. Maria Luiza Sussekind, within the scope of the research group Educational Practices and Teacher Education (GPPF), and within the research tread Educational Practices, Languages and Technologies of the Graduate Program in Education (PPGEdu) of the Federal University of Rio de Janeiro State (UNIRIO). This work consists on going through a history of the curriculum based on reading by Lopes, Macedo and Sussekind, focusing on Pinar's understandings and highlighting a variety of everyday life situations with Alves, Ferraço and Sussekind, sustained by Certeau's thinking, and stuffed with my some narratives as the result of research with my daily life, through 12 years of experience as a teacher of geography in the basic schools of Rio de Janeiro, and which are understood as curricula knowledges in this work. To make this dialogue with those authors, I depart from epistemological premises as the importance of sharing the residues of my day-to-day, so that other teachers can learn from their own experiences too, being encouraged to understand who they use (as a consumption and permanent creation) socially valid knowledge witch happens in school's everyday life, collectively within the classes and subjectively in each one. A some of knowledges that are common and different, because it is not possible to control, so it states that it is a entangled and rhizomatic knowledge. This research is aligned with every day life studies and manifest our epistemological-political commitment to believe in daily creation and curriculum-weaving within schools. Betting on Santo's ecology of knowledges (2007) to value the heterogeneity present in the curricula multiple creations (ALVES, 2001) with and within the space.

Key Words: Curricula, Everyday Life Studies, Space, Geography Teacher.

Sumário

INTRODUÇÃO - O QUE EU ESTOU FAZENDO AQUI?	10
CAPÍTULO 01 - CurrículoS	21
1.1-Conhecimento no campo do currículo	25
1.2 - Olhando pro abismo entre Teoria e a Prática no cotidiano	29
CAPÍTULO 02 – Cacos do Cotidiano	31
2.1 - Rainhas e Reis da Sucata	39
CAPÍTULO 03 – <i>Práticasteoriaspráticas</i>: Os currículos como ecologia dos saberes	51
3.1 - Nós precisamos falar mais do 3º Bimestre	79
CONCLUSÃO	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93

INTRODUÇÃO - O QUE EU ESTOU FAZENDO AQUI?

Esta dissertação de mestrado está inserida nas pesquisas orientadas pela Prof^a Dr^a Maria Luiza Sussekind, no âmbito do Grupo de pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF), e dentro da linha de pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Nela eu proponho uma discussão acerca das múltiplas possibilidades de compreensão e valorização da produção de saberes nos cotidianos escolares. A pesquisa consistiu em percorrer a história do currículo com base na leitura de Lopes, Macedo e Sussekind, com foco em Pinar, destacando a variedade das situações ordinárias com Alves, Ferraço e Sussekind, com foco em Certeau, e recheando com os meus relatos e algumas narrativas frutos da pesquisa com o meu cotidiano, ao longo de 12 anos de experiência como professor de Geografia em escolas de educação básica do Rio de Janeiro, e que são entendidos como conhecimentos curriculares.

As discussões e leituras são minhas, eu falo e conto as histórias porque quero argumentar que os currículos de Geografia, a profissão docente e o planejamento pedagógico são conversas que acontecem em muitos espaços para além das escolas, envolvendo diretamente professores, estudantes, sociedade e por isso são consideradas conversas complicadas (PINAR, 2012), são autobiográficas, são psicossociais, derrubam os muros *dentrofora* da sala de aula (PINAR apud SUSSEKIND, 2014a). De acordo com a minha experiência essas conversas tem um valor para o campo do Currículo e docência, percebo que na minha vida esse movimento foi importante para entender que nesses resíduos, nos cacos das histórias que ficam dos anos de profissão há muito conhecimento, há muita coisa a ser contada e trocada, muita teoria e sabedoria.

Para fazer esta análise dialoguei com os autores utilizando o pressuposto político epistemológico de compartilhar os resíduos do meu cotidiano, para que outros professores que vivem experiências semelhantes se sintam encorajados a entender que o que eles fazem é criação de conhecimento socialmente válido, que acontece nos cotidianos escolar, coletivamente com a turma e individualmente e subjetivamente em cada um. Um conhecimento que é comum e diferente porque não se pode medir o que cada um construiu junto com o outro, diferente do outro, por isso afirmo que é um conhecimento enredado e rizomático (LOPES e MACEDO, 2011, p.161).

Eu acho que é importante preparar a aula e aproveitar o momento como ele se apresentar, pois toda produção que os estudantes fazem a partir das aulas têm sua

legitimidade, embora nem sempre atenda ao que nós professores esperamos. Nunca me enquadrei no formato de professor especialista em Geografia e empregado da escola que leciono, apenas aplicando o currículo de forma a quantificar o aprendizado. Minha escrita é um relato biográfico, um *Currere*, conceito criado por Pinar em 1975 (apud SUSSEKIND 2014) e que significa a experiência vivida do currículo, o correr do curso, onde o currículo é vivido e experimentado (PINAR apud LOPES e MACEDO, 2016, p.20). Como exponho em inúmeros trechos do texto a base da minha pesquisa é perceber que os currículos não são capazes de abarcar toda complexidade dos cotidianos e mesmo planejamentos rígidos e complexos não garantem práticas de sucesso ou resultados possíveis. Minha escrita alimenta a rede de conhecimentos e subjetividades, uma rede de solidariedade para fortalecer e fomentar o diálogo sobre nossas práticas.

Venho dizer para as pessoas que não adianta tentar controlar o currículo porque os imprevistos acontecerão e é preciso agir como professor e transformá-los em conhecimento. Na minha experiência a *saladeaula* é sempre surpreendente. Quando uso a expressão *salasdeaula* quero afirmar que a sala de aula não é um lugar qualquer, cada sala de aula é única, cada sala de aula é um *espaçotempo* onde acontecem diversos níveis de interações e conversas complicadas.

O papel do meu trabalho é lembrar aos professores que estão nas *salasdeaulas* todos os dias que aquilo que eles fazem é relevante. Que existem teorias do campo do currículo e da formação de professores que reconhecem essa importância e eu construí diálogos com alguns autores que corroboram isso. Decidi inserir meus relatos no texto para mostrar como eles¹ se relacionam com as construções teóricas, mas a ideia é que eles se reforcem e não que um explique o outro. A proposta é fazer uma interseção, criar uma ecologia de saberes (SANTOS, 2007) dentro do meu texto acadêmico.

Nos cotidianos somos constantemente convidados por diversas demandas, inclusive as nossas, a sair do tema proposto, flexibilizar os planejamentos, enfim, é importante afastarmos a fantasia da harmonia e para de acreditar nos planejamentos infalíveis. Na premissa certeuniana (1994) percebemos o jogo das estratégias e táticas que se desenvolve nas *salasdeaulas* e para além dos espaços escolares. A estratégia é sempre um lugar de poder, e o dono do lugar (próprio) tem uma estratégia de permanência. As secretarias de educação fazem estratégias, as direções escolares fazem estratégias, as coordenações escolares fazem estratégias, os professores fazem estratégias.

¹ Por uma questão de sigilo todos os nomes originais das pessoas, colégios e cursos citados ao longo do texto serão substituídos por siglas e sinalizados com um asterístico*.

A tática é uma resposta organizada do fraco à estratégia. É um golpe, oportunismo de ocasião que momentaneamente subverte a lógica de poder estabelecida, múltiplas estratégias também são compostas por táticas. Como por exemplo o preenchimento do diário de classe, onde é impossível abranger toda a complexidade de uma aula numa descrição resumida em poucas linhas.

Certa vez estava ministrando uma aula sobre organizações supranacionais para uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II. De acordo com o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)² de Ciências Humanas-Geografia do Ensino Fundamental para o 8º ano, a *Unidade Temática Conexões e escalas* tem como *Objetos de Conhecimento* as *Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial* e o planejamento da aula estava focado na *habilidade (EF08GE06)* que consiste em *Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desse processo* (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p.388-389). Trago um desenho esquemático que esbocei durante a aula mostrando a diferença entre o planejado e o ocorrido, uma holografia.

² http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

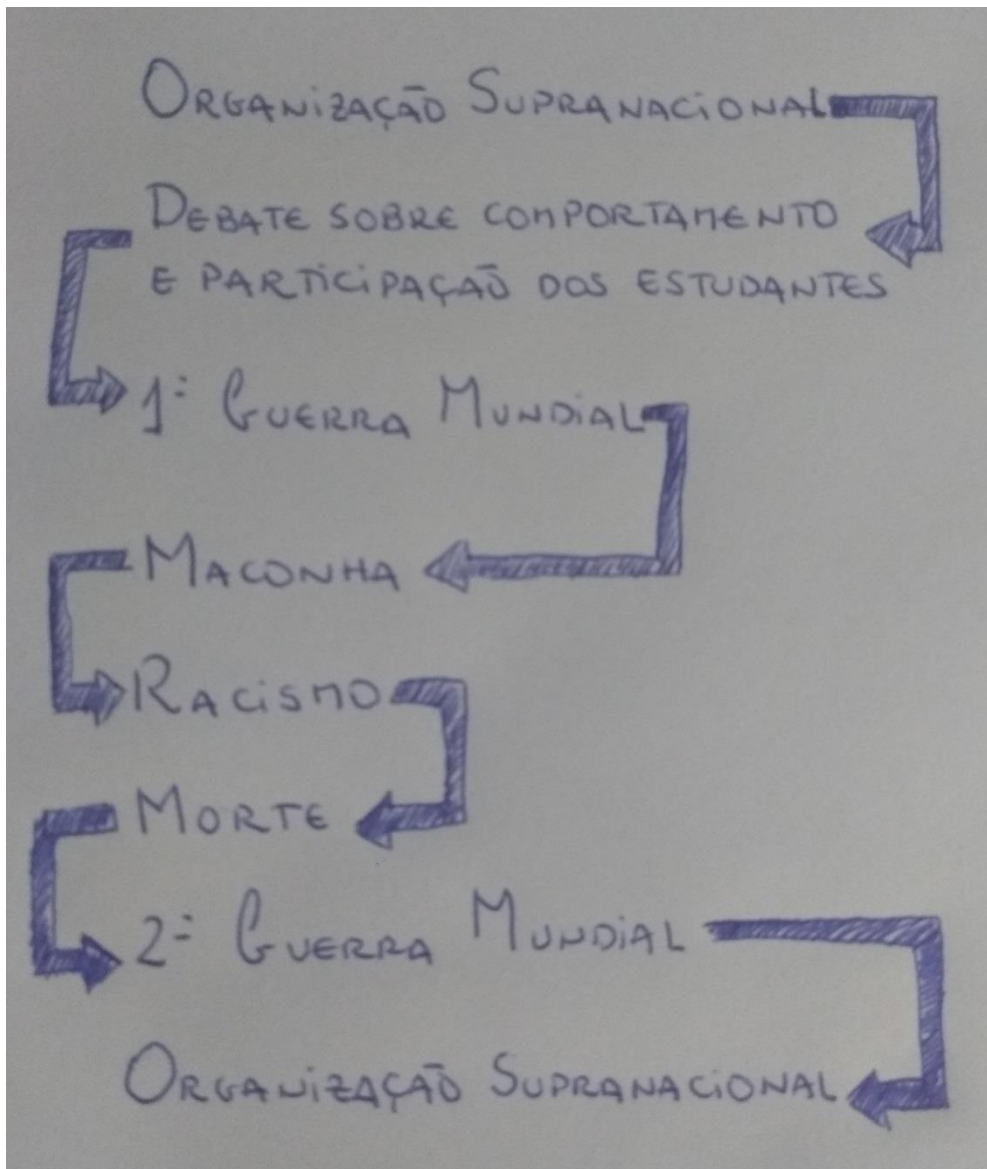


Figura 01: Holografia de uma aula no 8º ano do Ensino Fundamental

O planejamento era discutir organizações supranacionais e começamos a aula abordando esse tema, porém os imprevistos e demandas dos estudantes nos fizeram percorrer essa trajetória de discussões, bem distante do planejamento inicial e da proposta da BNCC. Esse esquema não resume o que eu e os estudantes vivemos nesse dia, durante essa aula, e nenhuma outra foto ou qualquer tipo de registro seria capaz de resumir o que todas as pessoas viveram ali. Para Pinar (apud SUSSEKIND, 2014a), nem se nós (professor e estudantes) conversássemos sobre o que aconteceu nessa aula, iríamos dar conta de falar sobre tudo que aconteceu na aula. Primeiro porque a oralidade não dá conta de expressar toda experiência, por isso conhecemos múltiplas linguagens. Segundo que mesmo na oralidade as palavras que temos disponíveis na língua que conhecemos não conservam os sentidos que damos para elas. Além disso quando nós falamos de nós,

estamos utilizando a língua do colonizador, que não dá conta das nossas experiências ao Sul (SANTOS, 2007).

Assim quantas vezes me decepcionei com um planejamento que aparentemente não surtiu efeito e me questionei: -O que estou fazendo aqui? Quantas vezes esse pensamento já se aninhou na minha cabeça após uma atividade frustrada ou qualquer outra situação incômoda e corriqueira. Quantos são os espaços percorridos e os lugares ocupados? Quantos diálogos podemos construir com as diversas noções e apropriações de lugar e espaço presentes na riqueza e pluralidade cotidiana?

Os relatos dos lugares são bricolagens, resíduos de mundo (CERTEAU, 1994). Percorro esses resíduos por caminhos onde as trajetórias são mais importantes que os destinos, recordando-me de situações onde questionei meus lugares, minhas funções, ressaltando a importância e multiplicidade do trabalho docente.

Nova escola. 2017, Km 34, acesso a Seropédica, depois da estação Guandu de tratamento de água da Cedae. A definição de “muito longe da minha casa” foi atualizada com sucesso. Metropolitana I, Nova Iguaçu. Escolhi pelo número de vagas, ansiedade fruto da urgência em me tornar funcionário público, etapa fundamental no projeto de vida que bolei. Repensei várias vezes, encaixei possibilidades, mas a “estabilidade” do funcionalismo público estava em todas elas. Restou ganhar na loteria, mas eu nem jogo, logo, vamos estudar e trabalhar. Avenida Brasil, caos, obras, violência, trânsito. O dia mal começou e estou engarrafado de novo. Ontem 23:50 terminando leituras, louça na pia, sem banho, fazendo contas com o despertador que insiste em dizer que tocará em poucas horas. Deito pensando no cansaço do dia seguinte. Atrasado. De novo. A turma me aguarda no pátio, dispersos, imersos em suas atividades, distrações e demandas, minha chegada frustra e corta o barato.

Alguns exclamam:

- Ele veio!
- Ah que isso, por que você veio?
- Não acredito que você veio!
- Vamos subir porque ele chegou hein!
- Qual é mesmo o seu nome, hein?

De repente ouço: Professor só vou no banheiro e já subo.

Não sei dizer porque não subi, fiquei aguardando o estudante no pátio enquanto toda turma se dirigia para a sala. O cheiro de maconha começa a invadir o ar, perturba meu olfato e volta minha atenção para o banheiro masculino. As drogas são presença constante

nas escolas em que trabalho. Em 2017 diversos casos de estudantes consumindo e comercializando drogas dentro da escola, inclusive dois estudantes já tinham sido expulsos. Caminho até a porta do banheiro e entro. Com o susto ele rapidamente joga o baseado no chão e ao ser questionado alega que não é dele. Paro e converso. Ele parece não ouvir absolutamente nada do que eu digo. Só fica repetindo o tempo todo sobre o medo de morrer nas mãos da “milícia” que controla o bairro e costuma destinar um tratamento nada cordial as pessoas que são flagradas usando drogas ilícitas. Busquei diálogo junto a direção da escola, sem saber que este tipo de conversa era “proibida” por ali. A solução aplicada foi a “expulsão” do estudante, que se deu mediante um “convite” forçando sua família a transferi-lo de escola.

Naquela situação, minha ação não levou em consideração que eu desconhecia por completo o cotidiano daquela escola. Segundo Seabra (1996) o cotidiano é o lugar do embate entre o concebido e o vivido, onde estão os enigmas pelos quais se discute a sociedade e o social, para compreender o uso, ou seja, minha concepção a respeito da condução do trabalho estava prestes a mudar devido a minha prática cotidiana naquele ambiente, pois os silêncios insistem em se fazer presentes e vários são os empecilhos que encontro nesses processos de reconhecimento do espaço.

Sendo o espaço o produto das inter-relações, esfera da possibilidade, ainda que essa possibilidade nem sempre se concretize, da existência da multiplicidade e devir (MASSEY, 2008), a escola pode possuir outros significados se for pautada na troca, nas relações que se desenvolvem no seu interior, assim cada escola é única de acordo com as diversas trajetórias e respectivas experiências que coexistem naquele ambiente.

Para Seabra (1996) o discurso sobre o cotidiano tem de tornar explícito o que está implícito. Está implícito que ao estudante cabe estar na escola no horário correto, sentar-se à mesa e copiar tudo que o professor “mandar” sem questionar. Essa postura aproxima o estudante das características de um cibernantropo (homem máquina) que, de acordo com Seabra (1996), é aquele que não experimenta o vivido, reproduzindo linguagens, funcionando apenas como uma engrenagem do sistema. Assim o vivido desaparece, prevalecendo o concebido, onde segundo Oseki (1996) o espaço institucional, baseado no repetitivo e no reprodutível, barra a criação. Esse espaço frustra sua própria possibilidade. Essa relação com o uso, na abordagem geográfica, foi explicitada após as constantes ações frustradas que desenvolvi em sala e a estranheza com que alguns estudantes reagiam às minhas atitudes, como se eu estivesse fora do formato de professor que eles esperavam. No capítulo 03 retornarei a essa discussão sobre formato de professor.

Segundo Seabra (1996, p. 80),

Abordando as relações entre o vivido e o concebido, Lefevbre mostra-nos que o vivido, âmbito de imediatidades, não coincide com o concebido. Entre um e outro permanece uma zona de “penumbra” na qual opera o percebido. O percebido situa-se no movimento dialético, que nunca cessa, entre o concebido e o vivido.

O percebido, em seu constante diálogo com o concebido e o vivido, é uma relação reconhecida por poucos na escola. Grande parte dos que coabitam aquele ambiente esperam que ele funcione dentro dos moldes concebidos, ignorando o vivido e consequentemente impedindo a criação do novo. Um documento como o Currículo Mínimo³ é uma representação dessa situação, já que não dialoga com as necessidades vividas pelos estudantes, logo, tem sua aplicabilidade extremamente sujeita a falhas.

A possibilidade de escapar desse processo ao qual o estudante é constantemente submetido, se dá através da realização de atos práticos que se adequem aos distintos cotidianos de cada escola. Segundo Santos (2013, p. 20) o espaço é o lugar das relações complexas, *onde o concreto ou a verdade, não são mais que o concreto e a verdade de cada um. (...) O concreto e o abstrato se confundem*. Assim podemos afirmar que cada pessoa presente nas relações cotidianas escolares tem a contribuir para que os protagonismos sejam incentivados e desenvolvidos.

A coordenação pedagógica dessa mesma escola organizou um passeio ao Museu do amanhã, a diretora estabeleceu que minha presença era fundamental para o bom andamento da atividade e confesso que imaginei, talvez ingenuamente, que seria uma ótima oportunidade para realizar um trabalho de campo com os estudantes. Iniciamos a viagem com a proposta de oração do Pai Nosso dentro do ônibus para abençoar o trajeto, e após a reza rapidamente percebi que função a diretora e a coordenadora desejavam que eu desempenhasse. Não fui convidado para dialogar sobre o processo de urbanização e gentrificação do centro da Cidade do Rio de Janeiro, não estava ali como eu, humano, professor de Geografia, mas como um professor (grande) para exercer controle sobre

³ O Currículo Mínimo, de acordo com informações da página eletrônica da SEEDUC/RJ, é um documento que, desde 2012, <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=5686742>, serve como referência a todas as escolas estaduais do Rio de Janeiro, apresentando as competências e habilidades básicas que devem estar contidas nos planos de curso e nas aulas. Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Na prática, até 2016, consistia em controlar presenças, cumprir metas conteudinais por bimestre e checar o desempenho dos estudantes em testagens padronizadas externas periódicas. Com o cancelamento da testagem externa, desde 2017, o currículo mínimo baliza os conteúdos bimestrais trabalhados.

qualquer ação dos estudantes. Frustréi os planos delas estabelecendo um acordo com os estudantes, deixando claro que confiava neles, e que teríamos um dia promissor pela frente. Chegamos no destino com tempo hábil para passear pelo Boulevard Olímpico antes de entrarmos no Museu do Amanhã e essa iniciativa chocou a direção, que pretendia manter os estudantes perfilados, no sol, aguardando cerca de 01 hora antes de entrarmos para a visita guiada no museu.

A inquietude dos estudantes na fila deu origem a uma frase, proferida por uma professora⁴, que me impactou, ela disse: “se vocês continuarem se comportando assim, todo mundo vai saber que vocês moram na Baixada.” Naquele momento o espaço escolar estava ali, em frente ao museu do amanhã, reproduzindo as discrepâncias entre o concebido, o percebido e o vivido nos ambientes escolares. Pensando a emancipação como um processo e não um fim, e entendendo que as palavras são nômades, mas carregam alguns significados, essa fala denuncia a insegurança do professor para lidar com o processo de demonização e culpabilização (PINAR apud SUSSEKIND, 2014a), a abissalização dos conhecimentos e invisibilização dos estudantes (SANTOS, 2007).

Proponho repensarmos o espaço escolar e as relações que se desenvolvem nesse lugar. Já que o espaço escolar nem sempre está circunscrito à escola. A multiplicidade por si só possibilita uma série de novas identificações e identidades que precisam ser respeitadas e legitimadas. As experiências e aprendizados que cada indivíduo possui tornam as trocas e interações mais interessantes. Não se pode ignorar a experiência pregressa e presente dos estudantes e os aprendizados desenvolvidos no ambiente escolar, como um todo, e fora dele. A escola possibilita a dinâmica de constante aprendizado, seja nas *salasdeaulas* através da mediação e técnica do professor ou no pátio da escola ao interagir com outros estudantes e funcionários. No capítulo 01 retomarei a discussão sobre a multiplicidade dos currículos.

As formas como classificamos e vivenciamos o espaço estão relacionadas às subjetividades políticas inerentes às relações humanas, logo, a escola torna-se peça fundamental na construção da identidade levando em consideração o grande contingente populacional que passa pelo sistema de ensino e conseqüentemente sua heterogeneidade. Muitas vezes a escola desempenha funções que pouco levam em consideração essas diferenças, que são um aspecto potencial da multiplicidade. Logo posso afirmar que se a

⁴ Ao longo do texto abordo trechos de narrativas de diversos profissionais da educação. Algumas colocações que comumente são ouvidas, mas que não definem bons e maus profissionais. Todos nós professores cometemos erros que não representam a síntese das nossas práticas.

multiplicidade não está sendo bem trabalhada as interações têm pouco potencial, pois, segundo Bergson (1910, apud MASSEY, 2004, p. 12), a interação depende da multiplicidade e somente a interação pode produzir mudanças (criatividade) e, portanto, tempo. As múltiplas possibilidades de interação percorrem todo o meu trabalho, porém no capítulo 02 procuro ressaltar a heterogeneidade das situações ordinárias nos *espaçotempos* (ALVES, 2001) escolares.

A análise temporal passa a classificar questões de desenvolvimento, como se determinada escola estivesse avançada ou atrasada em relação as outras. Assim, segundo Massey (2008), diferenças espaciais estão sendo imaginadas como sendo temporais. Diferenças geográficas estão sendo reconcebidas em termos e sequência histórica. Nessa prática, as comparações entre diferentes ambientes escolares organiza-os em termos de sequência temporal, como se as diferenças que possuem fossem apenas o lugar que ocupam na fila da história, ou seja, há um objetivo de desenvolvimento comum e cada escola, ao seu tempo, vislumbra atingi-lo. Seguindo essa lógica desconsidera-se que os outros não estão apenas seguindo uma sequência, cada lugar tem uma história para contar, uma relativa autonomia, existência e uma multiplicidade de histórias.

Para compreender esse processo é preciso entender o espaço a partir da análise das inter-relações que existem naquele ambiente e o desenvolvimento dessas relações ao longo do tempo, não imaginar que os ambientes apresentam aquelas características apenas como algo natural.

O espaço tem algo de inesperado, imprevisível e disruptivo. Assim a identidade do lugar vai sendo construída através das relações com as outras partes, e o desenvolvimento não é linear. A multiplicidade favorece o aparecimento de diversificações, portanto imaginar um ponto de desenvolvimento máximo, com a mesma meta a ser atingida por todas as escolas é uma utopia. Nesse sentido, cada escola são muitas escolas.

O lugar, na abordagem geográfica, possui a complexidade de ser um mundo diferente dos demais e estar relacionado diretamente com todos os outros lugares. Sendo assim, o “lugar” escola tem suas particularidades baseado nas relações que são desenvolvidas ali, porém, essas peculiaridades não são levadas em consideração no momento de estabelecer o sucesso das práticas e posterior padronização das ações para todas as escolas de uma rede.

As interações presentes na escola (relações entre professores, estudantes, coordenação, funcionários e a comunidade) remetem a oposição citada por B. Stiegler

(1994, apud SANTOS, 2004, p. 315) “A interação mediada pela técnica e sua racionalidade em oposição as interações mediadas pelos símbolos e pela ação comunicacional”. Na escola essa oposição comumente se dá à medida que os professores coordenadores e funcionários são instruídos, embora nem sempre o façam, a manter a técnica/racionalidade, ou seja, mediam suas relações focados exclusivamente em suas atribuições, enquanto os estudantes e a comunidade o fazem mediados por símbolos e ação comunicacional, na maioria das situações estabelecendo um contato mais humanizado.

Partindo dessa premissa identifico um problema presente no processo de comunicação que ocorre na escola, as cobranças para manter um certo distanciamento das histórias pessoais de cada um dos estudantes e familiares desumaniza a relação e dificulta a compreensão mútua, enfraquecendo os laços sociais e a sociabilidade entre os indivíduos, pois segundo A. D. Rodrigues (1994, apud SANTOS, 2004, p. 316) informação é diferente de comunicação. Podemos comunicar sem informar e podemos informar sem criar/alimentar quaisquer laços sociais. Na experiência comunicacional intervêm processos de interlocução e interação que criam, alimentam e reestabelecem laços sociais e a sociabilidade entre indivíduos e grupos sociais que partilham experiências e as ressonâncias de um passado comum.

Assim, de acordo com a minha percepção, se parte dos professores assume a postura de comunicar sem informar e informar sem criar laços, as experiências partilhadas perdem o valor, os estudantes se interessam menos pelas atividades, que na maioria das vezes acabam sendo desenvolvidas de acordo com uma lógica hierárquica, a popular “de cima para baixo”, ou seja, a ordem vem da secretaria de educação para ser executada nas escolas da rede e se não há uma adaptação ou diálogo com os cotidianos de cada escola o resultado final são ações feitas às pressas e com resultados bem duvidosos.

Segundo Z. Mlinar (1990, apud SANTOS, 2004, p. 314), o lugar é o intermédio entre o mundo e o indivíduo. O espaço é palco da complexidade das relações individuais-coletivas. Assim cada lugar é à sua maneira “o mundo” (SANTOS, 2004), ou seja, o lugar relaciona-se com o mundo e é “o mundo” por ser diferente dos demais lugares. Levando em consideração esse aspecto do lugar e pensando no lugar escola, diálogo com os autores para enriquecer as experiências vividas abordadas nesta pesquisa com o intuito de, como afirmam Alves e Garcia (s/d apud FERRAÇO, 2003, p. 171), fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estética dos discursos dos sujeitos cotidianos. Essa lógica está longe de abarcar a complexidade presente no

ambiente escolar, e nem almeja, já que reconhece que nem tudo é dito, escrito, mas sentido, vivido com intensidade. Associar algumas questões que me afetavam como professor ao modo de ver o mundo dos autores citados permite outras possibilidades de compreensão daquilo que aconteceu nos cotidianos escolares que vivi e talvez inspire debates e experiências de colegas, ou mesmos, dos possíveis leitores que estejam afastados desse ambiente fértil e incompreendido que é a escola.

CAPÍTULO 01 - CurrículoS

Como definir o que é currículo? Quais os caminhos para responder a essa questão ou como desenvolver uma pesquisa que mantenha os currículos em foco sem modelizar, sem simplificar, que fomente discussões sem responder a essa pergunta? Parece-me óbvio e posso afirmar que não há como apontar *o que é currículo*, pois há um conjunto de significados associados a essa palavra. Para começar currículo é um campo, ou seja, é um conhecimento que existe fruto de debates, disputas, narrativas hegemônicas e alternativas, então desde já sabemos que há diversas teorias que definem *o que é currículo*. Bem-vindo, escolha a sua.

Quando pensamos em currículo, imediatamente, nos vem à cabeça o curriculum vitae das entrevistas de emprego e o currículo escolar. Pensando no currículo escolar, eu poderia defini-lo simplesmente como o conjunto de assuntos referentes a cada disciplina que são fundamentais para que os estudantes compreendam a matéria e não estaria longe da teoria de Ralph Tyler que criou o

modelo de Tyler que é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo (LOPES e MACEDO, 2011, p.25)

Durante um período da minha carreira docente essa definição bastou e ao justificar a seleção das temáticas rapidamente construía um argumento falando sobre provas militares, concursos e vestibulares, ou seja, estuda-se o que é cobrado nessas provas, estuda-se com o objetivo de estar apto a realizar essas avaliações. O currículo é um caminho até um ponto determinado. Bons professores e bons estudantes chegam lá.

Essa argumentação me parecia sólida, entretanto não resistiu a diversidade de demandas e conhecimentos imprevistos nessas listas que encontrei no meu cotidiano docente. Dificuldades dentro e fora das escolas que me fizeram por inúmeras vezes questionar a relevância do que era ensinado para os estudantes. Há uma noção geral de que o currículo corresponda à *ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo* (LOPES e MACEDO, 2011, p.19). Assim como definir o que entra no currículo, qual a utilidade e relevância dos temas a serem inseridos, *por onde começar?* (LOPES e MACEDO, 2011, p.21). Algumas teorias curriculares ao longo dos séculos XX e XXI buscaram respostas para essas e outras questões sobre os

currículos. O currículo determina o planejamento que organiza a aula, e fundamenta os testes que supostamente provam quem aprendeu o que. Para Pinar *nada pode arruinar tanto uma conversa como aplicar um teste ao final* (apud SUSSEKIND, 2014a, p.32 e 33). Segundo o autor

mesmo nas escolas em que os resultados dos testes melhoram é uma história sem fim. Sempre há o que melhorar e testar e melhorar. Na verdade, se todos tivessem um desempenho perfeito nos testes, os testes seriam inúteis, certo? Então os testes somente têm sentido quando selecionam e distinguem as pessoas, portanto é preciso que haja falhas e fracassos. Alguém precisa perder. Então é uma corrida numa esteira que não só nunca é desligada, como a velocidade só aumenta. (...) A experiência do teste substitui a experiência acadêmica de compreensão (PINAR apud SUSSEKIND, 2014a, p.94 e 95).

A partir de 1910, com a industrialização da sociedade estadunidense, há um aumento na cobrança sobre a escola devido a necessidade de formar cidadãos aptos a se inserir em uma sociedade industrializada, participando ativamente da *vida política e econômica*. *A escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social* (LOPES e MACEDO, 2011, p.22). Essa questão com a eficácia da escola tem como precursor John Franklin Bobbitt e seu trabalho se insere no eficientismo social (LOPES e MACEDO, 2011, p.259). O autor sustenta a criação de um currículo que prepare os indivíduos para uma vida inserida na dinâmica econômica da sociedade, o valor dos elementos inseridos nos currículos estava associado a sua funcionalidade e capacidade de resolução de adversidades.

O eficientismo disputa espaço com o progressivismo na disputa pela hegemonia dos currículos “oficiais”. O principal autor do progressivismo é John Dewey. Para os progressivistas há uma continuidade no processo de aprendizagem e *o valor imediato das experiências curriculares se apresenta como princípio da organização curricular em contraposição a uma possível utilização futura* (LOPES e MACEDO, 2011, p.23). O autor afirma que o foco do currículo deve ser a resolução de problemas sociais, compreendendo três núcleos: as ocupações sociais os estudos naturais e a língua, e capacitando os estudantes para agir de forma democrática, cooperativa e criativa. Assim as experiências educacionais da escola dialogam com as experiências de outras instituições da sociedade, dando unidade a experiência dos estudantes. Os princípios de Dewey são a base para as reformas educacionais dos anos 1920 no Brasil.

A partir de 1949 Ralph Tyler preconiza um diálogo entre o eficientismo e o progressivismo. A racionalidade proposta por Tyler introduz uma teoria curricular

pautada na formulação de *objetivos de ensino, seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas, organização dessas experiências garantindo maior eficiência ao processo de ensino e avaliação do currículo* (LOPES e MACEDO, 2011, p.25). O eficientismo, o progressivismo e a racionalidade tyleriana enfatizam o caráter prescritivo do currículo, separando criação e implementação, visto como um planejamento das atividades da escola. Assim a dinâmica curricular envolve o momento da produção e o momento da implementação do currículo, que conta com a participação efetiva de professores e estudantes. Nessa lógica os insucessos são vinculados a etapa de implementação e os professores e estudantes são responsabilizados pelos problemas.

As abordagens científicas do currículo vêm sendo criticadas por associar espaço escolar e o currículo à harmonia e progresso, sempre dispondo da escola e dos currículos como instrumento de controle social. Muitos autores estruturaram críticas e aqui destaco o trabalho de Michael Apple (apud LOPES e MACEDO, 2011) que aborda algumas questões importantes: *como os currículos escolares (re)criam a hegemonia ideológica de determinados grupos dentro da sociedade?* O autor afirma que é necessário focar nas interações cotidianas no espaço escolar, na inter-relação entre professores e estudantes para identificar como as relações de classe se manifestam na escola. Outras questões são *por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo social? Qual a relação entre o conhecimento oficial e os interesses dominantes da sociedade?* (LOPES e MACEDO, 2011, p.31). Para elucidar esses questionamentos o autor discute as relações de poder que permeiam o currículo, redefinindo a noção de currículo oculto, como algo que ocorre na escola e que esconde as dimensões ideológicas presentes nas escolhas curriculares, eliminando uma importante característica social: a contradição. As teorias de Apple defendem a escola como espaço de produção, mas ainda estão limitadas a atender as necessidades do capital.

Os teóricos de matriz fenomenológica defendem um currículo que aborde a experiência pregressa dos sujeitos, para além do que está socialmente prescrito para ser dominado pelos estudantes. Paulo Freire é o grande expoente para a elaboração e compreensão do currículo baseado na vivência dos estudantes, o autor utiliza a teoria marxista para discutir luta de classes e criticar a base da educação. Sua proposta é uma pedagogia baseada no diálogo, se posicionando contrário à reprodução e buscando *integrar o mundo-da-vida dos sujeitos às decisões curriculares* (LOPES e MACEDO, 2011, p.35).

No cenário internacional em 1975 William Pinar questiona os dois tipos de abordagens e cria o conceito de *currere*, defendendo que o currículo deve ser uma metodologia autobiográfica que pode proporcionar ao sujeito entender a natureza da sua experiência educacional que é uma parte da sua experiência biográfica e psicossocial, procurando relacionar temporalidade e racionalidade. Essa exposição de alguns autores que discutem currículo já demonstram a multiplicidade de sentidos e a impossibilidade de estabelecer uma definição para currículo formal. Segundo Sussekind (2019, no prelo) elas também demonstram que a contraposição entre as teorias reforça não uma delas, mas ambas, sendo, portanto, a oposição entre o estruturalismo da análise de Apple e o pós-estruturalismo da análise de Pinar, fora as tendências culturalistas baseadas em Giroux, as principais influências no campo do currículo hoje.

Ainda

nessa direção, Paraskeva (2011, p.20), em estudo sobre o campo do Currículo, argumenta que o compromisso dos teóricos críticos e progressistas com justiça social e a igualdade foi incorporado a esse debate, trazendo ao protagonismo conceitos como ideologia, hegemonia, senso comum, currículo oculto, poder, reprodução, resistência, transformação social, emancipação, classe, gênero e raça, entre outros, que redefiniram o campo internacionalmente nos anos 1980 e 1990. Ele aposta que, hoje, para alguns dos teóricos progressistas, a justiça cognitiva acompanha como condição *sine qua non* a justiça social e a democracia real como questões primordiais (PARASKEVA, 2011, p.21 apud OLIVEIRA e SUSSEKIND, 2017, p.6).

1.1-Conhecimento no campo do currículo

A minha relação profissional com o “conhecimento escolar” muito além de ser bom estudante e professor dedicado, se deu a partir de progressivas observações dos livros didáticos e apostilas e comparações entre esses conteúdos e os livros acadêmicos que utilizei durante a graduação, e, claro, com um conhecimento da experiência de ser professor que foi apontando outros caminhos, outras possibilidades, outros conhecimentos e outros currículos que não cabiam em livros, listas ou planejamentos.

Quantas vezes usei a frase -Na faculdade não aprendemos nada para utilizar em sala de aula! Eu acreditava que havia um abismo entre o conhecimento discutido na universidade e o conhecimento escolar. Tratava o conhecimento escolar como um breve resumo, bem superficial do conhecimento dito acadêmico. Nessa lógica não enxergava a escola como um ambiente de produção de saberes e sim de reprodução de conhecimento através da ação dos professores, que estavam autorizados a utilizar aqueles discursos que não eram seus. Quantas vezes também pude observar, não só como professor, mas como estudante, aqueles profissionais que sem um gabarito na mão, sem um livro com as respostas acabam tendo grande dificuldade em ministrar suas aulas.

Discutir conhecimento pressupõe estabelecer uma definição do processo de transformação de saberes legitimados socialmente em matéria escolar (LOPES e MACEDO, 2011, p.94), para determinar que conhecimento deve ser inserido no currículo e quais são aqueles que devem ficar de fora. Além disso quais são as relações existentes entre os conhecimentos acadêmicos, escolares e os saberes populares, experienciado pelos estudantes no seu dia-a-dia.

Segundo Lopes e Macedo (2011) na ótica acadêmica do debate defende-se um conjunto de regras e metodologia para validar os saberes e considerá-los conhecimento. Assim um saber só pode ser considerado conhecimento depois de passar por uma avaliação. *Conhecimento é assim um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceito submetidos as regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas* (LOPES e MACEDO, 2011, p.71). Assim o currículo escolar deve conter conhecimento e a escola ensinar aos a racionalidade que permita compreender o conhecimento vigente e desenvolver suas capacidades intelectuais.

Segundo Lopes e Macedo (2011) na ótica *instrumental do debate* defende-se que o conhecimento seja validado de acordo com sua aplicabilidade efetiva, ao fim que ele atende. Assim os conhecimentos legitimados e inseridos no currículo serão aqueles

associados a produtividade social e econômica e a escola deve formar cidadãos capacitados para resolução pontual de problemas na sociedade. A divisão do currículo por competências ou a construção do currículo visando atender as demandas da globalização são pautadas na ótica instrumental. Nessa linha temos a BNCC⁵ e a maior parte dos debates e materiais que habitam os cotidianos escolares e de formação inicial de professores.

Segundo Lopes e Macedo (2011) na ótica progressivista do debate defende-se que o conhecimento seja validado de acordo com a sua capacidade de favorecer as atividades humanas, mas diferente da ótica instrumental, a sua aplicabilidade estará associada ao bem-estar da humanidade e não ao *funcionamento do sistema social e / ou produtivo* (LOPES e MACEDO, 2011, p.75). Discute o conhecimento como uma forma de ver, sentir, pensar o mundo, uma experiência individual, e o currículo como algo além da lógica disciplinar, levando em conta também questões psicológicas. Assim o currículo escolar deve fundamentar seus conhecimentos no *desenvolvimento e a maturidade dos alunos, suas experiências e atividades* (LOPES e MACEDO, 2011, p.76), auxiliando na formação dos estudantes para a plena cidadania em uma democracia. Estamos falando de uma narrativa que habita grande parte dos debates sobre as escolas e os currículos e disputa hegemonia com a primeira no campo da formação docente.

Segundo Lopes e Macedo (2011) na ótica crítica do debate defende-se de que não há a possibilidade de estabelecer critérios que definam o que é conhecimento, suscitando o questionamento *o que conta como conhecimento escolar* (LOPES e MACEDO, 2011, p.77). Partindo da premissa de que não há neutralidade no conhecimento, mais importante do que definir quais os critérios para validar os saberes e inseri-los no currículo é discutir o que se vai ser selecionado e problematizar a escolha de determinados saberes em detrimento de outros. Aqui estamos no campo das contra-narrativas curriculares com ampla produção acadêmica, porém estando mais restrita a área de educação, ao campo do currículo e aos estudos e espaços mais frequentado na pós-graduação.

Assim não basta apenas definir o que é ou não é conhecimento, quais critérios de seleção ou que ótica é mais apropriada. Há uma clara disputa de significados práticos e teóricos para a operação do mundo, nossas percepções e experiências que contribuem para a significação do mundo ao nosso redor. Lopes e Macedo (2011, p.91) afirmam que

⁵ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 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.

com base nesse debate, são postos em lados opostos os sujeitos que dominam os saberes considerados legítimos e os sujeitos que dominam os saberes deslegitimados. Também estão em lados opostos, de forma absoluta, os sujeitos que selecionam os saberes do currículo e os sujeitos que são submetidos a uma seleção previamente feita, podendo apenas resistir ou sucumbir a essa dada seleção.

De acordo com a minha perspectiva dois dos principais problemas desse debate são a ideia de que pode ser possível categorizar os diferentes saberes como se fossem algo estanque, negando o *hibridismo entre os saberes e os diferentes contextos das práticas sociais de legitimação e de produção desses mesmo saberes* (LOPES e MACEDO, 2011, p.92) e a ideia de construção de currículo baseado em um único tipo de saber, algo fixo e definitivo. Não podemos negar a fluidez dos saberes ao longo do tempo, do espaço, das relações sociais, das interações e mudanças de significado, assim afirmo que o currículo é devir, está sempre em construção, *faz parte da luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação. Nesse sentido, é uma produção de cultura* (LOPES e MACEDO, 2011, p.92). *O currículo (...) é a própria luta pela produção do significado* (LOPES e MACEDO, 2011, p.93).

O espaço escolar não é um ambiente de reprodução de saberes produzidos em outros espaços, ela é o espaço de produção e reinterpretação de saberes sociais. O conhecimento escolar tem suas epistemologias e livra a escola de ser mensurada sob a lógica da cientificidade. Os saberes circulam pela sociedade, se misturam em diversos contextos e circunstâncias. Os contextos podem ser categorizados, os saberes não.

De acordo com Sussekind (2012, p.5) ao entendermos o

currículo como uma “conversa complicada” (PINAR, 2012) que acontece em todos os espaços e níveis de educação, envolve planejadores e professores tanto quanto a sociedade significa assumir que as práticas curriculares fazem parte de redes de *saberesfazeres* como um processo de permanente reconstrução/recriação e troca. Defendemos com os estudos *nosdoscum os cotidianos* que as narrativas elaboram, ressignificam e conservam essas práticas, ou seja, acumulam *saberesfazeres* socialmente reconhecidos porém hierarquicamente classificados como menores, quando não “invisibilizados pelo monopólio que a ciência estabeleceu sobre o campo do saber” (SANTOS, 2000)

Reforçando o exposto acima lembro que uma vez fui convidado por uma professora para participar de um trabalho de campo no Museu Imperial de Petrópolis acompanhando uma turma de 5º ano do Ensino fundamental I. Eu não sou professor dessa

escola, nem fui para o trabalho de campo atuar como professor de Geografia, estava conhecendo o grupo de 40 estudantes naquele dia. No caminho da Barra da Tijuca até Petrópolis, nossas conversas, músicas e brincadeiras permitiram uma interação intensa. Ao chegarmos no museu fomos recepcionados pelos guias, que nos dividiram em dois grupos, e no meu grupo tinha um estudante muito observador e questionador. Notou toda grandeza e suntuosidade da construção, acompanhava com atenção a explicação do guia e questionava baixinho, a cada cômodo visitado, - *E isso presta? Tudo coisa velha professor!* Eu fazia aquele “shii” e pedia silêncio, mas confesso que depois, cada vez que ele falava, eu já dava risadas e tentava, ao meu modo, explicar o “conceito” de museu e o porquê de tanta coisa velha, como se minha explicação fosse o que faltava e nós não estivéssemos realmente cercados de “coisas velhas”. Num dos últimos pontos de visitaçã o guia iniciou uma conversa com o grupo, questionando se eles tinham notado um detalhe importante, a quantidade de espelhos espalhados pelos cômodos do grande casarão, e se eles imaginavam qual a funcionalidade dos espelhos. Rapidamente o estudante respondeu bem alto: -*É para tirar mau olhado. Minha avó que disse.* Todos nós caímos na gargalhada com a espontaneidade dele. O guia explicou que era para aproveitar a iluminação natural do dia, mas muitos de nós preferimos a explicação do estudante, inclusive eu.

1.2 - Olhando pro abismo entre Teoria e a Prática no cotidiano

Durante grande parte da minha carreira docente acreditei que parte dos problemas que eu enfrentava no meu cotidiano estavam vinculados ao abismo existente entre a teoria e a prática. Autores como Dewey e Tyler (LOPES e MACEDO, 2011, p.141) já demonstravam preocupação em aproximar a teoria curricular da prática, legitimando o conhecimento presente nos currículos tendo a prática e o mercado de trabalho como referências. As principais críticas a esses modelos é que eles não levam em consideração a prática cotidiana dos indivíduos e o que acontece no espaço escolar (OLIVEIRA, 2001). Para Schwab, crítico da racionalidade tyleriana (LOPES e MACEDO, 2011, p.142), há *uma crise da relação entre teoria e prática*, e a teoria curricular aderiu a modelos que não são capazes de *melhorar a vida das escolas* (LOPES e MACEDO, 2011, p.142).

De acordo com as autoras para Schwab cada escola deveria ter um grupo de profissionais que seria responsável por criar e rever currículos de acordo com as demandas da unidade escolar, favorecendo o desenvolvimento de relações reflexivas com os *professores em situação de trabalho* (LOPES e MACEDO, 2011, p.143). Já Stenhouse (LOPES e MACEDO, 2011, p.143) cria um modelo que busca estabelecer as melhores relações entre meios e fins do currículo através da reflexão sobre a prática, seus procedimentos e formas de avaliação, tudo isso organizado pelos docentes.

Segundo essas autoras há uma aproximação entre as ideias de Stenhouse e os Estudos nos/dos/com os cotidianos, principalmente a desconfiança em relação as abordagens tradicionais (LOPES e MACEDO, 2011, p.158) que não dão conta da complexidade das interações possíveis no espaço escolar. Na ótica dos estudos nos/dos/com os cotidianos não há como separar o que ocorre no espaço escolar dos *demais contextos de vida dos sujeitos* (LOPES e MACEDO, 2011, p.158 e p.159). O espaço escolar é palco do encontro de diversas trajetórias que se complementam e dialogam, assim surgem tramas, *tessituras* que formam *redes de conhecimentos e práticas, que ocorrem em muitos espaçostempos* (LOPES e MACEDO, 2011, p.159). Os estudos nos/dos/com pensam os currículos a partir das práticas sociais, essas práticas seguem a lógica dos cotidianos, das redes que interligam os diferentes contextos sociais em que os sujeitos estão inseridos e fundamentam a formação de rizomas (LOPES e MACEDO, 2011, p.161), de uma inter-relação complexa entre esses contextos. Dessa maneira nada que ocorra no espaço escolar é produzido apenas na escola e nem fica restrito a ela. *Nesse sentido Alves defende que vivemos dentrofora das escolas ao mesmo*

tempo. Em outras palavras defende não existir dentro e fora, porque a prática social é inclusiva (LOPES e MACEDO, 2011, p.161). Para Alves (2017, p.3) a pesquisa nos/dos/com os cotidianos permitem perceber as múltiplas redes educativas que formamos e onde somos formados. Para Sussekind (2012, p.9-10)

diríamos que os estudos *nosdoscom* os cotidianos tem polifonia, multisituidade no movimento de estranhar o familiar, ou seus correspondentes utilizados por uma diversidade de autores, como premissa para entender o que fazem, ou melhor, como *pensamfazem* e *narram* os praticantes da vida cotidiana. Como sentem, escondem e inventam maneiras de subverter, inverter e reinventar o cotidiano das escolas: regras, práticas pedagógicas, currículos. As práticas de *ensinaraprender* que descrevemos em nossos estudos (assim como as que descrevem Doll e Aoki) e que consideramos únicas e emancipatórias por serem formas de ação comunicativa e compartilharem e reinventarem conhecimento e cultura acumulando consciência moral (HABERMAS, 1989) só podem ser capturados em nossas pesquisas, caçados a laço (CERTEAU, 1994), porque são relatados e conversados e nunca inquiridos.

As questões referentes a epistemologia da prática cotidiana nos *espaçotempos* educativos tem encontrado fundamentação para debate na obra *A invenção do Cotidiano* de Michel de Certeau (1994). O autor afirma que os conhecimentos cotidianos se manifestam pelos usos, táticas dos praticantes, mulheres e homens ordinários, que como consumidores ativos, se apropriam daquilo que já existe e subvertem, improvisando ações que não podem ser datadas ou categorizadas, já que surgem de acordo com as brechas e oportunidades. Os currículos correspondem ao *praticado pelos sujeitos no espaçotempo em que se esteja pensando a formação, englobando os múltiplos contextos em que os sujeitos são constituídos como redes de subjetividades* (LOPES e MACEDO, 2011, p.162). No espaço escolar estão presentes as práticas hegemônicas e os saberes pregressos de cada estudante, professor e funcionário, esses saberes e práticas variam de acordo com cada espaço escolar, disputam poderes e são *mobilizados pelos sujeitos na tessitura de suas alternativas* (LOPES e MACEDO, 2011, p.162), nos seus *usos*, nas suas *artes da sucata*, na *bricolagem* dos seus cacos cotidianos (CERTEAU, 1994).

CAPÍTULO 02 – Cacos dos Cotidianos

Noto o hábito de muitos estudantes arrancando e/ou rasgando as folhas de cadernos e fichários. Quantas vezes ao caminhar pelos espaços escolares encontro essas folhas por aí e muitas vezes, por mera curiosidade, mas também por estar me tornando um catador de cacos, um arqueólogo das inexistências, um cotidianista (SUSSEKIND, 2012), as abro e leio. Das folhas rasgadas que encontro pelos caminhos, penso nas desistências, narrativas interrompidas, erros que supostamente devem ser escondidos, mensagens que não são entregues, escritas e/ou falas aparentemente incoerentes, desconexas, pequenos cacos dos cotidianos que mesmo silenciados são eloquentes.⁶

#Numa aula do 6 ano explicava sobre os agentes internos modificadores do relevo, falava sobre o vulcanismo e a estrutura e composição do magma na astenosfera. Usei como exemplo a maionese e um estudante prontamente questionou: - maionese igual aquelas (sic) do churrasco?

#Numa turma de 2º ano do Ensino Médio após perceber que a turma não tinha entendido uma orientação dada por outro professor. -E por que vocês não questionaram o professor? – Ah tudo que a gente falar tem que concordar com o professor né!

#Professor preciso ir embora mais cedo, meu marido vem me buscar. Diálogo em uma turma de 6º ano, a estudante tinha 13 anos e o Marido 28 anos.

#Quando um estudante ouviu que a escola municipal seria visitada por estudantes da rede particular: -Só branco de olho azul, playboy. Não tem um neguinho, quando eles entram no banheiro, eles veem as pichações e ficam pensando... caramba que isso, tô na cadeia.

#Quando o responsável de um estudante me abordou na porta da escola: -Nota baixa em Matemática ou Física a gente até entende, mas em Geografia não dá né. Geografia é só ler jornal.

#Numa folha dobrada embaixo da mesa: -Eu estol fazendo uma doação de órgão ta afim de levar meu corasão.

Numa folha rasgada e amassada no chão 01: -A palavra NÃO tem o sentido fortíssimo, praticamente você manda e desmanda, um bagulho muito foda. Palavra tem poder sim, todas elas.

⁶ Esses cacos, pequenos trechos de narrativas, serão expostos utilizando a hashtag #.

Numa folha rasgada e amassada no chão 02: -Uma certa noite eu vindo da casa do meu pai aconteceu um triste tiroteio

Numa folha rasgada e amassada no chão 03: -Professor muito chato, pra tudo tem argumento.

Primeiro parágrafo de um trabalho intitulado “Para que eu tenho que saber isso?” : - Nós normalmente temos o egoísmo de que tudo tem que ter sentido completo e quando não podemos colocar um sentido em algo, o negamos.

Ao longo desses 12 anos de magistério muitos são os cacos cotidianos que me possibilitaram perceber como todas essas definições apresentadas pelas teorias acabam nos mostrando que *o currículo* é incapaz de abarcar toda a complexidade da vida. As temáticas abordadas parecem funcionar como gatilhos, rizomas que acionam experiências e saberes dos estudantes e professores, muitas vezes levando as reflexões e os debates para caminhos bem distantes do tema. Como navegar em um rio anastomosado, muitos são os caminhos para percorrer da nascente a foz.

Nesse período afirmo que, sem receio algum, mudei minha opinião algumas vezes sobre o que seriam currículo e cotidiano escolar. No início da minha trajetória docente não levava isso em consideração, minhas preocupações estavam voltadas para me firmar no mercado de trabalho e, de acordo com meu conhecimento na época, era preciso apresentar resultados concretos para alcançar tal objetivo, isso significava uma aula com conteúdo e performance que “cativasse” o estudante e domínio dos temas cobrados nos testes e provas bimestrais, provas de concurso e vestibulares. Uma visão efficientista sobre o currículo, um olhar Bobbitiano defendendo *um currículo cuja função é preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa* (LOPES e MACEDO, 2011, p.22).

Esse preparo, que no momento me parecia essencial, esvaziou-se de significados perante a pluralidade de sentidos que as *salasdeaulas* apresentam e que vão muito além de uma visão mercadológica. Pinar afirma que

se educação pública é a educação do público, então educação pública é, por definição, uma reconstrução política, psicossocial e fundamentalmente intelectual do eu e da sociedade, um processo em que os educadores ocupam espaços públicos e privados entre as disciplinas acadêmicas e o estado (e problemas) da cultura de massa, entre o desenvolvimento intelectual e o engajamento social, entre erudição e a vida cotidiana. Embora a educação do público se baseie significativamente nas disciplinas acadêmicas, não coincide, necessariamente com elas. (...) Para que a educação tenha valor para a

sociedade e para o “eu”, que sua finalidade seja, não ela mesma, mas sim comprometer-se com os interesses – intelectuais, psicológicos, sociais – dos estudantes e ampliá-los. (...) A verdade é que, em geral, as escolas não inculcaram nenhuma virtude a não ser respeitabilidade, competição e instrumentalidade burguesas, bom como monoculturalismo europeu (PINAR, 2008, p. 139-141).

Essa perspectiva resultadista, que adotei por tanto tempo e que me levou a pensar em abandonar o magistério devido aos constantes “fracassos” nas minhas práticas, é um dos pilares da BNCC, oriunda de debates curriculares que não foram feitos nas escolas nem com as escolas (OLIVEIRA e SUSSEKIND, 2018, p.57).

Pinar (2012, apud SUSSEKIND 2014) definiu o currículo como uma conversa complicada, uma conversa que envolve a sociedade, a história de vida de cada um, as concepções que os outros fazem sobre nós e tantas outras influências, como muito bem ilustrado no filme *Detachment*⁷, que no Brasil teve o título de *O Substituto*. O personagem principal, um professor substituto chamado Henry Barthes, enfrenta os desafios e complicações dos cotidianos escolares. Essas complicações surgem cotidianamente e durante muito tempo tentei negá-las, associando-as principalmente a falta de interesse e indisciplina dos estudantes. Ao longo do processo de consolidação dessas reflexões foi importante assumir que essas complicações também me atingem em cheio, nem sempre que estou ministrando aulas estou completamente envolvido no que explano. Construo diálogos com meus conteúdos internos interpretando posturas dos estudantes de acordo com o meu ponto de vista, recordando de aulas antigas, histórias, achando que já sei as consequências de alguma atitude que determinado estudante tomou, etc. Pinar (1994, apud SUSSEKIND 2014) afirma que trabalha *a partir de dentro*, ou seja, partindo dessa análise, as percepções cotidianas dos estudantes e dos professores são influenciadas por aquilo que cada um carrega dentro de si.

Essa situação denuncia uma impossibilidade de homogeneidade e de harmonia presente nos espaços escolares e torna a conversa ainda mais complicada nessa onda de homogeneização forçada pelos currículos mínimos, base nacional e avaliações padronizadas. Ao escolher a valorização dos cacos cotidianos que demonstram a riqueza da heterogeneidade presente nos espaços escolares tornei meus planejamentos menos rígidos e confesso que as vezes até inexistentes. Buscar no planejamento a realização das

⁷ O SUBSTITUTO (*Detachment*). Direção de Tony Kaye. EUA, 2011. 1 DVD (97 min.)

etapas de uma aula tornou-se muito frustrante, pois fora dos ambientes dos cursos preparatórios poucas foram as vezes que consegui cumprir um planejamento. Cada aula onde os planos não eram efetivamente cumpridos me decepcionava, pois não conseguia alcançar as metas estipuladas e muitas vezes interpretava que a “aula” não tivesse acontecido. Costumava brincar classificando-me como médico, advogado, carcereiro, psicólogo, exorcista, tudo, menos professor de Geografia. Mas eu “preparava” estudantes para testes... Como lidei com isso?

Minhas aulas efervesciam, muita energia presente nas discussões e debates, muitas histórias surpreendentes e participação efetiva dos estudantes em todo e qualquer assunto que não fosse o estipulado no planejamento do dia. Parecia algo combinado, é estranho afirmar isso, aquela sensação era assustadora. Sentia-me pouco a pouco sendo destituído de poder em sala de aula, absorto pelas demandas deles, meio perdido. Comecei a agir para tentar reverter essa lógica, não que eu tenha arquitetado isso, mas simplesmente comecei a fazê-lo, inventando um jeito de me apropriar das falas deles e sempre que possível trazer isso para o tema pretendido em sala. Criei um bordão “Tudo tem Geografia”, e isso virou uma espécie de desafio para muitos deles. Recordei-me de um filme que assisti chamado “O Tempero da Vida”⁸, onde o personagem principal Fanis, que apesar da paixão pela culinária, por influência do avô, tem seus saberes subalternizados por sua família e acaba dedicando-se a astronomia como profissão, afirma que “A Geografia é mágica e o melhor lugar para aprender é aprender é ao redor de um farol. Junto a um farol a bússola gira freneticamente e o mar magnetiza tanto a mente quanto os olhos”. O filme aborda questões sobre história, geopolítica, identidade e orgulho étnico de turcos, judeus, armênios, gregos e cipriotas, fazendo analogias com as geografias dos cotidianos dos personagens, reforçando o meu bordão. Falando da origem dos temperos e as formas que as receitas da culinária são marcadas pelos regionalismos e como pode-se até julgar a postura e o comportamento de alguém de acordo com os cheiros de tempero que a pessoa têm. Todo esse diálogo é construído baseado nas memórias, relatos, registros e narrativas do personagem, a importância dos cacos dos cotidianos e da multiplicidade de saberes

Passei a escrever menos no quadro e falar mais, com o intuito de convidá-los para o debate, e gradativamente senti-me mais leve, mais identificado com o meu trabalho e reconhecendo uma variedade maior de manifestação das Geografias escolares, para além

⁸ TEMPERO da vida. Direção de Tassos Boulmetis. Grécia, 2003. 1 DVD (108 min.)

dos livros didáticos, apostilas, aulas, pensando em como essas Geografias relacionam-se com os cotidianos dos estudantes e agindo como um mediador do conhecimento, construindo pontes possíveis de diálogo. Abandonei a fantasia de harmonia e passei a lidar com o dissenso, ressaltando *que o entendimento se dá por meio da conversa, do conflito e da incerteza* (PINAR, 2008, p.154).

Assim como Pinar afirma (apud SUSSEKIND 2014, p. 37), acredito que alguns estudantes ficaram decepcionados com as minhas aulas e os nossos encontros, pois muitos passaram a reclamar desse novo formato das minhas aulas alegando que eu “não trabalhava mais”, “só ficava falando” e “não escrevia mais no quadro”, muitas chamadas para conversa eram respondidas com silêncios ensurdecedores, reclamações por não “ter matéria” e muitas questões discursivas deixadas em branco. Outros afirmavam gostar dessa nova estrutura e estavam dispostos a fazer as tarefas desde que sob minha intensa supervisão verificando cada etapa do trabalho e respondendo se “está certo ou não”. Confesso que para mim tem sido mais fácil lidar com os estudantes que reclamam do formato do que com aqueles que só fazem as tarefas sob minha supervisão. Na minha análise, hoje de cotidianista (SUSSEKIND 2012), acho que “eu” acabo aparecendo muito no resultado dos trabalhos e vejo pouco deles.

A minha ideia é que valorizemos mais a fluidez das situações ordinárias, os caminhos para a construção dos saberes e não os saberes e seus resultados em si. O conjunto de experiências pessoais pode não ser interessante para uma avaliação padronizada, uma análise hegemônica, a escola considerada lugar de reprodução e os professores como repetidores, mas favorece a criação de uma relação de pertencimento na construção do saber, enaltecendo o que é local, regional, pessoal, ou seja, indo na contramão da crença na possibilidade (e na necessidade!) de homogeneização. Queria que a riqueza dos bate papos informais aparecesse mais nos trabalhos, refletindo a experiência, os saberes progressos dos estudantes e que as pontes para os diálogos interligassem passado, presente e projeções para o futuro, incentivando as *conversas complicadas de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo*. (LOPES e MACEDO, 2011, p.35)

Valorizar a fluidez das situações escolares ordinárias dialoga diretamente com o conceito de *Currere* criado por Pinar em 1975 (apud SUSSEKIND 2014) e que significa a experiência vivida do currículo, o correr do curso, onde o currículo é vivido e experimentado (PINAR apud LOPES e MACEDO, 2016, p.20). Como exponho em inúmeros trechos do texto a base da minha pesquisa é perceber que os currículos não são

capazes de abarcar toda complexidade dos cotidianos e mesmo planejamentos rígidos e complexos não garantem práticas de sucesso ou resultados possíveis. Assim Pinar (LOPES e MACEDO, 2016, p.20) afirma que o

currere ressalta a experiência cotidiana do indivíduo e sua capacidade de aprender a partir da experiência, reconstruir a experiência por meio do pensamento e do diálogo para possibilitar o entendimento. Esse entendimento, alcançado por meio do trabalho, da história e da experiência vivida, pode nos ajudar a reconstruir nossas próprias vidas subjetivas e sociais. (...) A experiência educacional possibilita a reconstrução subjetiva e social.

Essas transformações só são possíveis a partir das conversas com as experiências, conhecimentos partilhados e reconhecimento das diferenças que nos separam mas podem ser encaradas como a semelhança que dá base ao nosso eixo de interligação. Esse reconhecimento das individualidades é parte da riqueza presente no espaço escolar e a homogeneização quebra essa lógica ao reduzir a subjetividade dos sujeitos aos números e resultados dos testes. Para Pinar (LOPES e MACEDO, 2016, p.35) nas escolas abarrotadas a engenhosidade, autenticidade e inovação presentes nas conversas complicadas são convertidas em solução para questões pontuais, tarefas com fim já estipulado. *O currículo torna-se uma auditoria fiscal*. Exaltando nas práticas “o que funciona” onde o mecanicismo e eficiência substituem a criatividade e memória estruturando uma relação castradora que despreza a subjetividade da viagem de construção do conhecimento buscando práticas que “funcionem”, possam ser medidas, e sirvam de base para ações de padronização.

Os “fracassos” recorrentes nessas ações recaem sobre os professores, que sofrem um processo de demonização. Para Pinar

a fantasia da melhoria alimentada pelos testes padronizados coloca os professores numa situação de autodestruição, insustentável. Uma situação impossível, pois o professor precisaria trabalhar em sala de aula de modo a compensar as desigualdades em vários domínios: dificuldades econômicas e sociais e, em certos casos, familiares. (...) professores são bodes expiatórios das repetidas falências das políticas educacionais governamentais. (...) E quero dizer, nenhuma outra profissão foi tão demonizada quanto esta. (PINAR apud SUSSEKIND, 2014a, p. 94-96).

O silêncio provocado pelas ações de padronização pode ser quebrado pelo caráter comunicativo e dialógico das ações em algumas *salasdeaulas*. *A vitalidade da conversa depende em parte de um momento, como ela comunica o que é sentido, ouvido e*

lembrado, por isso não há como estabelecer “o que funciona”. Pinar afirma que (LOPES e MACEDO, 2016, p.42)

Ao ensinar, então, não estamos implantando objetivos ou preparando alunos para testes, mas dando testemunho, todo dia e de todas as formas, a favor da capacidade humana – da obrigação moral – de entender o mundo e sua personificação em nossa subjetividade, sua história, suas estruturas presentes (na cultura, política, ciência, como as várias disciplinas aspiram). Ao ensinar, por meio do passado, é o futuro planetário que está diante de nós. Isso constitui a questão recorrente do sujeito vivo hoje.

Muitos são os caminhos possíveis a serem tomados na dinâmica relação professor-estudante-currículo e não há espanto algum em perceber que o rumo escolhido está “errado”, a ação nem sempre será tomada depois de uma reflexão profunda, muitas vezes podemos “saltar” em direção ao que cremos ser possível, mesmo sem ter certeza do resultado, como um ato de fé (PINAR in FARIA; RESENDE e TANNURI apud LOPES e MACEDO, 2016, p.178). O *currere* abrange o entendimento do currículo, estudo e ensino como partes do caminho que nos permite construir julgamentos baseados na relação entre a experiência vivida, o estudo acadêmico, a espacialidade e a temporalidade. Dilatamos a fronteira da nossa espacialidade percebendo que o mundo é muito maior do que podemos apreender, através do estudo acadêmico relacionar as permanências do passado, a fluidez do presente e a imprevisibilidade do futuro, e ao reconhecer que essa multiplicidade de significados também se manifesta em nós, podemos valorizar a heterogeneidade presente em cada indivíduo e o valor das experiências vividas e compartilhadas. São as diferenças que reforçam nossas individualidades e demonstram a importância da personalidade para o desenvolvimento das conversas complicadas, do *currere*, não há a possibilidade de atribuição de significados a um conjunto de número ou índices, as pessoas não são metas a ser atingidas ou médias a ser conquistadas, as pessoas não são o resultado daquilo que achamos delas, você não é o que é para mim.

Não mencionar o “eu” torna a experiência educacional baseada no agora, não há pontes de diálogo interligando o que era, o que está e o que pode vir a ser. Se só há o agora não existe a individualidade que significa as experiências, só há consumo. As experiências educacionais sendo vendidas através de sistemas de ensino baseado na teleologia da certeza (SIMMIE, 2017), alegando a obtenção de resultados produzem relações estanques. Pinar fala sobre o *espaço da não coincidência*, afirmando que *para estar presente não se pode coincidir com o que é* (PINAR in FARIA; RESENDE e TANNURI apud LOPES e MACEDO, 2016, p.184 e 185), ou seja, propor diálogos entre

o ensino, a temporalidade e a espacialidade permitem *que a experiência se torne pessoal, até mesmo educacional* e essa experiência pode significar o estudo, não como estudar uma determinada disciplina, mas o estudo como ato contínuo da vida.

A impessoalidade nunca foi minha aliada no trabalho, negar o eu e pasteurizar a relação professor-estudante-currículo já foi uma escolha pregressa que na minha opinião não trouxe resultados expressivos, ou talvez eu nunca tenha agido assim de fato. Repensar e ressignificar as práticas desenvolvidas o longo do tempo têm dessas armadilhas.

Para Sussekind (2019, no prelo)

A credibilidade devotada ao currículo como um documento unificador e às testagens padronizadas como instrumento verificador e diagnóstico da aquisição de conhecimentos curriculares considerados essenciais para viver na sociedade sugerem um entendimento escriturístico do texto subestimando toda e qualquer interação social, e portanto consequente negociação de sentidos que envolve seu *uso*, conforme advogava Certeau (1994), e provoca o desperdício das experiências locais e enredadas nas subjetividades e conhecimentos das pessoas e da sociedade (SANTOS, 2001; ALVES, 2001). Propor um currículo que não é currículo, mas sim papel, lista, prescrição de significados, é propor aos professores que negociem com seus estudantes a criação de conhecimentos a partir de uma codificação arbitrária de significados cobrados em testagens externas padronizadas. A escrita nunca escrita que deve ser decifrada no currículo como base (BNCC) é um currículo de previsibilidade, prescrição e controle de significados, sem vínculo com os currículos dos *pensadospraticados* nos cotidianos (OLIVEIRA, 2012, p. 11) pelos múltiplos sujeitos das escolas (SUSSEKIND e PELLEGRINI, 2016a; 2016b).

Acredito que a individualidade dos sujeitos representa a trama que hoje sustenta minhas aulas e por isso a escolha em valorizar os cacos, fragmentos dos cotidianos, os *usos* da sucata que me parecem um terreno fértil para incentivar o reconhecimento da produção de saberes nas *salasdeaulas*, nas conversas complicadas que consolidam a relação do conhecimento pregresso e experiências pessoais (passado), com a experiência da aula (presente) e as múltiplas possibilidades de futuro que essa articulação pode gerar.

2.1 - Rainhas e Reis da Sucata

Como abordei na introdução os professores vão utilizando de táticas para subverter as estratégias de acordo com a lógica de cada situação, verdadeiras Rainhas e Reis da Sucata. Segundo Certeau (1994) trabalhar com sucata é *subtrair tempo em vista de um trabalho livre, criativo e precisamente não lucrativo*. Nos próprios lugares onde reina a máquina a que deve servir o professor (operário) trapaceia para inventar produtos gratuitos e para significar sua obra. Os professores trabalham em desacordo com as regras vigentes estipulando a liberdade e criatividade, trapaceando para estabelecer identificação com a sua obra. Assim, silenciam diante da *máquina barulhenta* (CERTEAU, 1994) que os produz como iguais, reprodutores, profissionais só autorizados a falar pela SEEDUC/RJ. Nessa abordagem metafórico nas sucatas tudo o que é ignorado no processo forçoso de homogeneização que tentam impor aos ambientes escolares, contrariando toda a riqueza de possibilidades que o trabalho com as diversidades sugere. Trabalhar e atribuir valor à sucata é uma escolha político-epistemológica que exige o reconhecimento de um conjunto de conhecimentos vulneráveis perambulantes que são as artes dos fracos, as táticas populares, artes de fazer, comum a muitos professores e alvo constante de repressão, suspeitas, silêncios e penalizações. Utilizar as regras estabelecidas pelos próprios criando espaços de jogo para aplicar operações baseados na pluralidade e criatividade gera efeitos surpreendentes.

Ao longo dos meus 12 anos de magistério fui me tornando um verdadeiro animador de aula e sendo um bom contador de histórias passava inúmeros momentos contando aos meus amigos na escola e a parentes e amigos fora dela as tiradas inusitadas que utilizava para *responder ou me esquivar*, no sentido certeuniano das artes do fraco (1994), dessas demandas tão distintas e que não estavam presentes em nenhum material didático ou manual curricular com que já tinha trabalhado. Minhas experiências nas *salasdeaulas* e minhas transumâncias me fizeram acumular muitas histórias interessantes não só para os estudantes e por isso, em minha pesquisa de mestrado venho me aventurando a registrar algumas delas.

Ingressar na pós-graduação e conhecer autores que discutem os cotidianos das *salasdeaulas* me fez perceber que essas histórias são muito importantes para a divulgação da criação de saberes nas escolas, valorização do trabalho docente, valorização dos conhecimentos pregressos dos estudantes e suas histórias e da riqueza presente na heterogeneidade dos que co-habitam os espaços escolares.

Recentemente, em uma escola da Zona Oeste do Rio de Janeiro, numa sexta-feira à noite, com muita chuva, eu dava aula de Geografia para uma turma de 25 estudantes, no terceiro andar de um prédio sem elevador. Prédio dividido com a Prefeitura do Rio de Janeiro, durante o dia Escola Municipal, a noite somos um Colégio Estadual. Para o acesso trânsito intenso, ladeira, rampa, 4 lances de escada. Uma turma de segundo ano do ensino médio regular noturno, composta por alguns estudantes trabalhadores, outros que não conseguiram vagas para estudar de manhã, ou só conseguiram em colégios muito distantes de casa e por isso desistiram e foram estudar a noite.

A sala de aula possui mobiliário, talvez, adequado ao ensino fundamental, um quadro branco desgastado em várias partes, desenhos multicoloridos e listas de obrigações adornam as paredes. Nas listas constam os itens: Não brigar, não utilizar celular, não brincar durante a aula, não escrever nas paredes e nas mesas, não pegar objetos dos colegas sem falar com eles, não desrespeitar estudantes, professores e funcionários, não praticar bullying, não conversar durante a explicação, não falar palavrão, não falar alto, não usar boné, capuz, touca e maquiagem na sala, não mexer nos ventiladores, pedir licença para entrar na sala, cuidar do seu material, frequentar as aulas uniformizado, estudar, realizar as atividades propostas, manter a sala limpa, esperar sua vez para falar, ficar calado e prestar atenção nas aulas. O pensamento que me ocorreu na primeira vez que li tudo isso: E o que pode?

Nessa ambiência falávamos sobre agricultura, expondo características relevantes da agricultura mundial, agricultura brasileira e exemplificando as diversas formas em que a agricultura está presente nos nossos cotidianos. Falávamos? Bem, eu falava, empolgado, corrigindo algumas questões e notando que a turma não estava lá muito participativa. Parei e percebi que dois estudantes, que estavam em lados opostos da sala e não se olhavam, estavam confeccionando aviões de papel, inseridos na atividade e distraídos do que estava ao redor, chamei-os pelo nome e indaguei o que estavam fazendo. O susto, associado talvez a todas as regras descritas pelas paredes, fez com que, sem que me respondessem, tivessem a atitude de começar a amassar as gavotas para se livrar de possíveis problemas. Pedi que não o fizessem e ficaram assustados. Perguntei se sabiam que existia uma grande companhia austríaca, patrocinadora de vários esportes, que fazia um concurso mundial de aviões de papel, eles riram. Desobedecendo uma das regras mostrei a eles no celular provando que era verdade. E fui logo perguntando se não estavam afim de falar com a turma sobre a confecção das gavotas e de competir ali na sala. Rapidamente, toda a turma começou a interagir e a atividade, que a mim não parecia

enfadonha, da correção da lista de exercícios sobre agricultura deu origem a um debate de vários temas que iam desde questionamentos sobre a relevância de um concurso como esse, até a formação de torcidas pelos concorrentes.

Quando os dois competidores terminaram de explicar a turma e aprontaram suas obras, um ficou parecendo um caça bem moderno, enquanto o outro parecia uma versão do 14-bis. Posicionados na frente do quadro, em suas marcas e prontos para alçar voo, decolaram. Para a surpresa geral o 14-bis voou mais alto, mais longe e por mais tempo, enquanto o caça deu um breve rodopio e caiu no chão. Risadaria, congratulações e comentários encheram o espaço, nos integrando e me levando a reflexões que partilhei com eles. Através de um simples gesto, minha proposição de mudança do andamento da aula abriu uma conversa inesperada e democrática. O que poderia ser facilmente encarado como um desrespeito às regras vigentes, tornou-se uma forma de ressaltar o pertencimento, enredar nossos conhecimentos outros aos geográficos. Os conhecimentos dos estudantes foram valorizados, relativizados e inseridos em uma discussão séria sobre a importância de partilhar. As questões estéticas foram postas a prova, pois o avião dito mais “bonito” não obteve bom desempenho enquanto o que eles julgaram “feio” e com “cara de velho” alçou longo voo. Quantas analogias podemos construir a partir dessa situação, onde por tantas vezes os estudantes das escolas públicas são considerados os feios e tem sua “capacidade de voo” questionada. Quantas vezes nos nossos cotidianos docentes somos expostos a demandas e temos que bolar saídas criativas que aproveitem o que está acontecendo. Nós professores precisamos falar mais, contar mais o que acontece nas negociações curriculares nas *salasdeaulas* e assim valorizar nossa prática docente e a criação cotidiana de saberes. Sem esconder e amassar nossa obra, permitindo que o nosso caça, gaivota ou 14-bis alce voos cada vez mais altos e longos perdendo a vista do terreno agricultado.

Essas escolhas podem abrir caminhos e descobrir novos trajetos, novos afluentes, possibilidades para lidar com as heterogeneidades que fazem parte dos cotidianos. Respeitar as diversas trajetórias que compõem os ambientes escolares, notar como o reconhecimento da diversidade pode enriquecer todo o processo. Propor currículos flexíveis que dialoguem com as escolas e não tratem o conhecimento como um produto a ser ofertado, e sim como algo a ser construído como um grande mosaico de saberes, experiências, empirismos e afins.

Por diversas vezes na minha formação profissional tratei o conhecimento como produto já que ao longo de toda minha trajetória docente pude me comportar e observar

meu trabalho por várias óticas, respaldando o sucesso (ou não) das minhas práticas em diversas metas que, felizmente, foram mudando ao longo do tempo. A dúvida sobre a viabilidade de exercer controle sobre o que acontece dentro de sala começa a nascer aí, porém ainda me faltava a experiência que tenho hoje para garantir a impossibilidade dessa prática.

O relato que trago aconteceu em uma rede de escolas particulares onde trabalhava. Essas observações tornaram-se mais notáveis, pois, em alguns dias da semana, ministrava aulas de manhã e de noite na escola pública e à tarde na escola particular. A rede atende predominantemente representantes da classe média baixa, alguns em clara ascensão social, que tiram seus filhos das escolas públicas e conseguem matriculá-los ali associando, de acordo com sua lógica, qualidade e preços acessíveis.

Trabalhava em uma unidade que fica próxima de uma escola municipal e não é raro ver alguns embates entre os estudantes do colégio particular e os estudantes do município. Estava dando aula quando um estudante questionou: *-Professor como são os seus estudantes da escola pública? São muito piores que a gente?* . Na hora respondi: “Alguns são bem melhores! ”. A aula seguiu e demorei para relacionar aquela pergunta com algo que ouço constantemente nas diversas salas dos professores por onde passo. Em comum, a maioria narra algumas histórias que envolvem atos violentos, falta de respeito, casos de indisciplina e incivilidade, por parte de algum estudante e, em muitas circunstâncias, essas histórias são utilizadas como base para justificar os rótulos de estudantes “bonzinhos” ou “ruins” atribuídos durante os estressantes conselhos de classe. A pergunta do estudante foi baseada em uma história que ele tinha ouvido de uma outra professora, que também trabalha na rede pública e particular; e que exaltava, segundo ele, a escola particular em detrimento da pública.

No momento da pergunta não percebi a profundidade da reflexão que ela me levaria a fazer. Quem respondeu àquela pergunta não foi apenas o professor, foi o jovem negro, filho de professora, o estudante da escola pública, que convive com a desvalorização do estudante e professor da escola pública desde a infância, ou seja, reencontrei experiências do passado e presente no questionamento do estudante. Uma turma do sexto ano do ensino fundamental da rede particular onde há o temor da escola pública. Esse temor, fruto de uma política de desqualificação e desestruturação do setor público, se manifesta de inúmeras formas. Pensar na possibilidade de um estudante de escola pública tirar maiores notas ou ser melhor sucedido que um estudante da rede

particular é um absurdo, para muitos. Já ouvi de alguns pais que caso o filho reprovasse o ano, iria matriculá-lo numa escola pública, para que ele aprendesse a dar valor ao que é bom, ao investimento e como forma de punição.

Essa mesma escola particular criou um sistema de bolsas de estudo para estudantes oriundos da rede pública. Esperava-se que o rendimento desses estudantes fosse aquém dos resultados dos estudantes que estão na escola desde o início da escolarização, porém o que se vê são resultados em pé de igualdade e até superiores em várias circunstâncias.

Assim as imagens do público e do privado se confundem com a qualificação dos sujeitos. Os indivíduos matriculados em escolas particulares são tidos como superiores aos indivíduos matriculados em escolas públicas. Essa relação se manifesta em outras comparações público/privado como segurança, hospitais, lazer, locomoção, a cidade se reparte sob essa lógica, onde quem tem acesso ao privado usufrui de vantagens sobre quem apenas desfruta do público.

“Qualidade” é um conceito muito diversificado e é preciso identificar a quem interessam essas associações da escola pública com a “baixa qualidade”. É interessante notar que quando falamos sobre as universidades públicas essa lógica costuma se inverter, afinal, a qualidade está associada às faculdades públicas enquanto a maioria das faculdades particulares sofre ressalva na maior parte dos cursos oferecidos. Quando estava cursando a disciplina Geografia da População, na UFF, fiz um trabalho que consistia em criar uma pesquisa censitária sobre um bairro. Na época vivia, em Madureira e escolhi um quadrante do bairro para fazer o levantamento. O primeiro dia de trabalho foi de total frustração. Vivi uma situação que de maneira implícita me fez refletir sobre estrutura social e racismo, já que me senti discriminado pois os moradores ao me receberem, não acreditavam, mesmo vendo a carteirinha da universidade, que aquele jovem negro e morador de Madureira fosse universitário. Afinal, de acordo com o entendimento de muitos, a eficiência de passar no vestibular para uma universidade pública federal não era uma qualidade coerente com minha classe social, cor de pele e lugar de origem. Precisei buscar um ofício, em papel timbrado, atestando minha matrícula, para que as desconfianças diminuíssem um pouco. Meus amigos do bairro me apelidaram de “playboy”, pois tinha tempo para estudar dois períodos por dia na universidade e não era arrimo de família. Alguns desses amigos que chegaram ao ensino superior só o fizeram mediante acesso a faculdades particulares.

Muitos dos estudantes da rede pública vivem sob o estigma de que não vão conseguir nada, não tem capacidade para subverter a lógica perversa e sair das estatísticas de evasão escolar, gravidez na adolescência, morte na adolescência, prisões e destinos semelhantes. Consequentemente os estudantes não identificam a escola como geradora de possibilidades. Imagine só, passar pelo menos sete anos frequentando um lugar para conseguir o mesmo emprego que facilmente você conseguiria sem completar sequer o ensino fundamental. É preciso mudar esse quadro. A imagem do estudante da rede pública influencia nas relações que são construídas. Quem é esse estudante? Quais as suas demandas? Essas não são questões interessantes para a maioria da sociedade, que mostra indignação seletiva nos casos das violências diárias, de maneira ampla e inclusive simbólicas, que eles sofrem e algumas vezes infligem. Segundo Sartre (1960, apud SANTOS, 2004, p. 316), o prático inerte são as cristalizações da experiência passada, do indivíduo e da sociedade, corporificada em formas sociais e em configurações espaciais e paisagens, sendo o espaço a expressão do prático inerte. Ou seja, podemos facilmente identificar no espaço essas cristalizações. Podemos facilmente identificar nas relações estabelecidas nas escolas os resultados dessas cristalizações tanto nos professores quanto nos estudantes, dificultando a coexistência da diversidade que é inerente a esses lugares.

Para Sartre o espaço é a coexistência da diversidade e segundo Guigou (1995, apud SANTOS, 2004, p. 318) a proximidade pode criar solidariedade, laços culturais e desse modo a identidade. Assim respeitando a diversidade presente no espaço escolar e valorizando a proximidade e o fortalecimento dos laços a identidade estudante-escola vai se desenvolver, podendo chegar aos resultados produzidos pela densidade social citado por Duvignaud (1977, apud SANTOS, 2004, p. 318).

Quando o estudante questionou sobre as características dos estudantes de escola pública, minha experiência de vida me deu a impressão que ele não estava apenas tirando uma dúvida. A questão surgiu para confirmar uma informação que ele julgava ter, em hipótese alguma ele duvidou da superioridade do estudante da escola particular, ele apenas esperava que minha opinião reproduzisse suas convicções. Essa expectativa tornou minha resposta muito surpreendente para ele. Assim o prático inerte se manifesta, através das cristalizações das relações estabelecidas a partir das experiências de alguns indivíduos e da repetição de outros. Talvez o estudante em questão não tenha vivido, de fato, nenhuma experiência pessoal que justificasse aquela opinião, e a premissa é a mesma para o estudante de escola pública que se sente inferiorizado. Entretanto, essas

corporificações estão presentes no espaço e dificultam as trocas, que deveriam estabelecer laços e ressaltar as características semelhantes, mas acabam enfatizando as diferenças e reprimindo as relações de pertencimento e construção de identidade estudante-escola.

Essa argumentação da falta de qualidade é desconstruída a partir da análise de Frangella e Macedo (2016 p.15) quando afirmam que

no Brasil como no exterior, esse “discurso da falta” é mitigado por pesquisas que mostram que muita coisa boa se faz no chão da escola. Embora com pouca visibilidade na grande mídia, as escolas desenvolvem uma série de experiências de formação muito exitosas, e aqui falamos de escolas públicas (ou não), e não de projetos “especiais” que passaram a ser propagandeados como a solução para as escolas ou, pelo menos, como as “boas ideias”.

As boas ideias e práticas não estão nas apostilas, nos livros didáticos, nem prescritas como em uma receita, elas estão permeadas nos cotidianos, nas ações ordinárias, táticas de praticantes, pois

A tática depende do tempo, vigiando para “captar no vôo” possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos, mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a “ocasião”. (CERTEAU, 1994, p.47)

A tendência mercadológica associada a política de controle dos currículos facilita a depreciação da escola pública, a demonização dos professores (SÜSSEKIND, 2014a), a implantação de avaliações externas padronizadas e o crescimento da rede privada de ensino associada a uma pretensa “qualidade”, que tem como uma das causas as ausências que as políticas públicas promovem na educação brasileira.

. A busca por soluções através das negociações não são ações harmônicas, são conflituosas e complicadas. As conversas e os silêncios presentes na escola nos levam para muitos lugares, variando a escala de análise e os atores envolvidos nas relações cotidianas. Assim defender a noções de currículo como uma conversa complicada (PINAR, 2008) respeita o espaço das escolas como devir, um espaço em constante transformação com suas ausências e permanências que o tornam complexo e instigante.

Em algumas escolas particulares a pressão das coordenações e direções sobre o trabalho dos professores é mais no que se refere à disciplina, nos cursos a pressão da necessidade das aprovações nos concursos e na rede estadual a pressão para *seguir* o currículo mínimo e sobreviver às incivildades. Além de todas as outras pressões alheias

as *salasdeaulas* que vão sufocando o professor no exercício da docência, pois estabelecem determinadas metas que por muitas vezes estão distantes do que acontece na escola. Segundo Pinar (2008) acredita-se que a escola exista para preparar para o mercado de trabalho, onde o professor é treinado para gerenciar o conhecimento e capacitar o *aluno para produtividade numa economia pós-industrial* (2008, p.146) Essa lógica de uso dos conhecimentos *acadêmicos*, que segundo Macedo (2016) reforça a ideia de currículo como controle, representando um embate entre as noções de *conhecimento em si* e *conhecimento para fazer algo* (2016, p. 54), invisibiliza as subjetividades presentes nos currículos e tessituras de conhecimentos valorizando as aplicações da inteligência para além das avaliações das provas padronizadas, relações de organização econômica, lucratividade e corporativismo, esvaziando de significado a “investigação das questões mais fundamentais da experiência humana” (2016, p.147). É fundamental ressaltar que os professores são parte da transcendência, mostrando que a *inteligência e o aprendizado podem levar a outros mundos, não apenas a exploração bem sucedida deste mundo* (2016, p.149).

Os pensamentos sobre o que produz esses silêncios, reflexão que me acompanha desde 2014, se desdobram a partir do momento que comecei a ler a abordagem certauniana sobre os cotidianos e a perceber as mil maneiras que os professores têm de usar, jogar e desfazer os jogos impostos pelos outros, alterando as regras estabelecidas para os espaços cotidianos nas escolas.

Um conjunto variado de atores partilha o espaço de diversas formas, professores, estudantes, familiares, políticos, diretores, coordenadores, comunidade, secretários, inspetores, etc, representam os diversos interesses presentes em uma escola e vinculados a ela, ou seja, há um mosaico de interesses estabelecidos, através da organização da educação nacional entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios, os estabelecimentos de ensino, os docentes, os estudantes, a comunidade escolar e as instituições privadas, que embora legitimados pela LDB perdem espaço para o predomínio das ações de cunho mercadológico nos espaços escolares. Não há neutralidade nesses espaços, as disputas entre os mais fortes e os mais fracos estão sempre presentes e as maneiras de fazer estabelecidas pelos professores são parte da falta de autonomia no campo de ação, tendo seu trabalho tensionado por diversos fatores alheios as suas supostas responsabilidades fundamentadas nas exigências de domínio de turma e controle geral da situação das *salasdeaulas*.

Assim no jogo de táticas e estratégias (CERTEAU, 1994) com a posição do próprio e o uso da estratégia variando entre SEEDUC/RJ e o professor e as táticas, maneiras de fazer do fraco ora representando vitórias dos professores sobre as determinações da SEEDUC/RJ, ora determinando conquistas dos estudantes sobre as estratégias estabelecidas pelos professores. As ocupações de diversas escolas em várias regiões do Brasil por estudantes, em apoio a greve de 2016, veio demonstrar que essa relação entre fracos e fortes pode ir além dessa trinca SEEDUC/RJ, professores e estudantes. As estratégias são capazes de produzir, mapear e impor operações, já as táticas utilizam, manipulam e alteram essas operações a partir das maneiras de fazer sugeridas pela sua imposição. Criando espaços e explorando brechas para utilizar as ordens impostas, estabelecendo pluraridade e inventividade com efeitos imprevisíveis que permitem driblar a máquina celibatária que decreta a homogeneização das ações e controle dos resultados. (CERTEAU 1994, p.92 a p.94)

Quando comecei a ministrar as aulas, o que chamou minha atenção foi o tempo que os estudantes demoravam para copiar do quadro (e não estou associando isso a indisciplina ou qualquer outra situação). Os estudantes demoravam para copiar as tarefas expostas no quadro e muitos deles queriam ganhar pontos por efetuar tal tarefa. Os estudantes estavam ali sentados, em silêncio, copiando e demorando cerca de uma hora e trinta minutos para terminar a tarefa. Poucas turmas tinham acesso ao livro didático e muitas alegavam que os professores não utilizavam o material. As avaliações com consulta ao livro e caderno não alcançavam o resultado idealizado por mim, assim como as explicações e debates não contemplavam a expectativa dos estudantes em relação a aula. Muitas vezes a aula acabava sem que eu pudesse iniciar a explicação.

Era o meu primeiro dia de aula no CIEP, uma turma de 6º ano me aguardava. Tinha olhado o currículo mínimo e notei que todo o conteúdo abordado no primeiro bimestre correspondia a duas semanas de conteúdo nas escolas particulares que lecionava. Eu teria todo bimestre para discutir os conceitos geográficos de paisagem, lugar e espaço geográfico, tempo de sobra para aprofundar as discussões, fomentar o debate, desenvolver projetos e outras atividades. Após a apresentação para a turma comecei a escrever no quadro os temas a serem abordados naquele encontro. A coordenadora, em uma de suas rondas pelas salas, viu o meu quadro cheio de informações, parou na porta e começou a sorrir e balançar a cabeça negativamente. Ela, talvez percebendo meu olhar intrigado, me chamou para conversar. Durante a conversa associou o quadro cheio a minha empolgação

pela estreia, disse que eu era jovem e que com o tempo e experiência no magistério no Estado esse “furor” pedagógico diminuiria. Ela pediu para que eu “pegasse mais leve” e não fosse “muito conteudista”. Afinal, segundo ela, os estudantes eram “fracos” e muitos apresentavam “dificuldade de alfabetização”, o que “inviabilizava o progresso”, logo a falta de perspectivas me protegia de possíveis decepções com meu trabalho

A vivência nos cotidianos fez com que eu percebesse como o dia a dia escolar sofre as consequências das interações que acontecem no seu espaço e que poderiam ser inseridas e debatidas nas *salasdeaulas*, mas são silenciadas. Não há espaço para experiências cotidianas no “Currículo Mínimo”, o que já contraria sua nomenclatura, afinal, considerar os cotidianos é o mínimo que se espera de um ambiente escolar co-habitado por centenas de pessoas e suas trocas carregadas de experiências pregressas e construção de novos aprendizados.

Repensar sobre o que nos trouxe até o presente momento da nossa trajetória é revisitar lugares, rever as óticas aplicadas ao longo de nossas experiências, sentir novamente alegrias e angústias e poder perceber novos sabores que talvez antes tenham passado despercebidos. Segundo Bakhtin (1993, apud SANTOS, 2004, p. 315), a arquitetura dos atos realizados e sua significação se dão a partir das seguintes relações: “eu para mim mesmo, o outro para mim e o eu para o outro”, ou seja, as interações são fundamentais para o que realizamos, logo, apesar de ser um exercício de rever o caminho trilhado por mim até aqui, é impossível executar tal ação sem levar em consideração todos os outros que de maneira direta ou indireta, interagiram comigo e interferiram nas minhas opiniões e atitudes.

Foi importante traçar um caminho para investigar minha prática, tomando a escola a partir da minha memória, meus registros, minhas impressões, em suma, da minha experiência, da construção da minha imagem como professor. Segundo Ferraço (2003, p. 158),

(...) nos damos conta da necessidade vital de, mesmo “estando” na universidade, nunca nos distanciarmos das escolas por onde um dia passamos, as quais nos possibilitaram chegar onde chegamos, como chegamos. (...) Trata-se de uma eterna dívida para com a escola pública, que tanta lembrança nos traz. (...) Cenas que nos lembram que nossa história se confunde com a da escola pública e temos um compromisso político com a sua realização. A escola pública é o nosso “lugar”.

As coordenações exigem uma série de posturas supostamente efetivas nas *salasdeaulas*, a SEEDUC/RJ determina quais os temas a serem desenvolvidos e como

devem ser trabalhados, estipulando diversos modelos padrão de projetos extraclasses, os estudantes trazem demandas completamente distintas dos temas, projetos e exigências da coordenadoria e o professor se estabelece nesse espaço de disputas dentro da sociedade, com historicidades, contextos, religiões, comunidades escolares, episódios de violência, o combate à dengue, etc, tudo habita os currículos escolares. Afirmo, sem receio, que parte do silêncio dos professores se justifica por constantemente estarmos trabalhando em direção distinta ao estipulado, seja pela SEEDUC/RJ, seja pela direção da escola. Não seguimos à risca os planejamentos e conteúdos programáticos pré-estabelecidos, muitas vezes as demandas, a dinâmica presente na sala inviabiliza esses critérios engessados. Há uma clara disputa de sentidos e significados, convicções distintas para determinar o que é a escola e o que ela representa, de acordo com o que convém, assim o governo estabelece um determinado sentido que muitas vezes está em desacordo com o que as pessoas acreditam.

Um exemplo dessa contradição se deu sob a seguinte circunstância: a prevenção da gravidez na adolescência é um dos objetivos do IFC/RS⁹ um indicador da GIDE¹⁰ estabelecida pela SEEDUC/RJ. Em uma aula do 9º ano do ensino fundamental começamos um “bate papo” sobre sexo, de acordo com o currículo mínimo o assunto a ser ministrado deveria ser Europa, entretanto na maioria das vezes as dúvidas e curiosidades dos estudantes não têm muita relação com o assunto abordado na aula do dia. Falamos sobre sexo, gravidez na adolescência, métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis e etc. Na mesma aula após essa conversa uma estudante chamada T.* reclamou comigo dizendo que eu não tomava atitude quando por diversas vezes ouvia outros estudantes chamando-a de T.* Tubarão. Argumentei que mediante as formas que eles se tratavam chamando uns aos outros de veado, vaca, galinha, cachorra, piranha, ariranha e etc, fiava difícil saber que animal era permitido e que animal era proibido. Ela não gostou do que eu disse e ao chegar em casa argumentou com seu responsável que o professor ficava falando de sexo em sala de aula. Talvez tenha tomado essa atitude no intuito de causar algum tipo de embaraço por eu não ter feito o que ela esperava. Na semana seguinte, a responsável dela estava na escola e queria conversar comigo e com o

⁹ IFC/RS – Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social

¹⁰ De acordo com a página eletrônica da SEEDUC/RJ, a Gestão Integrada da Escola (GIDE) foi desenvolvida para integrar aspectos estratégicos, políticos e gerenciais, com o objetivo ajudar os gestores na busca por melhores resultados no processo ensino-aprendizagem na escola. Por meio da implementação do método aprendido, cada unidade escolar terá uma radiografia da sua situação e poderá dar prioridade às causas dos problemas, ajudando o estado a elevar seus resultados no índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB).

diretor. Na reunião expôs que achava um absurdo o professor de Geografia falar sobre sexo em sala, que sua filha tinha apenas 14 anos e que era muito inocente para esse tipo de conversa. Argumentei sobre a evasão escolar causada pela gravidez precoce e a importância da conscientização. Mostrei-me muito grato com a participação e preocupação dela, além de me declarar disponível para qualquer esclarecimento necessário. Ao final da conversa a responsável acabou concordando comigo. Essa situação demonstra as contradições dos significados, sentidos e funções atribuídos à escola pelo Governo, responsáveis, estudantes, diretores, professores, ou seja, os diversos atores que têm no espaço escolar o ponto de encontro de suas trajetórias, ressaltando a importância dos anônimos e dos cotidianos (CERTEAU, 1994, p.57) para discutirmos as *práticas teóricas* e produção de saberes nos cotidianos escolares.

CAPÍTULO 03 – *Práticas teóricas práticas: Os currículos como ecologia dos saberes*

Nesta pesquisa proponho uma discussão acerca das múltiplas possibilidades de compreensão e valorização da produção de saberes nos cotidianos escolares. Partindo das experiências com o meu cotidiano docente, afirmo que é importante privilegiar o anônimo e o cotidiano (CERTEAU 1994, p.57), estabelecendo outra ótica de análise para as situações ordinárias. O estudo dos cotidianos permite visualizarmos muitas heterogeneidades presentes em grupos considerados homogêneos como “os professores”, “os estudantes”, “as escolas” e etc, já que segundo Certeau o *cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada* (1994, p. 38).

Pensar o espaço escolar apenas a partir da relação professor-currículo-conteúdo-estudante é negar um olhar geográfico para a escola, que leve em consideração a espacialidade da escola, a sala de aula e as aulas, a influência da arquitetura escolar, os terrenos da escola, as demandas dos estudantes e etc. O lado do prédio onde bate o sol durante a manhã, o dia da feira livre, ministrar a aula no primeiro tempo ou no tempo após o intervalo, ou após a aula de educação física, a sala está localizada no térreo, segundo ou terceiro andar do prédio sem elevador, em que andares os banheiros e bebedouros estão funcionando, esses são só alguns exemplos de situações que influenciam nos cotidianos escolares e que não estarão presentes em nenhum currículo ou planejamento automatizado.

Assim a relação entre os docentes, os estudantes e os currículos apresenta caráter contraditório e conflituoso, principalmente nas conexões entre os cotidianos da docência na cidade do Rio de Janeiro, a imposição do Currículo Mínimo na Secretaria Estadual de Educação e a grande variedade de demandas dos cotidianos. O currículo se apresenta como uma conversa complicada (PINAR apud SUSSEKIND, 2014a), uma conversa que envolve professores, estudantes, suas experiências, seus conteúdos, história pregressa e desconhecimentos, e dialogar sobre isso é fundamental. *A conversa é complicada porque acontece entre todos na sociedade* (SUSSEKIND, 2014b, p.32).

Sendo o espaço *devir* e palco do encontro de diversas trajetórias daqueles que coabitam o ambiente escolar (MASSEY, 2008), a riqueza dos currículos reside na pluralidade e diversidade dos saberes e dos agentes que constroem esses conhecimentos. Entretanto devemos considerar que não há neutralidade e que não existem espaços onde não ocorram disputas, eventualmente, entre mais fortes e mais fracos.

Nós, professores, estamos o tempo todo jogando com a bola e as regras que nos são impostas pelas estratégias dos próprios na hierarquia social. Em meio aos nossos cotidianos na docência as práticas de poder (CERTAU, 1994) passam por vários atores. Mas, são os professores que nas *salasdeaulas* representam em diversos momentos *o poder* perante os estudantes. Contudo, nada somos quando mudamos nossa ótica de análise e observamos as políticas públicas e a ação do Estado balizando forçosamente nosso trabalho. Nestes momentos nos valem de táticas para subverter lógicas de poder impostas, propondo e praticando soluções nos nossos cotidianos. Produzindo-as como conhecimentos efêmeros pois no geral não registramos nem compartilhamos nossas práticas. Assim os muitos professores seguem mudos, silenciando e invisibilizando sua produção de saberes cotidiana, complexamente, enquanto inventam mil maneiras de jogar e desfazer o jogo do outro, no espaço opressor estabelecido por e através de relações de poder.

Não adianta trabalhar e pôr em práticas ações cotidianas que são invisibilizadas e dadas como inexistentes. Quantos são os professores que têm questões semelhantes ou distintas presentes em seus cotidianos e as problematizam? Falam, escrevem, refletem sobre, repensam suas práticas cotidianas, demandas, problemas e soluções. Nos silenciemos e somos silenciados. E para onde vão os silêncios quando deixamos de falar sobre o que experienciamos?

Até dezembro de 2018 eu tinha duas matrículas de 30 horas semanais na SEEDUC/RJ na cidade do Rio de Janeiro e trabalhava em duas escolas da rede particular na zona norte. Isso significava 20 tempos de “planejamento” e 48 tempos de aula distribuídos em 9 escolas localizadas nos bairros de Alto da Boa Vista, Cosmos, Campo Grande, Deodoro, Praça Seca, Freguesia, Cachambi e Anil. Eram mais de 400 km de deslocamento semanal, com até três escolas diferentes por dia. São poucos os diálogos que se desenvolvem nesse cenário de correria, com professores se trombando pelos corredores indo de uma escola para outra, são conversas rápidas, superficiais, não institucionalizadas. Esses silêncios têm muito a dizer sobre a precarização das relações no trabalho docente e a crescente necessidade de um enfrentamento dessas questões e a relevância da implementação da meta 18 do Programa Nacional de Educação (PNE)¹¹.

¹¹http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Nos silenciámos dentro das nossas próprias redes, desprezamos nossas táticas, não argumentamos sobre assuntos ou expandimos e aprofundamos debates, vivendo uma caminhada muitas vezes solitária. Somos silenciados pela mídia, crescentemente pelas metodologias de desenho das políticas públicas, pelos governos, enfim há pouco espaço para que os professores se coloquem, se exponham, não só como denúncia e sim como uma explicitação do comum, dos cotidianos que ganham cores e formas no imaginário de tantos e são tão pouco conhecido. Não para expor os cotidianos numa suposta totalidade e nem sendo vítima da teleologia da certeza (SIMMIE, 2017) como se expor os cotidianos fosse a grande solução. É preciso beber em toda as fontes (ALVES, 2001) buscar diversas Epistemologias do Sul, ou seja, valorizar os diferentes tipos de conhecimentos (SANTOS, 2007), afinal o conhecimento não tem início, meio e fim (DELEUZE e GUATARRI, 1995). É um rizoma, uma contínua construção onde o destino final não é tão importante quanto o processo ou os caminhos tomados.

Seguindo a ideia de propor diálogos já não me bastava simplesmente buscar suprir as possíveis necessidades que os estudantes apresentassem em sala, era necessário ir além disso. Na minha opinião ir além disso era explicitar para os estudantes a existência do Currículo Mínimo e apresentar planos de ação, propostas de trabalho que oportunizassem a eles definirem acréscimos ou cortes de tópicos e as maneiras que esses assuntos deveriam ser desenvolvidos. Apresentei essa proposta para uma turma de 3º ano do Ensino Médio e comecei a criar uma grande expectativa no processo, imaginando que conseguiria me livrar dos “não sei nada”, “nunca ouvi falar sobre isso” e etc. Custava a acreditar que eles nunca tinham ouvido falar sobre temas como Globalização e Industrialização, me parecia que *faltava verdade* em todas aquelas respostas. Há um nítido constrangimento em grande parte dos estudantes quando formulo perguntas e as direciono a turma, inúmeras vezes um pesado silêncio se estabelece logo após um questionamento. Como se houvesse a figura de um professor hipotético pronto para repreender os possíveis erros em suas falas, supostos “desconhecimentos”, apontando suas falhas com veemência, ou que talvez eles me enxergassem dessa forma.

O mesmo não acontece quando são eles que propõem qualquer temática de debate, mesmo quando eles opinam que a questão proposta é boba, banal, o papo sobre religião, sexo, violência, cultura, etc, flui sem constrangimentos com direito a piadas, palavrões e expressão livre de suas opiniões.

A turma de 3º ano em questão propôs um seminário sobre industrialização, dividindo a turma em grupos para expor os trabalhos. Na minha opinião o resultado da

proposição foi bem desestimulante, imaginei receber trabalhos que expusessem a vontade dos estudantes em participar e o que recebi foi mais do mesmo. Propostas baseadas nas velhas práticas que eles tanto criticavam. Aula expositiva com leitura do cartaz ou da apresentação no power point. Para Couto (2011) nós corremos grande risco de cair nas armadilhas que tem aspectos de instrumentos de emancipação, como se pudéssemos categorizar os indivíduos e controlar os resultados possíveis, segundo o autor é necessário que *desarmadilhemos* o mundo. Mais uma vez eu criei a armadilha e cai nela.

Imaginei que ao apresentar o currículo mínimo estava negociando o currículo, “dando”, agora essa palavra me parece estranha, mas na hora me empolgou, a eles a possibilidade de trabalhar sem a minha intervenção direta, ou seja, com mais liberdade, mais autoral. Agi como se o controle sobre as ações e o resultado das ações fosse meu, como se a interação dos estudantes fosse definida a partir de uma atitude que eu pudesse tomar, como se existisse uma fórmula para pôr em prática e extrair todo o potencial de uma turma, fui ingênuo, ledo engano.

Era preciso investigar mais, me aprofundar na multiplicidade dos significados de currículo, com o intuito de pesquisar parte do que acontece nas *salasdeaulas*, para além das classificações superficiais de falta de atenção e desmotivação. Há uma lacuna entre a proposta do professor e a realização do estudante, muitas coisas acontecem aí e não podem ser mensuradas, elas quebram a lógica de poder estabelecida para os professores e quebram a lógica das relações estabelecidas com os estudantes. Me levando novamente a seguinte questão: o que eu estou fazendo aqui?

As problemáticas abordadas na pesquisa propõem um debate que tem o currículo como eixo e o espaço escolar como palco. Um palco onde várias trajetórias distintas se encontram e rumos já traçados são revisitados, reorganizados e ressignificados. Assim, segundo Massey (2008), o espaço é devir pois está sempre em fluxo, sempre dissolvendo, criando e transformando realidades existentes. Assim a problematização das questões que afetam os cotidianos das escolas é fundamental para fomentar os diálogos e não há como escapar da discussão sobre o currículo.

Para afirmar que não é possível definir quais os conhecimentos fundamentais devem compor o currículo é importante mostrar como um professor que problematiza as questões que afetam os cotidianos das escolas aborda os currículos. Há um sentido mais consolidado na discussão sobre currículo, ou seja, um documento que dá a base para a experiência escolar de sujeitos agrupados, contando com a seleção e organização do que vale a pena ensinar. (LOPES e MACEDO, 2011, p20) Porém apesar desse sentido mais

difundido a premissa é que não é possível responder “o que é currículo”, apenas apontar para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente (LOPES e MACEDO, 2011, p.19).

Imaginar uma resposta para essa questão seria cogitar a possibilidade de cristalizar sentidos e significados e já está estabelecido na própria consideração de devir que há uma fluidez, um movimento ininterrupto que localiza sentidos, numa ótica histórica, mas não pode ser analisado anacronicamente, com o grande risco de equívoco na compreensão do termo tratado (MASSEY, 2008).

Sobre esse sentido mais consolidado que reside grande parte da problematização que estabeleço, ou seja, como definir o que é útil? A produção dos currículos sem levar em conta os cotidianos escolares gera um abismo entre a produção e implementação e comumente aqueles que estão na etapa de implementação (escolas, professores, estudantes, etc) são culpabilizados pelo insucesso das medidas estabelecidas (LOPES e MACEDO, 2011, p.26). Medidas essas que procuram negar o caráter ideológico dos currículos e as disputas de sentidos presentes nessas produções. Além da dificuldade em definir o que é útil e da tentativa mal sucedida de esconder a disputa de sentidos, ainda falta o espaço para o vivido, estabelecido através da relação com o conhecimento, os diálogos construídos à partir dos conhecimentos pregressos dos estudantes e o que lhes é apresentado nas aulas. Com as análises de Pinar *currículo passou a ser percurso, relação, rizoma, ação e não uma coisa, um objeto, um substantivo; assim, divorciando-se do entendimento dominante no território do desenvolvimento curricular* (SUSSEKIND, 2014b, p.1516).

Dialogando com Pellegrini e Sussekind (2016) percebo que as noções de escrever e decifrar estão em disputa no campo das políticas curriculares contemporâneas, na luta contra uma escrita hegemônica que prescreve interpretações únicas e invisibilizam as diferenças que compõem o espaço escolar. A palavra afastada da experiência perde significado e *leis, políticas educacionais, livros didáticos, avaliações padronizadas e currículos unificados podem produzir as diferenças como inexistentes* (PELLEGRINI e SUSSEKIND, 2016, p.44) sempre que estabelecem o significado das palavras, numa tentativa de coibir a decifração, a multiplicidade de sentidos e a diversidade de interpretações. A intenção de criar um documento curricular capaz de decodificar significados *sugere não só uma perspectiva de produção de sentidos do mundo como também uma permanente decifração que busca uma linguagem pura e única* (PELLEGRINI e SUSSEKIND, 2016, p.44), subestimando a riqueza resultante do

encontro das diversas trajetórias nos espaços escolares e as negociações de sentidos que *envolvem os usos dos praticantes do cotidiano* (CERTEAU, 1994)

Partindo do princípio que as palavras não são capazes de aprisionar sentidos (PELLEGRINI e SUSSEKIND, 2016) e que todo conhecimento possui suas ignorâncias e toda ignorância possui conhecimentos (SANTOS 2007), decidir por uma alternativa de currículo implica em excluir todas as outras opções negadas. Permitindo sempre o questionamento: não poderia ser de outro modo?

Quais as alternativas viáveis para propor outras óticas sobre o currículo, para além do simples documento orientador? A experiência cotidiana é muito mais ampla do que a tradição científica conhece e considera importante, por isso geralmente essa produção de saberes é desperdiçada reforçando ideias de que não há alternativas viáveis, assim para combater o desperdício das experiências e dar credibilidade aos movimentos alternativos é necessário propor novas racionalidades, novas formas para valorização da heterogeneidade presente nos nossos cotidianos e por isso tão presente nos espaços escolares (SANTOS, 2002, p.238).

O pensamento geográfico marcado pelo discurso temporal do espaço, proposta que apresenta espaço e tempo dicotomicamente, concebe o espaço dentro de uma linearidade histórica que permite análises reducionistas de conceitos como “progresso”, “atraso” e “desenvolvimento”, ou seja, as diferenças entre os espaços podem ser relacionadas ao tempo, ao “lugar que ocupam na fila da história”. Essa perspectiva permite erroneamente admitir a possibilidade de uma padronização, onde a diferença seja combatida através de fórmulas de adequação dos espaços escolares. Sendo o espaço a esfera da possibilidade da multiplicidade, do encontro de diversas trajetórias distintas que trocam experiências entre si, pressupondo resultados variados, estando “sempre em devir”, é importante refutar a homogenia, a padronização, o discurso temporal do espaço e reconhecer que “Multiplicidade e espaço são co-constitutivos”. (MASSEY apud ROCHA, 2017, p.23, 24 e 28).

Massey apresenta o conceito de coetaneidade indicando que há um limite na interpretação hegemônica do progresso e desenvolvimento que acaba por dar-nos uma visão colonizadora sobre os outros. Para Rocha (2017, p.24) a coetaniedade seria uma “perspectiva procedimental que impediria uma classificação apriorística e verticalizada do outro, de uma forma de subjugação espacial”.

Santos (2002, p.239 a 242) afirma que atualmente há uma contração do presente, que dá uma falsa ideia de totalidade espremendo-o entre o passado e o futuro, e uma

expansão do futuro, graças ao caráter linear da concepção hegemônica do tempo. Das críticas da razão indolente vou me ater a crítica razão metonímica, que segundo o autor, se reivindica como uma única forma de racionalidade, tomando sempre a parte pelo todo, sem se preocupar com novas possibilidades de racionalidade. Afirmo que a construção dos currículos segue essa estrutura e por isso produz saberes cotidianos dos estudantes e profissionais da educação como inexistentes, porque não apresentam relação com o todo e isso os mantém fora dos debates. O equívoco da razão metonímica reside no fato do todo não representar totalidade, mas apenas uma parte que foi transformada em referência, ou seja, a homogenia nunca será mais interessante que a heterogenia.

Para Sussekind (2019, no prelo)

sem admitir que, diante da complexidade do social, o todo não é a soma das partes como não representa a soma de todas nelas, e inclusive, sem admitir que o todo é também uma *parte*, a razão indolente faz operações metonímicas e cria espelhos que de modo arrogante obnublam a riqueza e os acontecimentos do mundo da vida, plural, local e inédito. Em outro movimento abissal e colonizador da possibilidade de copresença, o pensamento racional moderno europeu, ou o Norte Global, engole os presentes e os afunila em uma única possibilidade (e linearidade) de futuro. Apontando em demasia para o futuro apaga o presente e suas possibilidades de conhecimentos, democracia e emancipação. Teleológico, proléptico, o pensamento abissal desperdiça junto com o presente, suas possibilidades de existência, criação e resistência.

Pensando os cotidianos nos espaços escolares pode-se perceber que a totalidade é composta por partes heterogêneas, uma multiplicidade que enriquece os cotidianos e quebra dicotomias hegemônicas como por exemplo ciências exatas/ciências humanas, saber do professor/saber do estudante, ação da escola/ação da família, revelando outras razões possíveis para construir essas relações. Assim Santos propõe uma sociologia das ausências, uma investigação para mostrar o que é produzido como invisível, para mostrar que não há apenas uma maneira de existir, como a razão metonímica classifica tudo que não cabe no seu tempo linear. Sempre que há uma desqualificação de saber, há uma produção de inexistência e conseqüentemente uma invisibilidade. Termos que já ouvi em escolas associados a estudantes como “ele (a) não quer nada”, “esse(a) aí é caso perdido”, “prefiro que fulano durma, mate minha aula ou falte”, “se continuarem com esse comportamento todos vão saber que vocês são de Nova Iguaçu”, “escola pública é assim mesmo”, etc, estão relacionados a essa invisibilização (2002, p.246 e 247). Para Silva (2012) há um choque entre o imaginário construído e a complexidade cotidiana, onde

muitas vezes as subjetividades dos estudantes são disputadas como *território da realização (autorrealização) de propostas-projetos de outrem* (2012, p.76), tal como esses termos supracitados demonstram.

Santos (2002, p.247 a 253) discute cinco lógicas de produção de inexistências e apresenta cinco alternativas para combater essas lógicas. Vou abordar as lógicas pois percebo inúmeros exemplos delas nos espaços escolares e apresentar as alternativas porque acredito que possam ser soluções viáveis ou pelo menos fomentar debates para geração de outras soluções possíveis para combater a invisibilização

A primeira lógica refere-se a monocultura do saber que despreza tudo o que não faz parte do cânone, assim a não existência adquire forma de ignorância. Como alternativa sugere a ecologia de saberes, reconhecendo que há uma incompletude em todo saber, que existem outros saberes críveis e propondo que os saberes não científicos podem ser opção aos saberes científicos. Como por exemplo na relação da produção de currículos e a riqueza cotidiana expressa na produção de saberes presente na escola e na possibilidade dos saberes pregressos dos estudantes e profissionais da educação comporem o currículo. Para Santos (2007, p.85) a ecologia de saberes se fundamenta na pluralidade e heterogeneidade dos conhecimentos e nas inúmeras relações que podem ser construídas entre eles, sem ameaçar suas *autonomias*. *A ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento.*

A segunda lógica refere-se a monocultura do tempo linear que considera atrasado tudo o que é assimétrico ao que é considerado avançado, assim a não existência se manifesta na não contemporaneidade do contemporâneo, classificando saberes fora do cânone como obsoletos, atrasados e primitivos. Como alternativa sugere a ecologia das temporalidades, já que tempo linear é só mais uma das inúmeras concepções de tempo possíveis. Assim pode-se, por exemplo, diminuir a associação da tecnologia com a certeza da melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações. Há muito trabalho sendo feito apenas com o professor, uma caneta ou giz e um quadro.

A terceira lógica refere-se a monocultura da naturalização das diferenças é a lógica da classificação social que considera a não existência como uma inferioridade insuperável porque é natural. Propostas de quem é inferior não podem representar uma possibilidade para quem é superior. Como alternativa sugere a ecologia dos reconhecimentos, que desconstrói hierarquias e diferenças “abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais” (2007, p.252). Inúmeras vezes no ambiente escolar há uma hierarquização de saberes e práticas que não admite que um estudante possa contribuir para a formação de

um professor, ou que um professor seja capaz de argumentar contra a coordenação, contra a secretaria de educação, etc. A padronização no ambiente escolar estipula prazos e determina limites de aprendizagem, desqualificando formas de aprender que não estejam no cânone, desprezando as demandas dos estudantes e dificultando o trabalho do professor como um mediador do conhecimento.

Para Sussekind (2014b, p.1514) há um grande equívoco político-epistemológico quando se considera a possibilidade de uma padronização a partir do currículo objetivando orientar os professores sobre o tipo de conteúdo que deve ser ministrado e de que forma as aulas devem ser desenvolvidas, podendo servir como método de avaliação e ferramenta para definir o que os estudantes sabem e o que eles não sabem. A Anped - Agência Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação divulgou um documento em Agosto de 2017 com duras críticas a proposta de Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio, que torna disciplina obrigatória apenas português e matemática, estabelecendo clara hierarquização dos saberes e relegando as outras cátedras aos itinerários formativos que serão ofertados de acordo com a possibilidade de cada sistema educacional. O currículo estruturado dessa forma age como instrumento de controle, demonização dos professores (SUSSEKIND, 2014a, p.94) e desconsidera a riqueza presente na heterogeneidade dos espaços escolares.

A quarta Lógica refere-se a produção de inexistência a partir de uma escala dominante, no caso da modernidade ocidental, o universal e o global, determinando a irrelevância das realidades particulares e locais e impedindo que as soluções locais tenham credibilidade para serem consideradas alternativas viáveis para o universal e o global. Para Sussekind (2019, no prelo) precisamos assumir

que currículos são criados cotidianamente como *conversas complicadas* (SUSSEKIND, 2017) entre todas as formas de conhecimento, não só aqueles associados à Ciência ou à erudição. Assim, os currículos podem ser considerados também tessituras de experiências, processos de recriação/escritura permanente dos próprios conhecimentos, que têm suas histórias, e das pessoas e da própria sociedade. Na vida cotidiana, que é sempre plural, nas escolas, tecendo *redes de conhecimentos e subjetividades* (SANTOS, 2001) os currículos criados com professores e estudantes convocam experiências sociais e nesse sentido podem ser espaçotempos de emancipação social, democracia e justiça cognitiva.

Nesse sentido Santos (2002) sugere como alternativa a ecologia trans-escalas, que apresenta uma possibilidade de globalização contra-hegemônica, percebendo nas

localidades aspectos que não estejam inseridos no contexto da globalização. Na Geografia discutimos que a escala revela o nível de detalhes de um mapa, valorizando as trans-escalas poderemos observar que a variação do nível de detalhes expõe algumas informações e oculta outras, demonstrando a impossibilidade de capturar toda a riqueza presente nos cacos dos cotidianos.

A quinta é a lógica produtivista, que se refere à monocultura da produtividade capitalista baseada apenas no crescimento econômico, produzindo a não existência como improdutividade, esterilidade da natureza, preguiça e desqualificação dos seres humanos. Como alternativa sugere a ecologia da produtividade, valorizando sistemas alternativos de produção que o paradigma capitalista ocultou ou desqualificou. Modelos de produção alternativos desconstruem a ideia da escola para qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho, ou qualquer formação pontual, abrindo espaço para a diversidade, ampliando as possibilidades de futuro dos estudantes. 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.

Na minha compreensão as propostas de uma racionalidade cosmopolita e de um conjunto de ecologias criadas por Santos (2002) dialogam com a coetaneidade e a Multiplicidade espacial propostas por Massey (2004; 2008a), já que são propostas de valorização da experiência social (saberes e práticas) e reconhecimento das diferenças, que permitem perceber a existência de diversas realidades, muitas delas produzidas como inexistentes.

Há uma imposição do currículo proposta pela maioria das instituições de ensino, e a discussão e implantação da BNCC corrobora com isso, e aos currículos oficiais documentais cabe delimitar que tipos de saberes são válidos dentro das escolas. Desta maneira um professor disposto a contrariar a lógica estabelecida, falar sobre si e sobre seu trabalho precisa rever suas práticas, perceber os lugares que ocupa com relação aos conhecimentos invisibilizados, demonstrando a importância dos cotidianos na pesquisa. Em tempos de BNCC, padronização, militarização, judicialização e medicalização da vida escolar discutir cotidianos e currículos é um grande ato de resistência. Esse ato reside na valorização do ordinário, esmiuçando as apropriações que nós fazemos das regras que tentam balizar os usos dos espaços escolares, mas que contribuem para demonstrar a impossibilidade da padronização (SUSSEKIND, 2014b).

Debater essas questões nas *salasdeaulas* é estar em contrariedade com a lógica imposta pelo currículo mínimo. Temas como esse não estão na abrangência de temas a serem debatidos, não podem ser avaliados, mensurados, capitalizados. Tomam tempo, “atrasam” a matéria e provam o insucesso da prática docente, quando esta apresenta perspectivas para além do controle disciplinar dos estudantes e de seguir à risca os tópicos do documento curricular.

Essa ‘contrariedade’ é parte da manifestação da riqueza e produção de saberes presentes nas *salasdeaulas*, onde as imposições e ordenações do professor não criam um padrão, mas impulsionam apropriações distintas do espaço-tempo com os estudantes, de acordo com a premissa ceriteuniana, mesclando suas experiências pessoais com suas maneiras de fazer uso das *salasdeaulas*, subvertendo e criando currículos, sempre. 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 *salasdeaulas*.

Certeau (1994) define estratégias como a aplicação das práticas definidas por um poder estabelecido. Para Certeau (1994, p.99 e 101)

as estratégias são o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. (...) Toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. (...) O próprio é uma vitória do lugar sobre o tempo. Permite capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter assim para si uma independência em relação a variabilidade das circunstâncias (...) A estratégia é organizada pelo postulado de um poder.

Já as táticas são as práticas do outro, aquele que não é detentor do poder e por são

a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. (...) A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha. (...) Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. (...) Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (...) a tática é a arte do fraco. (...) A tática é determinada pela ausência de poder (CERTEAU, 1994, p. 100 e 101).

Defendo que se o espaço escolar e o currículo podem ser considerados devir, há uma fluidez desse poder e as estratégias e táticas trocam de lugar todo o tempo durante uma aula de 100 minutos. Quando construímos um pensamento marcado pelo maniqueísmo, estruturado em pares opostos como o bem e o mal, a entrada e a saída, os professores e os estudantes, limitamos nossa percepção. Pensar as *salasdeaulas* nessa perspectiva enfraquece o debate, é preciso coragem para ultrapassar a superficialidade das primeiras impressões. Nas *salasdeaulas* “os pensamentos, comportamentos e sentimentos das pessoas presentes são permanentemente instabilizados e desarticulados a partir dos caracteres de relacionalidade e situacionalidade dos mesmos” (SUSSEKIND, 2007, p.189).

Essa situação garante uma *ambivalência constitutiva* nas relações de poder e não poder que se estabelecem, táticas e estratégias indeterminadas e fugazes. *É preciso pensar que o poder muda de lugar de modo situacional e as táticas e as estratégias podem ser ambivalentes (...). Mas as possibilidades não são infinitas* (SUSSEKIND, 2007, p.191).

Para Certeau (1994) os relatos são *percursos de espaços*, por isso as *narrativas têm valor de sintaxes espaciais* (p.199). Um relato representa caminhos percorridos, lugares visitados e organizados em uma conversa que busca significar a ocasião em que ocorreram, capturar momentaneamente o sentido, produzindo *geografias de ações*. *Todo relato é uma prática do espaço* (p.200).

Segundo Certeau (1994, p. 201 e 202) o lugar

é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade.

Já o espaço é

O efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. (...) Diversamente do lugar, não tem, portanto, nem a univocidade nem a estabilidade de um “próprio”. Em suma, o espaço é um lugar praticado. (CERTEAU, 1994, p.202).

Assim *os relatos transformam lugares em espaços ou espaços em lugares* (1994, p.203), nas aulas não podemos determinar quem detém o poder. Na premissa certeuniana esse poder muda de lugar de acordo com os *usos* que os indivíduos dão às regras que lhe

são impostas, criando *lances* que variam conforme as *ocasiões* surgem. Há uma fluidez implícita nesse processo e

deste modo, podemos afirmar que a tessitura das redes de práticas sociais reais se dá através de ‘usos e táticas dos praticantes’, que inserem na estrutura social criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder da dominação e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos (OLIVEIRA, 2001, p.44).

Para Oliveira as criações cotidianas mudam propostas curriculares, redefinem a relação professor-estudante e *enredam valores, saberes e possibilidades de intervenção, experiências e criação, potencializando aprendizagens de conteúdos, comportamentos e valores para além o previsto e do suposto oficialmente* (2001, p.45). Como dito anteriormente *as possibilidades não são infinitas* (SUSSEKIND, 2007, p.191), pois os usos e táticas que os praticantes desenvolvem cotidianamente são delimitados por *redes de relações de forças entre o forte e o fraco que definem as circunstâncias das quais podem aproveitar-se para empreender suas ações* (2001, p.47), que se manifestam através das estratégias e táticas.

Durante muito tempo nas minhas ações cotidianas pensei o currículo como uma proposta oficial feita pela instituição de ensino de acordo com os objetivos da própria instituição. Ingressei na SEEDUC/RJ em fevereiro de 2013 em um CIEP localizado no bairro de Corumbá em Nova Iguaçu na Baixada Fluminense e conheci o documento denominado “Currículo Mínimo”, uma nova abordagem do que eu conhecia como currículo. Na rede particular trabalhava com o Sistema Positivo de ensino, e nos cursos utilizava os editais dos concursos e as provas anteriores para definir os temas que seriam propostos. Eu já trabalhava com currículos prescritos e homogeneizantes, mas mínimo era a primeira vez.

Diante dos novos desafios que exigia revisão das ideias de “boas práticas”, disciplina e controle, e acreditando que o que me salvaria daquela fogueira era estar melhor preparado e conhecer mais, começo a Pós-Graduação em Ensino de Geografia no CESPEB na Faculdade de Educação na UFRJ. Curiosamente o primeiro encontro dos estudantes foi apelidado por nós de Muro das Lamentações.

Os profissionais ali estavam desgastados de diversas formas com tudo que acontecia nos seus cotidianos de trabalho, onde não eram incentivados a valorizar a produção de saberes e assim como eu, associavam as saídas e soluções propostas para as situações cotidianas como algo corriqueiro, perda de tempo e até uma fuga cômica de

algumas situações. Com as leituras e as aulas da pós, percebi que não era um *mero* contador de histórias, porque não só contar histórias é importante como as histórias são conhecimentos. Compreendi que a criação de saberes está para além das paredes da Universidade e a docência na educação básica é de grande valor nessa produção. Porém, *nós professores falamos pouco* sobre as nossas práticas nas *salasdeaulas*, não dividimos nos ambientes, muitas vezes hostis, das salas dos professores, omitimos nos conselhos de classe e transformamos em histórias inusitadas quando contamos a alguém que não partilha da nossa profissão.

Comecei a lecionar na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, em 2013, e conheci o seu documento denominado Currículo Mínimo. O convite para participar como professor preceptor do programa de residência pedagógica¹² me motivou estritamente por questões financeiras. Questiono a ideia de que exista uma fórmula para agregar “qualidade” ao trabalho docente, como descrito nos objetivos¹³ do programa.

Em meados de 2018 ainda trabalhava em 08 escolas durante a semana e toda terça feira saia de Madureira pela manhã em direção ao Alto da Boa Vista e no início da tarde me dirigia para Cosmos onde recebia os estudantes de licenciatura em Geografia de uma Faculdade particular no bairro de Campo Grande, zona oeste do Rio de Janeiro, para acompanhar meu trabalho em turmas do 1º e 2º anos do ensino médio regular do Colégio CEJATC6*.

¹² O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes compõem a Política Nacional, tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.

¹³ Objetivos

*Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

*Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

*Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;

*Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nos dias que antecederam o início da residência recordei-me das primeiras experiências nas *salasdeaulas* como professor, no curso IC1*, no Colégio CL2* e no estágio docente no Colégio CBNBIG5*.

Como muitos dos colegas que vão sair das licenciaturas (SUSSEKIND, 2002), não entrei na Universidade decidido a ser professor, cursei bacharelado e licenciatura e logo no segundo período recusei o convite de um antigo professor para começar a lecionar em um cursinho pois tinha a intenção de atuar como Geógrafo. Nesse período comecei a trabalhar com a Professora Maria Célia Nunes Coelho, geógrafa renomada, sendo bolsista de iniciação científica na área da Geografia da Mineração. O caminho que me levou a docência é inusitado e envolve pessoas que conheci em uma viagem e que de tanto me ouvirem falar durante toda a estadia, concluíram que eu seria um bom professor e me indicaram para vagas de estágio em um curso e uma escola na Ilha do Governador. A relação de estágio não envolvia nenhum tipo de remuneração, o “pagamento” era a possibilidade de adquirir experiência observando as situações que aconteciam em sala.

Eu chegava no curso IC1* e no Colégio CL2*, sentava no fundo da sala e assistia as aulas, achando que percebia a interação dos estudantes com o professor e consolidando duas análises equivocadas, primeiro porque acreditava que minha presença não provocava alterações na dinâmica existente nas *salasdeaulas*, e segundo porque atribuía a qualidade do trabalho docente ao conteúdo exposto pelo professor e o comportamento disciplinar dos estudantes, concluindo a partir daí se a aula era boa ou não.

Não cheguei a dar aula no Colégio CL2*, mas no curso IC1* tive a oportunidade de ministrar minha primeira aula tratando do tema União Europeia para uma turma de 9º ano. A aula já estava previamente preparada, um planejamento feito com esmero, os assuntos a serem tratados todos referenciados com autores de livros didáticos e livros de Geografia Política, ou seja, tudo pronto. Estava nervoso e preocupado em manter o silêncio, garantir a atenção dos estudantes e expor o conteúdo com clareza. Não sei se eu estava mais assustado com eles ou eles assustados comigo, sei que a aula transcorreu da forma que eu esperava e sai satisfeito com o resultado, assim dava o primeiro passo para pavimentar um caminho que em pouco tempo me levou a questionar minhas escolhas e o valor das práticas docentes, ou seja, eu sei bem do que estou falando quando digo que currículo padronizado controla o trabalho docente.

Surgiram as primeiras possibilidades de trabalho como monitor/professor substituto no Colégio CA4* e Colégio CPS3*. Passei a interagir com os estudantes em três situações específicas: cobrindo a falta de algum professor, dando aulas de reforço

antes das provas e recuperações ou recebendo-os na sala de monitoria para tirar dúvidas. Nas três abordagens meu “esquema” de preparar as aulas previamente e manter a ordem ainda davam resultados.

No Colégio CPS3* os atendimentos de monitoria eram realizados sempre no contra turno e a sala dos monitores era um espaço destinado aos estudantes que desejavam tirar dúvidas e estudar. Para alguns estudantes era a chance de relaxar no ar condicionado, jogando conversa fora, e para alguns pais era uma versão de creche para adolescentes. Garantia a segurança de seus filhos em um ambiente controlado por 11 horas de segunda-feira a sexta-feira.

Para nós, futuros professores, a monitoria era a chance de pôr em prática as relações de domínio e controle que a direção nos cobrava. Domínio das matérias contidas nas apostilas do Sistema Positivo, que eram estruturadas de acordo com os principais assuntos cobrados pelas principais bancas de vestibular a época. A hierarquização e organização dos saberes em apostilas, livros, provas de vestibulares específicas e etc, garante a manutenção do *conhecimento para fazer algo*, capacitando o indivíduo para exercer determinada função dentro de um contexto específico. Para Macedo (2016, p. 62)

O caráter situado e contextual do *conhecimento para fazer algo* é universalizado em competências descritas de forma genérica, exigência de uma política que impõe, em algum grau, a mensuração como modo de certificação. (...) *conhecimento em si*. No que tange a esse conhecimento, universal e generalizável, sua exterioridade em relação ao sujeito o transforma em um bem a ser adquirido, com valor de troca por justiça social e igualdade democrática.

Segundo Macedo (2016), uma organização como essa reforça a ideia de currículo como controle, tirando da escola o papel de local privilegiado do “fazer curricular” marcado pelas imprevisibilidades. A autora alega que há um “embate entre as noções de *conhecimento em si* e *conhecimento para fazer algo*” (p. 54), que parecem apontar para elementos distintos, mas são argumentos que “prometem a aquisição de bem certificados-sejam conhecimentos, sejam capacidades de fazer - e se articulam na proposta de atendimento da demanda por justiça social e de igualdade democrática (p.62).” Assim de acordo com Macedo (2016 p.63) essas significações são perigosas porque estabelecem que há um “horizonte determinável a que a educação dará acesso, elas vêm restringindo os sentidos de educação aquilo que pode ser por elas trocado”, ou seja, desrespeitando a alteridade que é fundamental no processo educacional.

Domínio do conteúdo, manejo de turma, controle dos estudantes. Aquela sala era para nós um laboratório onde pensávamos e *botávamos em prática* noções entendidas

como teóricas que aprendemos na licenciatura. Pôr essas noções em prática não era uma ação linear, mas uma relação complexa de atuação por parte dos professores que convertem as teorias escritas em ações práticas, em um processo de interpretação e criatividade, associados às nossas experimentações (MAINARDES; MARCONDES, 2009 p.305). Experimentações essas que muitas vezes estavam em contrariedade com as cobranças vindas da direção, já que a prática dessas noções envolve a representação material das teorias defendidas pela coordenação da escola, e que muitas vezes são formuladas a partir de situações ideais hipotéticas com relação às melhores escolas possíveis (MAINARDES; MARCONDES, 2009 p.306). Assim a pluralidade dos cotidianos escolares faz com que haja uma grande variação de contextos, recursos e capacidades locais, e conseqüentemente uma grande diferenciação entre as práticas desenvolvidas. Em entrevista, Ball (2009) diz que o professor é um ator que traz suas experiências para o processo de tradução da teoria para a prática.

O salário no Colégio CPS3*era irrisório, cerca de R\$ 4,00 por hora. Isso fazia com que eu me dedicasse ainda mais para mostrar serviço e acumular funções que resultassem em aumento nos ganhos, assim era monitor, professor substituto, professor da dependência e até bibliotecário. Cabe ressaltar que essa prática de acúmulo de serviços representa uma tática muito comum entre os componentes das classes trabalhadoras para crescer profissionalmente mas sabemos que desvaloriza e desumaniza o trabalho do professor. Nesse período o contexto era de inegável aumento da quantidade de matrículas no ensino superior e para Aguiar (2015, p.124)

a análise das políticas adotadas pelo governo Lula indica que este privilegiou algumas questões da agenda da educação superior, como a ampliação e democratização de acesso, inclusive procurando o viés da equidade, ao contemplar populações historicamente não atendidas, quer por razões econômicas, quer, aliada a estas, raciais.

Porém, apesar do aumento, o acesso a qualificação de níveis de pós-graduação ainda é muito restrito e elitista, o que pressupõe o uso de diversas táticas para aumentar as possibilidades de ganho, comumente com jornadas de trabalho que alcançam os 90 tempos semanais e acabam por esvaziar de significado grande parte das atividades docentes, estabelecendo um caráter meramente financeiro.

Comecei o estágio docente no Colégio CBNBIG5*, etapa necessária para obtenção da licenciatura em Geografia, reproduzindo o padrão semelhante ao período do Colégio CL2* e Curso IC1*, sentado ao fundo da sala, observando e tirando conclusões

equivocadas, passei também a corrigir provas e formular avaliações. Assim trabalhava pela manhã, fazia o estágio a tarde, ia para a universidade a noite e nas aulas de didática achava que as temáticas abordadas não tinham correlação com o que acontecia nas salas de aula, já me parecia faltar alguma coisa.

Foi só terminar o estágio docente e começar a trabalhar efetivamente como professor que um novo mundo se descortinou a minha frente, rapidamente a ideia de uma aula previamente organizada e manutenção do silêncio mostrou-se ineficaz.

No ano seguinte fui convidado para ser professor efetivo das turmas de ensino fundamental II. Meus diálogos com os profissionais da coordenação já problematizavam a sala de aula como um espaço conflituoso, onde o professor exerce a figura de poder e a qualidade do seu trabalho está associada ao vago conceito de *domínio de turma*, ou seja, conseguir manter os grupos com uma média de 35 estudantes calados, sentados e copiando tudo durante aproximadamente 100 minutos. Segundo Garcia (2006, p.125) essa noção de controle “encontra na indisciplina uma fonte de instabilidade do seu projeto normativo e pedagógico”, e

define-se indisciplina como a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola (que supostamente refletem o pensamento da comunidade escolar) em termos de comportamento, atitudes, socialização, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo, e aquilo que demonstram os estudantes” (GARCIA, 1999, p.102)

Além da indisciplina também percebíamos diversas manifestações de incivilidade cotidiana nas escolas que para Garcia (2006, p. 127) são

as grosserias, as desordens, as ofensas verbais, e o que se denomina sem muita precisão conceitual de “falta de respeito”. Sob essa concepção, algumas formas de “bagunça”, devido a sua pouca gravidade e previsibilidade, seriam incivildades, e nem tanto indisciplina, no sentido de romper com regras de algum *contrato pedagógico*, ou mesmo em relação a alguma expectativa expressa no regimento escolar.

Assim os professores são ferramenta essencial para conter os avanços da indisciplina e incivilidade nas escolas, sem que seja levado em consideração as múltiplas possibilidades de diálogo que essas situações propõem. Visto que

historicamente as expressões de incivilidade e indisciplina nas escolas têm sido confrontadas com esquemas de controle social que nos fazem refletir se não seriam eles mesmos uma restrição ao próprio exercício de cidadania dos alunos. (...) É preciso refletir, nesse tipo de cenário, se as sanções e esquemas disciplinares praticados nas escolas fazem realmente sentido, ou, quais fazem

sentido, numa perspectiva de escola não só como um lugar de educação *para* a cidadania, mas também de um espaço onde se exerce cidadania. (GARCIA, 2006, p. 130)

Ações como retirar o estudante de sala, pôr para fazer cópias de trechos do livro ou do hino nacional, isolar em algum lugar afastado na sala de aula e etc, não só não era efetivo como me soava mais na esfera do controle e da punição do que da educação e cidadania. Cobrar que os estudantes apenas sofram sanções punitivas é negar o que as situações conflituosas comunicam, deixando de empregar toda as possibilidades presentes na valorização das diferenças. É relevante que se reconheça as necessidades dos outros e estabeleça as relações baseadas na alteridade, na riqueza presente na heterogeneidade dos cotidianos escolares. Quando fazemos isso as ideias de controle e indisciplinas se deslocam, mostrando importantes diálogos estabelecidos nos silêncios e atitudes e como o caráter meramente controlador pode ser meramente epistemicida. Imaginar as *salasdeaulas* como um espaço polemológico, com o predomínio dos conflitos de ideias e interesses (CERTEAU 1994), onde a relação de forças entre professores e estudantes vai exigir do professor, estabelecido como o mais poderoso, o forte desse cenário, o controle da situação, já impõe uma problemática antes mesmo dos trabalhos serem iniciados.

Assim desenvolvi um método pessoal de tentativa e erro para identificar “boas práticas”, baseado na *pesquisa com o meu cotidiano docente* (FERRAÇO 2003) que definiu as bases questionadoras do profissional que me tornei. Com o passar do tempo fui ganhando novas turmas na escola e começando a trabalhar em outros lugares, principalmente cursos pré-vestibulares e pré-militares. No ambiente dos cursinhos preparatórios consolidei *meu conceito de práticas de sucesso*, ou seja, defini uma forma de “saber” se o meu trabalho tinha sido bem executado. Observava as provas de vestibular e fazia um levantamento das questões que mais caíam e desenvolvia muitos exercícios abordando aquelas temáticas. Assim garantia¹⁴ anualmente um número de acertos dos temas a serem cobrados na prova e conseqüentemente os estudantes preparados conseguiam aprovações em diversos concursos. Quanto maior o número de aprovados e de temas de questões que eu acertava, maior o sucesso da minha prática aquele ano. Uma farra com ligações, mensagens e postagens me congratulando pelos êxitos obtidos pelos estudantes. Nomes em outdoors, aprovação, mídia e o método de seguir à risca a determinações de cada banca organizadora de provas para não dar espaços ao erro, tudo

¹⁴ As bancas tinham predileção por certo assuntos e ao fazer esse levantamento conseguia determinar qual eram os assuntos mais cobrados e enfatizar os temas nos exercícios propostos nas aulas. Nessa dinâmica acertava temas das questões, mapas que eram utilizados, até tema de redação.

isso associado às críticas ao ensino fundamental e médio público, alegando que não seriam capazes de fornecer as ferramentas necessárias para a aprovação dos estudantes nos vestibulares por falta de qualidade.

Quando eu trabalhava em cursos pré-vestibulares e escolas particulares de ensino fundamental II e ensino médio, acreditava que o currículo correspondia ao conjunto de assuntos que eram mais recorrentes nas provas de acordo com cada banca e sendo assim os assuntos que não correspondiam a essa classificação estavam, hierarquicamente falando, em menor cota, seriam considerados menos importantes. Suponhamos que um conhecimento pregresso de um estudante esteja associado a um desses assuntos “hierarquicamente menos importantes”. Esse saber estará invisibilizado naquele currículo, uma forma de abordar o conhecimento será desconsiderada, “morta”, daí a ideia de epistemicídio, ou seja, o assassinato da episteme, a impossibilidade de abordagens que não estejam estritamente de acordo com a epistemologia vigente no mundo ocidental. O epistemicídio é a desvalorização e anulação de saberes locais em relação ao conhecimento hegemônico *alienígena*, perdendo toda a riqueza presente na heterogeneidade cultural e suas respectivas visões de mundo (MENESES e SANTOS, 2007, p.10). Essa falsa impressão “produz conhecimentos diferentes como qualitativamente diferentes e, portanto, hierarquizáveis e, conseqüentemente vitimados pela inexistência” (PARASKEVA e SUSSEKIND, 2018, p.56).

Ter tudo organizado não dava conta dos estudantes e das interações propostas. Dar espaço para as demandas deles tornava a aula mais interessante e essa situação me angustiava, pois, na maioria das vezes essas demandas não tinham relação com o planejamento para aquela aula e com o currículo, entendido por mim até esse momento como um guia dos temas a serem trabalhados, um organizador das experiências e situações de aprendizagem realizadas pela instituição de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (LOPES e MACEDO, 2011, p.19) para aquele bimestre. Um quadro cheio e o silêncio não se transformavam em bons resultados nas avaliações, os diferentes perfis de turmas e estudantes estavam constantemente propondo novos desafios, que geralmente eram resolvidos sem a utilização dos assuntos propostos no currículo.

Era frustrante pensar os problemas das práticas cotidianas e perceber que não encontrava as ferramentas para resolvê-los nos livros, no currículo ou no controle disciplinar. As soluções foram aparecendo a partir da minha inventividade, das relações de empatia e parceria construídas com os estudantes. Certa vez desafiei uma turma do

sexto ano, que vinha de resultados negativos no último bimestre a tirar notas acima da média na avaliação seguinte, prometendo uma surpresa caso conseguissem, isso rendeu ótimas notas na avaliação e uma aula onde trabalhei fantasiado. Propus o mesmo desafio para uma turma do segundo ano do ensino médio e o resultado também foi positivo.

Acredito que a ideia de ver o professor fantasiado, numa ação engraçada e constrangedora foi um fator mais motivador do que o estudo sobre o sistema solar, os conceitos básicos da Geografia ou a Globalização. Nessa época ainda não conhecia o conceito de conversa complicada (PINAR apud SUSSEKIND, 2014a), nem a obra de Michel de Certeau, mas, já percebia que era necessário ouvir o que os estudantes tinham a dizer já que eles são os praticantes da vida cotidiana (CERTEAU, 1994) que tantas vezes se afasta dos assuntos propostos pelos currículos. Comecei a perceber que a minha imagem de professor construída e concebida pelos outros (PINAR 2008) estava mais associada as minhas características físicas, homem, negro, alto, forte, voz grave, do que com as características profissionais.

Não foi difícil me impor associando minha voz, meu tamanho, minha cor, meu gênero a uma postura bem rígida nas *salasdeaulas*. Porém, as demandas surgiam para além do controle e burlavam o que se esperava que estivesse sendo discutido em sala e numa aula sobre conceitos geográficos vem alguém e fala da agressão sofrida pela mãe, na aula sobre climatologia, alguém fala sobre ser criado pela babá e ver os pais uma vez por mês, aula sobre tectônica de placas e alguém questiona a sexualidade de outro colega. Ser um professor homem, de postura rígida, tamanho grande, voz grave e sobretudo com grande conhecimento da matéria não suprem essas demandas. Apenas me favoreceriam a *mandar calar a boca* ou argumentar que *aquilo não tinha a ver com a matéria*, mas o controle não era o caminho que eu escolheria.

Nunca me enquadrei no formato de professor especialista em Geografia e empregado da escola que leciono, aplicando o currículo de forma a quantificar o aprendizado e eliminando perguntas cruciais como: o que tem o currículo a dizer sobre a cultura, a alienação e a violência que faz parte da sociedade e em geral aparece nas escolas e na juventude? (PINAR 2008). Criei o hábito de falar das minhas práticas sempre no tom de humor, contando as soluções que apresentava no cotidiano como boas histórias engraçadas, pois interpretava que o que eu fazia estava errado. Naquele momento imaginava que não usar os temas do currículo e o controle disciplinar me afastavam da prática docente e que eu fazia qualquer outra coisa, menos lecionar. Comparava a minha prática com as idealizações que eu carregava sobre o trabalho docente, com as percepções

dos outros sobre o meu trabalho, e sentia-me naufragando, afundando nos papéis concebidos pelos outros, tornando-me possibilidade abortada, incapaz de ser professor na vida cotidiana (PINAR, 2008).

Essa avaliação feita pelos “outros” me acompanha ao longo desses doze anos de magistério, e esse é um dos meus segredos profissionais, pois diferente do que a maioria das pessoas pensam, geralmente conquisto e desenvolvo a relação com os estudantes baseado na empatia e não na força.

Assim, com tantas dessas memórias e reflexões perpassando minha cabeça, dirigi-me a escola para encontrá-los. O primeiro contato foi muito curioso pois recebi duas estudantes para acompanhar a turma 2004 do 2º ano. Era o dia da entrega do trabalho sobre urbanização. Uma proposta simples que consistia em pesquisar em jornais e revistas notícias que os estudantes pudessem relacionar com os temas debatidos em sala.

Expliquei a elas qual a dinâmica que pretendia abordar em sala, utilizando os trabalhos dos estudantes para fomentar a discussão e ouvir deles as justificativas pelas escolhas das reportagens. Elas entraram na turma e isso já causou surpresa com os estudantes que não paravam de comentar. Suponho que muitos estavam curiosos com o fato da escola ter sido escolhida para participar de um projeto como aquele, já que para a maioria deles a escola e o bairro de Cosmos não despertam atenção nas pessoas. Após a chamada, chega o momento em que os estudantes deveriam começar a falar dos trabalhos e para nossa surpresa, nenhum dos estudantes tinha feito a atividade. Eles já foram se justificando uns alegando que não moram próximo a nenhuma banca de jornal, outros reclamando por não poderem pesquisar na internet e alguns assumindo que tinham esquecido.

Estávamos de frente a uma situação de aparente impossibilidade pois se toda a atividade foi planejada como consequência de um trabalho e essa tarefa não foi executada o que fazer? Talvez as residentes tenham pensado o mesmo que eu na minha época de estágio, ou seja, como seria fundamental nesse momento avançar no discurso associando a falta de comprometimento dos estudantes com a falta de perspectivas, e que professor é esse que não consegue de seus estudantes um simples trabalho, com certeza deve faltar a ele domínio de turma e respeito por parte dos discentes. Aquela situação não favorecia em nada a imagem de um professor teórico mantenedor da ordem. Pinar (2008, p. 148) alerta para o cuidado que devemos ter com as identidades concebidas pelo outro, pois se submergirmos nelas, o cultivo da inteligência é necessariamente restringido e solapado.

Assim é preciso proclamar a existência de outras formas de conceber a educação, de formas não instrumentais de falar e de estar com os estudantes (PINAR, 2008, p.148).

Organizamos os estudantes em roda, começamos uma conversa baseada nas experiências que eles tinham com as partes da cidade do Rio de Janeiro que conheciam, enfrentando o redemoinho que nos fora subitamente apresentado pela ausência dos trabalhos base para o planejamento do dia. Após a aula expus as residentes que não tinha a intenção de reproduzir com elas as características do meu período de estágio, queria criar estratégias para que elas fossem inseridas em “tudo” que acontecesse nas aulas durante o período, tendo liberdade de intervenção e proposição de ideias e práticas.

Pude falar um pouco da construção dos saberes nos cotidianos, de como acredito que as práticas cotidianas são procedimentos, esquemas de operações e manipulações técnicas (CERTEAU, 1994, p.109) que nos permitem transformar situações adversas a nosso favor através dos nossos conhecimentos progressos, da nossa trajetória de vida e trajetória acadêmica. Assim estaríamos mais preparados para lidar com o tempo acidentado, os imprevistos (CERTEAU, 1994, p.311) que se fazem presentes nos cotidianos do professor que planeja e ao executar, não raro, vê desdobramentos e situações não determinadas nos planos, e que não há problema algum nisso. Não é possível mensurar um profissional da educação pela eficácia do seu planejamento/execução levando em consideração que os estudantes não são consumidores supostamente entregues a passividade e a disciplina (CERTEAU, 1994, p.37), afinal é sempre bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas. (CERTEAU, 1994, p.19)

A partir desse encontro e diálogo com os residentes, firmou-se uma parceria frutífera em muitos aspectos onde nós não nos esquivamos de propor e arriscar por medo de erros ou de avaliações negativas das partes envolvidas no processo. Assim depois de muitas aulas, testes e provas durante o segundo semestre de 2018, todo o trabalho desenvolvido foi coroado com uma aula de campo pelas ruas do bairro de Cosmos, onde conseguimos discutir além dos processos de formação histórica e transformações geográficas, a construção de uma identidade com o bairro e a Zona Oeste, além do debate sobre a construção e modificação da história pessoal de cada um dos professores e estudantes envolvidos na aula de campo. Esse trabalho só foi possível graças à residente CL*, que conhecia a guia turística e já tinha realizado trabalho semelhante em outras circunstâncias.

Não sei o quanto dos objetivos da residência pedagógica foram alcançados com os residentes que estavam sob minha responsabilidade, não pude dar continuidade ao programa, fui convocado para um novo concurso e exonerei minha matrícula do estado que estava vinculada ao programa. Espero que nossa experiência possa ter contribuído para a formação de profissionais questionadores que não tenham embaraço em assumir que não detém todo o conhecimento e as ferramentas necessárias para lidar com as situações cotidianas. Abrir mão da ideia de controlar “tudo” o que ocorre nas *salasdeaulas* de aula nos auxilia a valorizar a heterogeneidade presente nos espaços escolares, dando mais espaço aos estudantes, esses produtores desconhecidos, que produzem por suas práticas significantes (CERTEAU 1994, p.45) atribuindo sentido ao que é exposto nas *salasdeaulas* de acordo com seus conhecimentos pregressos, sua leitura de mundo e não de acordo com a ótica do professor.

Acredito que isso possa ser uma forma de “aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura” que “induza a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura” inserindo cada vez mais uma abordagem ordinária, pautada na imprevisibilidade dos cotidianos e na produção de saberes da prática docente. Mais importante do que “estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores”, é respeitar os professores em suas maneiras de fazer, que correspondem a um número finito de procedimentos que supõe o conhecimento sobre o tema abordado e que implica uma lógica de ação relativa ao tipo de circunstância apresentada na ocasião, tendo relação com a não-autonomia do campo de ação (CERTEAU, 1994, p. 83). Essa não-autonomia cotidiana é um combustível para a inventividade e criação de saberes presente na relação professor-estudantes.

Quanto à possibilidade de “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas as orientações da Base Nacional Comum Curricular”, acredito que tenha contribuído bem pouco, dado os inúmeros diálogos onde problematizei a ideia de uma base comum curricular, primeiro porque

os cotidianos da formação docente são repletos de complexidades e dicotomias, entre a indissociabilidade e a subalternização das práticas às teorias, nas constantes indagações ontológicas, em inconformismos, dissensos, e, às vezes, de suposta repetição. Narrativas de formação por vezes assumem essa postura de suposta passividade enunciando uma formação pela transmissão de conhecimento, a favor da noção que alia professor à autoridade, como detentor de um conhecimento único ou superior, neutro, isolado, objetivo

e racional. Outras vezes assumem impotência, conformismo, culpabilização (LIMA e SUSSEKIND, 2014).

Depois pelos aspectos geográficos, já que o Brasil é o quinto maior país do mundo em extensão territorial e também o quinto mais populoso. Sua grande extensão longitudinal (leste-oeste) garante a presença de 4 fuso horários oficiais e sua extensão latitudinal (norte-sul) garante uma diversidade de biomas, fauna, flora, climas. Essas características garantem ao território brasileiro intensa heterogeneidade que implica diretamente nos cotidianos da população.

Além disso, o conhecimento não é um objeto a ser transmitido, não apresenta neutralidade, *o conhecimento altera o sujeito ao mesmo tempo que é por ele alterado, significado* (PINAR apud LOPES e MACEDO 2011, p.36). Não acredito na possibilidade de um documento ser capaz de moldar o conhecimento dos estudantes e professores, mesmo que muitos acreditem no currículo como arma social, capaz de homogeneizar os conhecimentos, (SUSSEKIND, 2014b) eu prefiro acreditar que o conhecimento é deslocamento, fluxo, movimento, viagem, troca constante, logo incapaz de ser quantificado e aprisionado num texto escrito.

Veja bem, analisar o currículo de forma crítica e pós-abissal, esclarece que o currículo tem um significado muito mais amplo do que um simples documento é capaz de abarcar. Segundo Santos,

o pensamento pós-abissal tem por premissa a ideia a inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isso implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Existem em todo o mundo não só diversas formas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, mas também muitos e diversos conceitos e critério sobre o eu conta como conhecimento. No período de transição que se inicia, em que ainda persistem as perspectivas abissais de totalidade e unicidade, provavelmente precisamos (...) de uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral (2007, p.85 e 86).

Assim, na minha opinião, discutir currículo como documento oficial ou criação cotidiana não cabe como base do debate. É algo além de simples definições. As demandas cotidianas são incomensuráveis e os processos de negociação estão sempre acontecendo entre os sujeitos *praticantespensantes* do currículo. Essas negociações não encerram o significado do currículo, elas demonstram a “fluidez” de poder “dentro” dos espaços escolares. Para que essa discussão atinja o objetivo de fomentar debates é preciso que sua escala local seja ressaltada e acredito que os cotidianos docentes exacerbem essa escala.

Comumente profissionais da educação transitam em vários espaços escolares, no meu caso após ingressar na SEEDUC/RJ isso se intensificou bastante, e podem num mesmo dia trabalhar o mesmo conteúdo em diversas turmas do mesmo período letivo, seja em uma única escola ou em várias. Passar o dia abordando a mesma temática e perceber como o desenrolar durante a prática aponta para tantos desfechos variados, resultantes dos diálogos que estudantes e professor estabelecem entre si demonstra que a noção de controle e poder tão popularmente associada a qualidade e rigidez no processo de ensino-aprendizagem é frágil. Por isso falo sobre a perda de poder por parte das secretarias de educação, diretorias e etc.

Pensar na aplicabilidade de uma noção de currículo tornou-se uma prática a partir das demandas distintas que os estudantes apresentavam em relação aos diversos temas abordados, mostrando muitas contradições presentes nas escolas, e que o entendimento de currículo vai muito além de uma lista de assuntos fundamentais que não dão conta da complexidade das relações naquele espaço.

Nos espaços escolares professores e estudantes são os principais sujeitos na produção de saberes e falam pouco, quase não são ouvidos. Aponto, sem medo, que o silêncio das práticas se dá por seu desenvolvimento comumente diferente do que está previamente estabelecido nos currículos já que *não há consumo passivo* e *os usos* das normas impostas comprovam criatividade e pluralidade com efeitos imprevisíveis que permitem driblar a *máquina celibatária* que decreta a homogeneização das ações e o controle dos resultados (CERTEAU 1994, p.92 a p.94). Conhecer a abordagem certauniana sobre o cotidiano fez com que eu valorizasse cada passo, reconhecendo a necessidade de fluidez dos planos de aula e definindo a minha escolha de atribuir importância aos fatos cotidianos que compõem minha história (GINZBURG, 1989 apud SUSSEKIND, 2014b).

Ao analisar os acontecimentos das aulas pautado simplesmente no que está determinado nos currículos, nada dá certo. Afinal como explicar que uma aula sobre geopolítica mundial se transforme em um debate sobre preconceito, drogas e violência. E uma simples chamada de turma que conta com a intervenção de uma estudante questionando ao professor se na semana que vem a aula será importante, pois ela fará um aborto, precisará ficar ausente e não quer perder matéria importante. E o primeiro passo ao constatar que nada dá certo é buscar os culpados e comumente a culpa recai sobre os estudantes e professores. Muitas das vezes com trocas de acusação diretas entre professores e estudantes, que se acusam e conseqüentemente se enfraquecem, sem

reconhecer a força, ou sem valorizar, a força resultante do potencial dos nossos encontros. Escolher valorizar os cacos (GINZBURG, 1989 apud SUSSEKIND, 2014b) exige que eu responda as demandas que surgem sem me balizar apenas na ideia de controle, mas atuando como mediador do conhecimento e propondo diálogos entre o conhecimento progresso dos estudantes e os temas debatidos em sala.

Assim reconheci um conjunto de conhecimentos que são vulneráveis e perambulantes, não estão encerrados em documentos, e que são para Certeau, as artes de fazer (1994, p.41 e 42). As artes de fazer se manifestam nas *salasdeaulas* com os professores e estudantes atuando nos cotidianos praticando e se “reapropriando do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural”, com consumos combinatórios e utilitários. Estudantes que enredam o professor em um conjunto de perguntas sucessivas aparentemente demonstrando interesse pela temática abordada em sala, mas também evitando que a escrita e cópia no quadro aumentem muito. Professor que ao invés de acionar a direção, gerar uma advertência, pôr o estudante para fora de sala, articula as falas dos próprios estudantes em momentos de indisciplina para introduzir temas de debate como discutir xenofobia após um estudante afirmar que os nordestinos vêm para o Rio de Janeiro roubar o seu emprego, discutir injúria e racismo a partir do comentário de um estudante afirmando que o professor parecia um gorilão, discutir homofobia depois de perceber o desespero dos estudantes ao ver que alguém colou um papel na parede escrito “viado” com uma seta apontando para a cadeira do professor, ou com os diálogos com Dona L.* e Dona X.*, duas senhoras de 70 anos, estudantes do 6º ano noturno do EJA que estavam decididas a abandonar a escola julgando que ali não era o “seu” lugar, pois não conseguiam aprender nada. Uma foi cozinheira e outra doméstica desde muito jovens. Ao falar dos afazeres domésticos em geral e na cozinha Certeau (1997, p.234) afirmava que desenvolvemos as práticas, mistura de costumes e hábitos, como se elas sempre tivessem sido feitas daquela forma, mas basta um olhar mais atento, ou uma viagem para outra região para percebermos a realização de tarefas e o preparo dos mesmos tipos de alimentos sendo feitos de formas completamente diferentes. Esse preparo não envolve uma reflexão profunda sobre predileções e heterogeneidades, na cozinha *as descobertas, as astúcias e as ignorâncias* (1997, p.236) são os ingredientes para receitas magníficas, uma *engenhosidade inventiva* (1997, p.243) produzindo saberes sobre saúde, sazonalidade, economia doméstica, e etc, que vão muito além da gastronomia.

Essas senhoras passaram a vida produzindo saberes, desenvolvendo táticas e artes de fazer. Como assim não têm mais capacidade de aprender? As artes de fazer quebram padrões impostos, subvertem lógicas abrindo leques de possibilidades que permitem valorizar a heterogeneidade dentro e fora das *salasdeaulas*.

Certeau (1994, p.19) acreditava na liberdade gazeteira das práticas, percebendo microdiferenças “onde tantos outros só vêem obediência e uniformização”, assim utilizar as regras estabelecidas criando espaços para aplicar operações baseados na pluralidade e criatividade gera efeitos surpreendentes e torna professores e estudantes alheios a certas práticas de controle, o que resulta em repressão, suspeita, silêncio e penalização. Refuto por completo a possibilidade de controlar *o que acontece em sala de aula* (SUSSEKIND, 2017), na *verdade* me arrisco a dizer que não controlo quase nada, pois dificilmente as práticas se dão de acordo com o planejamento, no geral os planejamentos são para mim uma fonte de decepção. Sentia-me solitário nessa percepção, silenciando essa opinião dos pares, até conhecer a abordagem de Pinar (apud SUSSEKIND, 2014a, p.37 a 39) afirmando que a falta de um planejamento rígido permite enxergar os comportamentos dos estudantes por outro prisma que não o da infração à ordem ou interrupção. Não defendo a ausência de um planejamento, mas questiono sua rigidez, procurando trabalhar com as falas dos estudantes, com os cacós dos cotidianos, e construindo conjuntamente elos com os assuntos a serem debatidos.

3.1 - Nós precisamos falar mais do 3º Bimestre

Para questionar a rigidez dos planejamentos me valho da riqueza dos meus relatos presentes nesta pesquisa que reforçam a relevância e imprevisibilidade dos cotidianos docente.

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 os cotidianos 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 as *salasdeaulas* 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 *salasdeaulas*.

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 rejeitados 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 um conhecimento monocultor. Essa monocultura é machista, patriarcal e colonialista e também abissaliza o professor e silencia a inventividade cotidiana das práticas docentes e da negociação que são os currículos.

A tríade Capitalismo, Colonialismo e Patriarcado está associada à 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. Nas *salasdeaulas*, 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 e 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.

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 nas *salasdeaulas* e resistir à abissalidades e ao controle.

Hoje na minha opinião uma prática de sucesso envolve a busca incessante de alternativas, 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.

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 daí decidi investigar mais as relações entre professores, estudantes e o que acontece nas *salasdeaulas* 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 estudante 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. Ouvei diversas respostas, em maioria apontando culpados, mas uma delas me chamou a atenção:

--Ah! Aí 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 nas *salasdeaulas* 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 conseqüentemente 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?

A escola reúne essa grande quantidade de pessoas que possuem identidades e identificações com diversos outros lugares e pessoas com as quais interagem, entretanto, essas identidades pré-estabelecidas não podem ser aplicadas como regras, pois não funcionam no ambiente escolar.

O professor é encarado à partir de um conjunto de circunstâncias, afinal para Pinar

De uma perspectiva psicanalítica, somos concebidos pelos outros, pelas expectativas e fantasias de nossos estudantes, 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 (COUTO, 2011) 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.

Entretanto 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 PISA¹⁵, ANA¹⁶ ou ENEM¹⁷, que oferecem resultados que estão longe de apresentar diagnósticos coerentes com a realidade de cada escola.* Para Straforini (2015, p.149)

¹⁵ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep.

¹⁶ A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Além dos testes de desempenho, que medem a proficiência dos estudantes nessas áreas, a ANA apresenta em sua primeira edição as seguintes informações contextuais: o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola. A ANA é censitária, portanto, será aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. No caso de escolas multisseriadas, será aplicada a uma amostra. A aplicação e a correção serão feitas pelo INEP. Considera-se apropriado que o professor regente de classe esteja presente à aplicação.

¹⁷ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem como finalidade principal a avaliação do desempenho escolar e acadêmico ao fim do Ensino Médio. O exame é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Ministério da Educação (MEC).

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.

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 estudantes, mas, 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, , 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, 1994) 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 nas *salasdeaulas* ao longo desses 12 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, que abarque os conteúdos mais relevantes, e mostra que a construção cotidiana dos currículos é extremamente rica. Essa referência é importante para explicar e flexibilizar a relação professor-estudantes, discutindo a suposta posição hierárquica do professor como detentor do controle de tudo que ocorre nas *salasdeaulas* 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, muitas piratarías acontecem. 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. Professores também fazem isso com gestores, coordenadores, agentes da secretaria ou avaliadores de projetos. 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 *salasdeaulas*.

CONCLUSÃO

Em uma das escolas que trabalho, sou o professor generalista de uma turma de projeto, dessas que os estudantes fazem 8º e 9º anos juntos. Como professor generalista, apesar da minha formação como professor de Geografia, também ministro aulas de Português, História, Matemática, Artes, Ciências e Geografia. Tenho a intenção de problematizar essa questão de professor generalista mais a fundo na pesquisa que pretendo desenvolver no doutorado. Essa turma é composta por estudantes defasados idade-série, de acordo com as normas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que são oriundos de aprovação no 7º ano EFII ou reprovação no 8º ano EFII.

A escola estava envolvida na realização do seu torneio interclasses, que contaria com a participação de todas as turmas da escola, nas modalidades futebol de salão, queimado, fair play, torcida, grito de guerra e conceituação. Os estudantes da turma que eu representava apresentavam grande resistência para participar do evento, procurando demonstrar o quanto achavam aquilo chato e desnecessário. Essa foi a atmosfera que envolveu um mês de preparação para os jogos. Essa recusa se manifestou na baixa frequência dos estudantes da turma durante o evento, com o extremo do time de futebol de salão ter que jogar com um estudante a menos e sem banco de reservas pela recusa expressa de participação de outros estudantes da turma. Nesse cenário pré-jogo comecei a visualizar e compreender parte do problema que estava exposto ali. Aqueles estudantes agrupados na turma de projeto não se identificavam com aquela formação. Seus laços afetivos os mantinham ligados as turmas que ocupariam esse ano caso não tivessem sido remanejados para o projeto, tanto que alguns, durante esse evento, participaram ativamente da torcida de outras turmas em detrimento da própria.

Estava sem expectativas para a partida de futebol e talvez por isso a experiência tenha sido tão impactante. O time, mesmo com um jogador a menos, jogou como grupo, dedicou-se, fez pressão e quase venceu a partida, chegando por duas vezes a estar à frente no placar. No fim do jogo, lágrimas de superação e uma comunicação entre eles que eu ainda não tinha notado, não posso afirmar, mas me parece que algo importante em relação a identificação deles com a turma se concretizou naquele momento.

Trouxe esse relato na conclusão para retomar a questão que apresentei na introdução e que povoou meu pensamento na semana do torneio interclasse: -O que eu estou fazendo aqui? Me pergunto isso recorrentemente e com uma grande multiplicidade de sentidos para a pergunta e para as respostas que desenvolvo. Escrevo para continuar

motivado para trabalhar e estudar. Se já me perguntei o que estou fazendo aqui, depois desses dois anos e seis meses de intensa vivência acadêmica, tenho certeza do que estou fazendo aqui, agora, no projeto, nas periferias, nas áreas de risco. Sentindo-me preparado para lidar com as riquezas e imprevistos no *espaçostempos* (ALVES, 2001) escolares, com as copresenças e trabalhando na arqueologia das invisibilidades. Contraindo o futuro, valorizando o presente e demonstrando que “é possível atingir os mesmos objetivos por meios diferentes” (informação verbal)¹⁸ e assim enredar 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 do jogo das estratégias e 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. Escolher metodologias baseadas no *conhecer com* e não no *conhecer sobre*, desenvolver práticas *nosdoscom* os cotidianos, driblando os conceitos generalizantes que aprisionam os sentidos e inviabilizam o diálogo, impedindo o benefício de determinadas inteligências em detrimento de outras, combatendo as diversas estratégias de culpabilização, desumanização, desvalorização do trabalho docente e demonização dos professores (SUSSEKIND 2014a).

Trouxe relatos de desobediências cotidianas (OLIVEIRA, 2001) do currículo mínimo desdobrados em questionamentos que têm como objetivo legitimar as minhas experiências e as experiências de quem *ocupa* esses cotidianos, respeitando suas autonomias, sem descaracterizar seus discursos e práticas.

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, formação e treinamento dos professores (com intuito de torná-los meros repetidores), todo esse processo visando o lucro através da indução/controlado do trabalho dos professores é uma das origens da culpabilização e

¹⁸ Boaventura Sousa Santos no Seminário Redes/UERJ em 2017.

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 *salasdeaulas* 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 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 e SUSSEKIND, 2017) que interligam as vidas e experiências, construindo alianças rizomáticas, que não tem início nem fim, estão sempre no meio, compondo um conjunto infinito de possibilidades (DELEUZE e GUATARRI, 1995), e capturando os currículos nos cotidianos escolares, como bricolagens dos participantes (CERTEAU, 1994). De acordo com a ótica certauniana (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 nas *salasdeaulas* 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 e 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.

Minha escrita alimenta a rede de conhecimentos, subjetividades e solidariedade, é por isso que o meu trabalho está aqui, é isso que eu estou fazendo. Meu trabalho tem o compromisso político de denunciar os lugares de exclusão e invisibilidades que são criados a partir da interseção do espaço com as linhas abissais da sociedade e dos currículos, alimentando a esperança dos professores nos cotidianos escolares. Nesse fazer e esperar cotidiano é importante lembrar que

há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós. E como se a maioria da nação fosse tomada por incontida necessidade de vomitar em face de tamanha desvergonha. Por outro lado, sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo a minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água poluída (Freire 1992, p.5).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, V. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. In *Revista de Sociologia e Política*, v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016
- ALVES, N.G. Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidianas. In OLIVEIRA, I. B. ALVES, N. Pesquisa no/do cotidiano das escolas, sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ALVES, N.G., GARCIA, R. L. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano. Duas experiências, s/d. (mimeogr.) In Ferrazo, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In *Método: pesquisa com o cotidiano / Regina Leite Garcia (org.)* – DP&A, 2003.
- ALVES, N.G. Formação de docentes e currículos para além da resistência. In *Revista Brasileira de Educação*. v.22. n.71, 2017.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL de Pós-GRADUAÇÃO e PESQUISA em EDUCAÇÃO - ANPED. A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate. Rio de Janeiro, 2018.
- BAKHTIN, E. *Toward a Philosophy of Act* (1.ª ed., 1986). Austin, University of Texas Press, 1993. In SANTOS, M. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção (1.ª ed., 1996). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
- basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- BERGSON, H. *Time and Free Will*, 1910. Muirhead Library of philosophy. Londres: George Allen and Unwin. In MASSEY, D. Filosofia e Política da Espacialidade: Algumas Considerações In *GEOgraphia – Ano 6 – nº12 – 2004*. Revista da Pós-Graduação em Geografia da UFF. Niterói/RJ, UFF/EGG.
- CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.
- CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- COUTO, M. E se Obama fosse africano?: e outras intervenções. São Paulo. Companhia das Letras, 2011.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia, v.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DUVIGNAUD, J. *Lieux et non lieux*. Paris, Galilée, 1977. In SANTOS, M. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção (1.ª ed., 1996). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim In Método: pesquisa com o cotidiano / Regina Leite Garcia (org.) – DP&A, 2003.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. In Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n.98, p.73-95, jan./abr. 2007.

FRANGELLA, R.C.P. e MACEDO, E. Dossiê: políticas de currículo ou base nacional comum: debates e tensões. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 13-17, abril/Jun. 2016.

FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1992.

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.

GARCIA, J. Indisciplina, Incivilidade e cidadania na escola. In ETD – Educação Temática Digital, Campinas SP, v.8, n.1, p.10-32, dez. 2006

GUIGOU, J. L. *Une ambition pour le territoire. Aménager le temps et l'espace*. Paris, L'Aube/Datar, 1995. In SANTOS, M. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção (1.ª ed., 1996). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

LIMA, A. e SUSSEKIND, M. L. Bordados de sombras e silêncios pensando a diferença em camadas de vozes nas narrativas de formação e currículo In EdUECE Livro 01 – Didática e Prática de Ensino na Relação com a Escola. 2014

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

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

LOPES, A. C. e MACEDO, E. Teorias de Currículo. São Paulo. Cortez Editora, 2011.

LOPES, A.C. e MACEDO, E. William Pinar. Estudos Curriculares: ensaios selecionados. (orgs.) São Paulo. Editora Cortez, 2016.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. In Educação em Revista. Belo Horizonte. v. 32, n.02, p. 45-67, Abril-Junho 2016.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In Educ. Soc. Campinas, vol. 30, n.106, p.303-318, jan./abr. 2009.

- MARTINS, J. S. Henri Lefebvre e o Retorno à Dialética. São Paulo. Editora Hucitec, 1996.
- MASSEY, D. Filosofia e Política da Espacialidade: Algumas Considerações In GEOgraphia – Ano 6 – nº12 – 2004. Revista da Pós-Graduação em Geografia da UFF. Niterói/RJ, UFF/EGG.
- MASSEY, D. Pelo Espaço. Uma Nova Política da Espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MENESES, M.P. e SANTOS, B.S. (org.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez Editora, 2007
- MLINAR, Z. “*Territorial Identities: Between Individualization and Globalization*”. In Kuklinski, A. (ed.). *Globality versus Locality*. Warsaw, Institute of Space Economy-University of Warsaw, 1990. In SANTOS, M. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção (1.^a ed., 1996). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
- OLIVEIRA, I. B. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória. In OLIVEIRA, I. B. ALVES, N. Pesquisa no/do cotidiano das escolas, sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- OLIVEIRA, I.B. e SUSSEKIND, M.L. Das teorias críticas as críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. In Revista Brasileira de Educação. v.22. n.71, 2017.
- OSEKI, J. H. O único e o homogêneo na produção do espaço. In Martins, José de Souza. Henri Lefebvre e o Retorno à Dialética. São Paulo. Editora Hucitec, 1996.
- O SUBSTITUTO (Detachment). Direção de Tony Kaye. EUA, 2011. 1 DVD (97 min.)
- PARASKEVA, J.M. Conflicts in Curriculum Theory: Challenging Hegemonic Epistemologies. Nova York: Palgrave/MacMillan, 2011.
- 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.
- PELLEGRINI, R. e SUSSEKIND, M. L. Não existe pecado do lado de baixo do Equador: Políticas de currículo, direito à educação e as escritas nunca escritas. In Cadernos de Pesquisa, São Luís, v.23, n Especial, set./dez.
- PINAR, W. F. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In Garcia, R. L; MOREIRA, A. F. Currículo na contemporaneidade: incerteza e desafios. 3^a ed. São Paulo. Editora Cortez. 2008.

REIS, G. e SUSSEKIND, M. L. Currículos como experiências vividas: um relato de embichamento nos cotidianos de uma escola na cidade do Rio de Janeiro. In *Currículo sem Fronteiras*, v.15, n.3, p. 614-625, set./dez. 2015.

ROCHA, A.A. O que Doreen diria sobre nós? Um ensaio sobre a pedagogia da esperança. In *GEOgraphia*, v.19, n.40, 2017, mai./ago. Niterói, Universidade Federal Fluminense.

RODRIGUES, A. D. Comunicação e cultura: a experiência cultural na era da informação. Lisboa: Presença, 1994. In SANTOS, M. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção* (1.^a ed., 1996). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SANTOS, B.S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, Outubro 2002, p.237-280.

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.

SANTOS, M. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção* (1.^a ed., 1996). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SANTOS, M. *Metamorfoses do espaço habitado. Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia*. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

SANTOS, M. *O Trabalho do Geógrafo no Terceiro Mundo* (1.^a ed.,1978). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SARTRE, J. P. *Search for a method* (1^o ed. 1960). New York, Vintage, 1968. In SEABRA, O. C. L. *A insurreição do uso*. In Martins, José de Souza. *Henri Lefevbre e o Retorno à Dialética*. São Paulo. Editora Hucitec, 1996.

SILVA, R.T. Alfabetização muito além da Paideia: Proposta e conflito em Angra dos Reis. In *RevistAleph*, ano VI, n.18, Dezembro 2012, p.70-88.

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

STIEGLER, B. *La Technique et le Temps, I. La Faute d'Epiméthée*. Paris, Galilée, 1994. In SANTOS, M. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção* (1.^a ed., 1996). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

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

SUSSEKIND, 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. In *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8 n.2 Agosto, 2012.

SUSSEKIND, M. L. Quem é... William F. Pinar? Petrópolis, Rio de Janeiro. De Petrus et Alli, 2014a.

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 acontece na sala de 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.

SUSSEKIND, M. L. A BNCC, o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. No prelo, 2019.

TEMPERO da vida. Direção de Tassos Boulmetis. Grécia, 2003. 1 DVD (108 min.)