

CONVERSAS COM COTIDIANOS: COLONIALISMO, RESISTÊNCIA E INJUSTIÇA COGNITIVA EM ESCOLAS DE COMUNIDADE

Jeferson Maske de Oliveira¹

Patrícia Ferreira de Abreu²

INTRODUÇÃO

Espaço demarcado por embates culturais, sociais, epistemológicos e políticos, o cerne da escola pública se configura como *lócus* de disputa por poder e reconhecimento. Sobre esse cenário, assentam práticas sociais que anseiam por legitimidade sob as mais diferentes formas de conhecimento que são produzidas no dia a dia. Cotidianamente, saberes são produzidos por sujeitos diversos em espaços/tempos distintos, contudo sua validação é posta à prova ao se chocar com o modelo hegemônico de compreensão destes enquanto conhecimentos reais.

Com o advento da modernidade, a concepção de quais conhecimentos devem/podem ser considerados válidos se limitou ao conhecimento científico, o qual se norteia por um modelo epistemológico único, deixando, portanto, outras formas de saberes à margem, que seguem num movimento de resistência e luta contra as ideias majoritárias sobre o que se deve ou não ensinar na escola. Uma acirrada disputa pelo reconhecimento de saberes social e historicamente marginalizados assume postura antagonica frente aos currículos rigorosos impostos pelos sistemas de ensino, que são compostos, em sua grande maioria, por conteúdos fragmentados e distantes dos cotidianos escolares.

O discurso crítico que rege as discussões em torno das práticas curriculares contemporâneas tem servido de base para a produção de novas alternativas frente à

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO - (2016) e professor pelo Instituto de Educação Clélia Nanci (2011). Professor no município de Maricá e como orientador pedagógico em São Gonçalo. Atualmente é técnico da Secretaria Municipal de Educação e coordenador pedagógico. E-mail: oliveiramaske@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia. Professora da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. E-mail: patriciaf.abreu@yahoo.com.br

múltiplas subjetividades que apontam novas formas de conhecimento, as quais são postas às margens do processo ensino-aprendizagem reafirmando o exercício de uma linha abissal divisora das realidades em “legítimas” e “ilegítimas” (SANTOS, 2007). Essas linhas divisórias das realidades acabam por reforçar um molde verticalizado entre os saberes que perpassam as propostas curriculares oficiais, e por estas não considerarem válidas todas as formas de conhecimento, acaba-se por direcionar o alunado pertencente às classes menos favorecidas ao fracasso escolar, culminando nas mais diversas formas de injustiça cognitiva.

O presente texto objetivo mapear processos excludentes e classificatórios que norteiam o fazer pedagógico em escolas públicas e denotam o colonialismo presente nas grades curriculares, acenando para os conhecimentos produzidos nos cotidianos como caminho favorável aos processos formativos dos alunos.

O trabalho se divide em três partes. A primeira delas busca desenvolver o aparato teórico a partir de reflexões sobre as práticas curriculares cotidianas, evidenciando como a dicotomia hierarquizante (OLIVEIRA, 2005) dos currículos oficiais pode contribuir para sua negligência. A segunda parte do trabalho contempla diálogos com alunos pertencentes a camadas populares e como estes interagem com o modelo de escola no qual estão inseridos, dialogando com impasses provocados pela verticalização dos conteúdos sofridos por essas crianças. A terceira e última parte busca tecer reflexões sobre as possibilidades de um fazer docente/discente na perspectiva de um currículo voltado à emancipação desses sujeitos e que vise a uma escola democrática e à horizontalização das relações nesse espaço.

O estudo de campo foi realizado em uma escola do município de São Gonçalo/RJ localizada em uma das comunidades mais carentes da cidade e com altos índices de violência registrados. Ao final, contempla uma breve narrativa docente sobre o trabalho em uma Escola do Amanhã, localizada em uma comunidade de difícil acesso do município do Rio de Janeiro. O trabalho contou com narrativas de alunos e professores visando contribuir para a ratificação dos estudos e proposições desenvolvidos por meio da pesquisa bibliográfica, a qual teve como aporte teórico as obras de Santos (1995; 2003; 2006), Ferrazo (2007), Oliveira (2003; 2006; 2008), e

outros autores.

Buscando complementar o sentido de “diálogos com os cotidianos” presente no tema do trabalho, a inclusão de narrativas do alunado colabora para ratificar as proposições elencadas ao longo da pesquisa, pois, conforme observam Alves e Garcia (2002), ao envolver as narrativas no cotidiano, “é preciso, pois, que incorporem a ideia de que, ao dizer uma história, somos “narradores praticantes” traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo de contar” (p. 274). Pensando o cotidiano como um *espaçotempo* (Alves, 2001) demarcado pela imprevisibilidade e por reflexões dinâmicas, e nunca estáticas, esses sujeitos e seus saberes subalternizados pelos sistemas de ensino subvertem a força reguladora das normas impressa nas propostas curriculares oficiais.

Dessa forma, ao problematizar o cotidiano como lócus em que se promovem diferentes alternativas curriculares para além daquelas previstas nas grades tradicionais, faz-se possível pensar possibilidades diante dos contextos sociais diversos que permeiam a escola, compreendendo a realidade em sua complexidade, afastada da perspectiva reducionista trazida pela modernidade.

ENTRE ESTRATÉGIAS E TÁTICAS DOS PRATICANTES: A PRODUÇÃO COTIDIANA DE CURRÍCULOS

Uma das indagações em torno das quais giram as discussões acerca das práticas curriculares se refere à validade desses conhecimentos frente às variadas realidades que compõem os cenários escolares, principalmente aqueles que comportam alunos oriundos de camadas sociais menos favorecidas economicamente.

Santos (2007) considera o pensamento moderno ocidental como um pensamento abissal demarcado pela existência de duas linhas globais responsáveis por dividir as realidades em dois polos. Segundo ele, essas realidades são interdependentes, e a característica abissal se dá pela impossibilidade da coexistência das duas linhas que as representam, sendo necessário que uma delas seja anulada para que a outra prevaleça como válida. Em outras palavras, “sua visibilidade assenta na

invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma dessas modalidades” (p.72).

Assim, a linha visível que separa a ciência de seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, de outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia (SANTOS, 2007, p. 73).

O modo hegemônico de conceber a escola assenta em práticas pedagógicas que insistem em não considerar saberes vinculados a práticas sociais diversas, que advêm da grande gama de sujeitos que participam do processo educativo, possibilitando diferentes "epistemicídios" (OLIVEIRA, 2006), logo consiste em “aniquilar, subalternizar ou marginalizar, negando sua existência e legitimidade, as práticas sociais que à multiplicidade se refere” (CINELLI; GARCIA, 2008, p. 2),

Considerando a gama de multiplicidades que perpassa os muros da escola e, conseqüentemente, a *práxis* pedagógica em seu fazer cotidiano, faz-se relevante enfatizar o que Santos (1995) chama de “rede de subjetividades” para explicitar a forma como o conhecimento tecido em rede faz alusão aos seus autores, sujeitos que criam e (re)inventam currículos por meio de suas vivências sociais. Santos (2006), ao advertir que a injustiça social assenta na injustiça cognitiva, explicita as desigualdades que são reforçadas pela verticalização de saberes, que determina o que será ensinado e o que será aprendido, desconsiderando as múltiplas culturas e saberes que esses alunos produzem no dia a dia.

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos no campo do Currículo têm possibilitado uma nova compreensão acerca das produções curriculares na perspectiva dos cotidianos das escolas. Tido pela ciência moderna como algo estático e repetitivo, ele assume o papel de *espaçotempo* dinâmico e rico, lócus de criação e prática de novas formas de conhecimento:

Em primeiro lugar, entendemos o cotidiano como *espaçotempo* rico de criações, reinvenções e ações, recusando a noção hegemônica segundo a qual o cotidiano é *espaçotempo* de repetição e mesmice e, portanto, pesquisas e reflexões nos/dos/com os cotidianos não criam nem podem criar conhecimentos. Acreditamos, ao contrário, que cotidianamente são criados conhecimentos relevantes, não só para a vida cotidiana, mas também para o

desenvolvimento de novas praticas sociais de conhecimento [...] (OLIVEIRA, 2013, p. 51).

Por sua vez, as pesquisas nos/dos/com os cotidianos buscam *desinvisibilizar* tais práticas curriculares por meio da valorização do conhecimento produzido na/com a escola por esses sujeitos para além daqueles previstos nas grades curriculares tradicionais, cuja organização se dá de maneira linear e verticalizada.

A escola “é, igualmente, o lugar onde os jovens (de acordo com um método específico) são abastecidos com tudo o que eles devem apreender para encontrar o seu lugar na sociedade”(MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p.25), ou seja, segundo os autores, é na escola que a aprendizagem acontece e diante de toda a complexidade que a norteia, torna-se também um tendencioso território de disputa por poder e reconhecimento.

A escola se apresenta como um espaço delimitado por regras, normas e estratégias de controle, cujos sujeitos que a integram são reprimidos, dia após dia, por padrões que fogem da(s) sua(s) realidade(s). Nesse espaço de resistência e subversão, os praticantes da vida cotidiana (CERTEAU, 1994) *re-existem* fazendo novos usos próprios das regras a que, a princípio, estariam submetidos. A sociedade capitalista, por sua natureza, institui, e vem instituindo cada vez mais, paradigmas que devem ser seguidos para a vida e adequação no mundo pós-moderno. São estabelecidos padrões de consumo, regras e normas guiadas pela ótica ideológica dos grandes grupos dominantes, contudo, na vida cotidiana, esses indivíduos experimentam novos usos que fogem às regras como forma de resistência ao padrão imposto socialmente.

Dessa forma, faz-se necessário, num primeiro momento, estabelecer a distinção entre táticas e estratégias para, posteriormente, analisarmos como se dá o movimento de resistência entre esses sujeitos. Encontramos em Certeau (1994) a definição dos termos, cuja diferenciação consiste em uma ideia de oposição entre eles para a compreensão de uma nova realidade social:

Chamo de ‘estratégia’ o cálculo (ou a manipulação) das relações de força 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. A estratégia postula um ‘lugar’ suscetível de ser circunscrito como ‘algo próprio’ e ser a base de onde se podem gerir as relações com ‘uma

exterioridade' de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos de pesquisa, etc.) (p.99).

A estratégia define as ações de um poder instituído sobre outros sujeitos, mas ameaçadas pelo movimento destes, portanto, estrategicamente, esses grupos que instituem seu poder desenvolvem ações para permanecer em seu lugar instituído.

Com relação à noção de táticas, Certeau (1994) afirma que:

A tática é movimento "dentro do campo de ação do inimigo" como dizia vonBülow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. 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. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. 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 (pp. 100-101).

As táticas são, portanto, desenvolvidas por aqueles que não detêm poder e são exercidas nas possibilidades encontradas nas estratégias dos que o detêm, ou seja, ao agirem com o uso de táticas, os indivíduos "consumidores" subvertem os padrões de consumo impostos por aqueles que ocupam a posição de superioridade por meio de novos modos de fazer (CERTEAU, 1994) e reinventar novas ações.

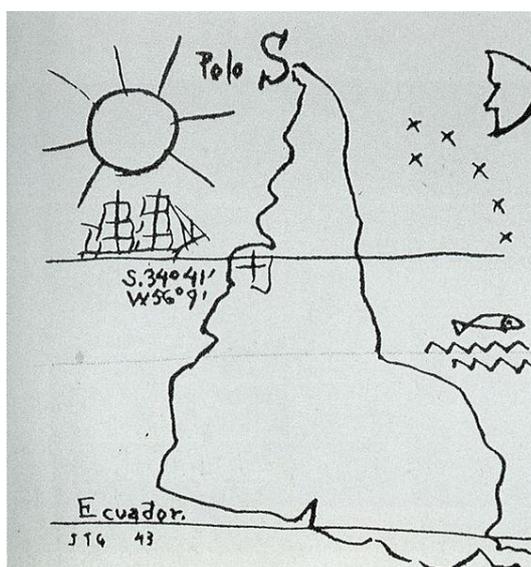
Em 1935³, quatrocentos e cinquenta anos depois do descobrimento da América, Joaquim Torres Garcia ilustra a imagem do continente de forma inversa, pondo o Sul no lugar do Norte. Ele afirma:

He dichoEscueladelSur; porque enrealidadnuestro norte es elSur. No debe de haber norte, para nosotros, sino por oposicion a nuestroSur. Por esoahoraponemosel mapa al reves, y entoncesyatenemos justa idea de nuestraposicion, y no como quierenenel resto del mundo. La punta de America, desde ahora, prolongandose, senala insistentemente elSur, nuestro norte. Igualmente nuestrabrujula: se inclina irremisiblementesiemprehaciaelSur, hacianuestro polo. Los buques, cuando se van de aqui, bajan, no suben, como antes, para irsehaciael norte. Porque el norte ahora esta abajo. Y levante, poniendonos frente anuestroSur, esta a nuestraizquierda. Esta rectificacion era necesaria; por estoahora sabemos donde estamos (TORRES GARCIA, 1935).]

³ Fonte: <<http://www.unicamp.br/chaa/eha/atas/2012/Maria%20Luiza.pdf>> Acesso em: 25 jun. 2017

Essa inversão serviria para designar a tentativa de rejeição aos padrões coloniais e uma forma de resistência ao pensamento hegemônico dominante oferecendo, assim, a possibilidade de pensar em outras formas de existência, dos povos marginalizados e das culturas subalternizadas pelo colonialismo.

Figura 1 – América Invertida



Fonte: <<http://www.socialistamorena.com.br/nosso-norte-e-o-sul/>> Acesso em: 25 jun. 2017

REDES COTIDIANAS E DIÁLOGOS DISCENTES: VIVÊNCIAS PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Partindo da premissa de que os sujeitos praticam (CERTEAU, 1994) os currículos escolas e, conseqüentemente, modificam sua(s) realidade(s), as redes tecidas por esses sujeitos subvertem as propostas oficiais quando se confrontam com o currículo que é imposto aos indivíduos que atuam nos diferentes *espaçostempos* escolares. Curiosamente, apenas são vistos como público-alvo das ações pedagógicas – avaliação, metodologias, práticas de ensino-os alunos, em especial, aqueles que demonstram certa dificuldade em lidar com o esquema curricular proposto pelo estabelecimento. Em contrapartida, Ferrazo (2007) aponta a necessidade de destacarmos o fato de

Considerarmos como sujeitos das pesquisas com o cotidiano todos aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano, isto é, os sujeitos das pesquisas com o cotidiano são: alunos, professoras, mães, vigias, serventes e tantos outros que “vivem” as escolas (p.74).

Os desenhos curriculares, não obstante, acontecem de maneira linear e verticalizada, prezando por estruturas inflexíveis e fugindo do contexto social, cultural e histórico dos sujeitos que produzem as redes no seu dia a dia, aquém da complexidade (MORIN, 2001) que perpassa a riqueza dos cotidianos:

[...] também partimos da ideia de que a formação continuada e os currículos praticados são processos cotidianos intrinsecamente enredados, que se determinam mutuamente, não havendo como diferenciá-los, pensá-los de forma isolada, em meio às tessituras e partilhas das redes cotidianas de *saberesfazeres*(FERRAÇO, 2007, p. 76).

Em conversa com um grupo de alunos pertencentes ao 5º ano do Ensino Fundamental, um dos alunos se colocou quando questionado sobre a relevância dos conteúdos que aprende na escola:

“A gente chega, senta, faz silêncio, porque a gente não pode atrapalhar a aula da tia, mas às vezes é tudo muito chato. Eu não sei fazer continhas nem achar as respostas dos probleminhas, são muito difíceis, por isso eu acho que vou repetir de ano.” (L., aluno do 5º ano)

Ao indagar outro aluno da mesma turma, este, segundo a professora da classe envolvido em atividades ilícitas na comunidade, sobre o que ele tem aprendido na última etapa do 2º ciclo do Ensino Fundamental, destaca:

“Ah, tio! As provas são muito difíceis, e eu não aprendo nada! Eu trabalho com meu irmão, eu tô aprendendo outras coisas. Só venho pra escola porque minha mãe briga comigo. Isso aqui não é pra mim, não, tio, sai fora, muito chato [Risos].” (M., aluno do 5º ano)

O discurso em jogo quando questionamos a relevância do que é passado a esses alunos em sala de aula torna evidente certa distância da realidade que é vivida da realidade que é transmitida a essas crianças. É viável, num primeiro momento, analisar

quais são os objetivos reais que se propõem simetricamente aos princípios dos quais uma parte de acordo com sua particularidade. Por se tratar de uma escola localizada em uma comunidade carente, diante da fala dos alunos se faz oportuno destacar a dimensão da singularidade colocada por Augé (1994):

Além do peso maior dado, hoje, à referência individual, ou, se preferirem, à individualização das referências, é aos fatos de singularidade que se deveria prestar atenção: singularidade dos objetos, singularidades dos grupos ou das pertinências, recomposição de lugares, singularidades de toda ordem, que constituem o contraponto paradoxal dos processos de relacionamento, de aceleração e de deslocalização muito rapidamente reduzidas e resumidas, às vezes, por expressões como “homogeneização” – ou mundialização – da cultura (p. 40-41).

Essa dimensão aponta a impossibilidade do tratamento das redes que são tecidas no dia a dia como algo estático e comum, uma vez que os caminhos que se entrecruzam nessas redes apontam o entremeado desses cotidianos em contraste com os espaços-tempos em que eles são praticados, pois “o sujeito não é um ser, uma substância, uma estrutura ou uma coisa senão um devir nas interações” (NAJMANOVICH, 2001, p. 93). Em conversa com uma professora que se dispôs a realizar uma breve entrevista, a docente destaca um fato que ocorreu no fim do ano passado:

“A prefeitura de São Gonçalo firmou acordo com um programa chamado PROERD [Programa Educacional de Resistência às Drogas], que não deu certo quando foi apresentado à nossa escola. Quando os alunos foram informados de que o programa iria acontecer, vieram duas pessoas da comunidade, meio que intimidando a direção, para que ele não acontecesse. Eu, inclusive, entendo a postura da comunidade frente a isso, pois em minha turma mesmo há um aluno que está trabalhando para uma “boca de fumo”. Não tem como fugir disso, é a vivência deles. Eles trazem isso de casa, e o que faz o professor? Ignora? Tenta trabalhar? Muitos deixam de lado, o salário é baixo, não tem incentivo, a gente desiste. É complicado, ficamos com medo até de reprovar um aluno que não sabe ler nem escrever no 5º ano.”
(professora da rede municipal de São Gonçalo)

Observando a fala da professora, que preferiu não se identificar, é notável certo desconforto ao falar sobre o assunto, pois assume o fracasso da escola enquanto

instituição social ao trabalhar com realidades que saem do “padrão” curricular.

“Nós fazemos cursos, aprendemos a dar aula. A secretaria de educação nos dá uma enxurrada de projetos pré-definidos, ou melhor, ela joga na escola tudo previamente definido, a gente só aplica. É muito difícil, pois eles de lá não sabem a nossa realidade, não conhecem os nossos alunos, não sabem até onde podemos pisar, isso não só quanto à violência, como também aos conteúdos, às avaliações. Às vezes, acabamos por reforçar justamente o que queremos abolir. Nosso plano de curso não é atualizado desde a gestão Panisset, não temos uma referência para trabalhar.” (professora da rede municipal de São Gonçalo)

Ainda considerando a fala da professora, nela impera a importância da necessidade de ter um norte para desenvolver o trabalho, uma matriz curricular para ser seguida. Em contrapartida, Sampaio e Barzano (2013) defendem que:

Uma proposta curricular efetiva, para o desenvolvimento de qualquer a ação educativa que respeite a diversidade dos sujeitos, deve respaldar-se na cultura e fundamentar-se nos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história. O gestor e o professor, no ato de pensar e concretizar práticas pedagógicas para uma determinada escola, devem considerar, entre outros aspectos, o contexto no qual a mesma está inserida e que elementos sociais, políticos, históricos e culturais são ali predominantes (p. 73).

Longe de atribuir qualquer tipo de culpa às práticas docentes ultrapassadas, somente, pelo desempenho dos estudantes, a concepção de escola como *lócus* de produção e ressignificação de saberes necessita, de maneira emergente, ser repensada visando a atender todos em suas características singulares. Ela e suas práticas cotidianas se encontram imersas em uma gama de questões que acabam por se evidenciar entraves entre o fazer pedagógico e o fazer produzido no cotidiano, grande parte dele pertinente à aceitação das culturas e dos modos de viver desses grupos subalternizados. Segundo Gohn (2002),

Nos anos 90, Freire destaca ainda mais a dimensão cultural nos processos de transformação social e o papel da cultura no ato educacional. Além de reforçar seus argumentos em defesa de uma educação libertadora que respeite a cultura e a experiência anterior dos educandos, Freire alerta para as múltiplas dimensões da cultura, principalmente a cultura midiática. Ele

chama atenção para o fato de que ela poderá despertar-nos para alguns temas geradores que o próprio saber escolar ignora, ou valoriza pouco, como a pobreza, a violência, etc. Destaca também que a mídia trabalha e explora a sensibilidade das pessoas e por isso consegue atrair e monopolizar as atenções. Seus livros escritos nos anos 90 – de estilo mais literário – revelam um pensador preocupado com o futuro da sociedade em que vivemos, dado o crescimento da violência, da intolerância e das desigualdades socioeconômicas. Ele destacará a importância da ética e de uma cultura da diversidade. O tema da identidade cultural ganha relevância na obra de Freire, assim como o da interculturalidade (p.67).

Candau (2014) destaca a denúncia à escola pública frente ao trabalho com as diferenças e com a pluralidade:

A escola, tal como a vivenciamos na atualidade, é certamente uma das instituições mais representativas da modernidade. Tem como horizonte de sentido a formação do sujeito moderno, que disponha das habilidades cognitivas e éticas necessárias ao exercício de uma cidadania democrática. Para tal, encara os sujeitos da educação como iguais e chamados a adquirir uma cultura comum, fortemente valorizada para a construção de uma identidade nacional (p.35).

A impossibilidade da padronização de identidades conforme uma cultura comum a todos os sujeitos se manifesta mediante a concepção de que cada um possui suas singularidades de acordo com o que vive em seu contexto social, fato que a partir do qual esses sujeitos (re)produzem no cotidiano suas vivências e experiências diversas. A escola pública, composta pela imensa quantidade de redes que seus sujeitos tecem no cotidiano, se configura como um espaço demarcado pelas possibilidades que elas permitem ao fazer pedagógico:

Trabalhar com o cotidiano e se preocupar como aí se tecem em redes os conhecimentos significa, ao contrário, escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entendê-las não como apoio e verdade, mas como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade no cotidiano (ALVES; GARCIA, 2002, p. 265).

Faz-se necessária a compreensão de que, analisando os *espaçotempos* escolares como uma "arena política e cultural" (MOREIRA, 1995) na qual se manifestam diferentes culturas e singularidades, a escola não pode se esquivar dessas diferenças, as quais compõem a identidade da instituição, não de forma homogênea, mas uma identidade escolar composta de muitas outras individuais – e diversas – que são evidentes se tratando de escolas localizadas em favelas. Nessa mesma perspectiva,

Santos (2003) afirma:

A ideia de movimento, de articulação de diferenças, de emergência de configurações culturais baseadas em contribuições de experiências e de histórias distintas tem levado a explorar as possibilidades emancipatórias do multiculturalismo, alimentando os debates e iniciativas sobre novas definições de direitos, de identidades, de justiça e de cidadania. Nem sempre, contudo, é explicitada a relação entre as condições que possibilitam essas formas de mobilidade e de hibridação e as dinâmicas do sistema-mundo capitalista, que produzem, reproduzem e ampliam desigualdades e a marginalização e exclusão de contingentes importantes da população mundial, tanto no Norte quanto no Sul. Para alguns dos que defendem versões emancipatórias do multiculturalismo, a relevância da cultura reside no fato de ela ser, na era do capitalismo global, o espaço privilegiado de articulação da reprodução das relações sociais capitalistas e do antagonismo a elas (p. 33).

As múltiplas culturas perpassam os muros da escola no cotidiano, e o lidar com essas diferenças no dia a dia se torna um desafio para a docência quando a heterogeneidade se apresenta como uma questão para discussão e reflexão acerca das práticas curriculares que a escola desenvolve. Dessa forma, valorizar o cotidiano como ponto de partida, mais especificamente em escolas públicas, é dar espaço ao novo e ao possível, uma vez que “o cotidiano da sala de aula é tempo/espaço de imprevisibilidade” (ESTEBAN, 2007, p.2).

NARRATIVA BIBLIOGRÁFICA: O COTIDIANO DE UMA ESCOLA DO AMANHÃ NA PERIFERIA DO RIO DE JANEIRO

Trabalho no CIEP Presidente João Goulart como professora desde março de 2003. Hoje essa escola é chamada de “escola do amanhã”, pois faz parte de um projeto especial da prefeitura do Rio de Janeiro para escolas que se encontram em área de risco. Este ano estou com uma turma de Educação Infantil no turno da manhã.

Até 2011, o CIEP atendia alunos da Educação Infantil ao 9º ano. Em 2012, passou a atender só até o 7º ano, e desde 2013 até o 6º ano experimental.

Geralmente, as escolas municipais recebem vários projetos pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação visando à melhoria do seu resultado no sistema de avaliação institucional. Atualmente este material formatado também passou a chegar

para a Educação Infantil. Segundo Oliveira (2006),

A ciência pós-moderna vem recuperar o papel do sujeito na produção do conhecimento e a lógica existencial da ciência pós-moderna é promover a “situação comunicativa” tal como Habermas a concebe. Nessa situação confluem sentidos e constelações de sentidos vindos, tal qual rios, das nascentes das nossas práticas locais e arrastando consigo as areias dos nossos percursos moleculares, individuais, comunitários, sociais e planetários... (OLIVEIRA, 2006, p. 28-29)

Sendo assim, penso que a minha prática pedagógica não se encontra isolada dos diferentes espaços estruturais da sociedade, *o espaço doméstico, o da comunidade, o da cidadania, o do mercado, o da produção e o mundial* (Santos, 2000), e neles tecemos nossas identidades e relações sociais, e que esses espaços estão enredados uns aos outros onde tecemos nossas redes de conhecimentos.

Neste contexto, começam a surgir alguns questionamentos: Tudo que fiz até agora está errado? Não é necessário, primeiramente, que eu conheça e estabeleça vínculos afetivos com meus alunos para entender a história de vida de cada um, seus gostos e preferências, dar significado a cada uma delas, e assim cada aluno vai poder se sentir à vontade entre o grupo e atuar como sujeito ativo de todo o processo pedagógico no nosso *espaçotempo*? Como posso valorizar a vida do meu aluno dentro do nosso *espaçotempo*? Esses questionamentos me levam a pensar com Oliveira (2006):

Os processos sociais de aprendizagem não podem ser resumidos à formalidade das práticas educativas escolares, na medida em que tecemos nossas identidades individuais e sociais a partir das redes formadas por aquilo que aprendemos em todas as instâncias da vida social, de modo dinâmico e permanente, sempre condicionado pelas [nossas] raízes(OLIVEIRA, 2006).

Sendo assim, penso que independentemente dos materiais impressos da Secretaria Municipal de Educação que chegam à escola para serem trabalhados, pretendo assumir como objeto de estudo a rede formada entre a minha prática pedagógica e a comunidade escolar e fazer um mergulho na realidade do CIEP

Presidente João Goulart, buscando nesse mergulho

(...) compreender concretamente essas múltiplas e diversas realidades que são nossas escolas reais, com seus alunos, alunas, professores e professoras e problemas reais, nos coloca diante do desafio de mergulhar nestes cotidianos, buscando neles mais do que as marcas das regras gerais de organização social e curricular, outras marcas da vida cotidiana, dos acasos e situações que constituem a história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares(OLIVEIRA, 2008, p.50).

Lendo/vendo/sentindo a escola um espaço de interação social, vejo toda a diversidade da comunidade como potência para o diálogo acontecer no meu espaço/tempo através da construção de relações culturais mais horizontalizadas e, assim, transformar as relações de poder em relações de autoridade partilhada.

E, sendo a Arte uma forma de comunicação importante com a vida, é que procuro, no meu *espaçotempo*, que essa comunicação aconteça diariamente. Falar, fazer novos amigos, ler, escrever, contar, cantar, desenhar, pintar, brincar, atuar, comer, disputar, enfim, poder experimentar e realizar diferentes atividades nos faz ver o mundo diferentemente e de maneira singular, com novas possibilidades para agir e interagir. E qual o melhor lugar para que tudo isso seja proporcionado? O espaço escolar.

Por trabalhar com crianças que muitos dos seus pais ou responsáveis não tiveram a oportunidade ou foram impedidos por outros motivos no decorrer de suas vidas de frequentar a escola ou que não aprenderam a valorizá-la, procuro despertar todo o interesse dos meus alunos diariamente. Só assim eles podem enxergar esse espaço de maneira positiva.

Pensando numa ação pedagógica em que os conhecimentos dos alunos e os escolares possibilitem sentido para que ocorra, de fato, aprendizagem efetiva, minha prática pedagógica proporciona atividades em grupo, dentro da rotina diária, que têm o objetivo de propiciar o desenvolvimento do aluno como sujeito autor do seu espaço, pois nesse realizar diário "o pensamento e o sentimento estão contidos no processo de fazer." (SENNET, 1943, p.17).

Assim, todo o processo de construção desse sujeito vai se formando a cada dia

junto com os seus pares. E é, justamente, nesse dia a dia em que o aluno vai conseguindo se perceber como sujeito praticante do *espaçotempo* no qual está inserido. Assim,

A indissociabilidade entre as diferentes dimensões de nossa experiência de mundo, fruto das diferentes instâncias de inserção social e a influência disso na constituição de nossas identidades e possibilidades de ação sobre o mundo aparece, a partir daqui, como uma questão central para a educação e para os processos educativos, na medida em que estes podem ser entendidos como formas de intervenção sobre a constituição das identidades, logo, sobre os modos e as possibilidades de ação social daqueles que são a eles submetidos (OLIVEIRA, 2008, p.48).

Sendo assim, essa prática individual desenvolvida diariamente em sala de aula se torna emancipatória, uma vez que é realizada concretamente de modo criativo, em grupo e tendo a cada dia um aluno protagonista, diferente do previsto como está sistematizado no material impresso recebido pela escola.

Buscar sentidos para os nossos encontros diários é entender a trajetória da busca como um termômetro é um fazer atento imbuído de pensamentos que considere mais a cooperação do que a competição. Esse termômetro que mostra como será o dia, os interesses e os humores da turma e de alguns alunos que precisam ainda mais de “sentidos” para permanecerem produtivamente na dinâmica da sala de aula com os seus pares e seus professores.

Nesse processo de feitura diário, persistindo e acreditando que a qualidade do trabalho depende do impacto que ele pode causar na turma, o professor artífice vai aprendendo e se aperfeiçoando a se situar diante de contextos impensáveis. E são os chamados Estudos do Cotidiano que me permitem considerar relevantes os dados não quantificáveis e controláveis da realidade[*relato da professora Patrícia Ferreira de Abreu, professora do município do Rio de Janeiro*].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de esgotar as reflexões acerca da produção dos conhecimentos curriculares nos/dos/com os cotidianos e de fazer uma análise reducionista dos problemas emergentes do cerne da escola pública, a pesquisa com o cotidiano se

funde com os diálogos entre as vivências ao longo do processo educativo, motivo pelo qual se denota a impossibilidade do encerramento da pesquisa nas ideias apresentadas.

Os relatos das crianças que foram entrevistadas apenas servem como ponto de partida para uma análise mais aprofundada das relações entre os saberes praticados *versus* saberes hierarquizados nos currículos escolares, responsáveis pela linearidade do conhecimento fragmentado e, por vezes, pelo fracasso desses alunos diante do modelo curricular predefinido.

As falas docentes que serviram de base para aprofundamento empírico da pesquisa revelam certo receio quanto aos rumos que o processo ensino-aprendizagem vem tomando em meio a diferentes incertezas que se afirmam no dia a dia da escola. Por vezes, esse receio colabora para a manutenção e a reprodução de práticas verticalizadas pautadas no conteudismo, o que exclui outras formas de conhecimento do que é considerado válido.

Inseridas num processo de fragmentação de saberes constante, muitas escolas buscam superar seus anseios em lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos de classes subalternizadas por meio de propostas ainda mais fragmentadas, reduzindo o fracasso escolar desses alunos meramente ao econômico, o que se evidencia como um equívoco.

Considerando a diversidade epistemológica que compõe a escola, uma proposta efetiva se baseia em uma visão das práticas curriculares voltada à emancipação social e à produção de novas alternativas. (Re)afirmando a impossibilidade de generalização dos resultados desta pesquisa às distintas realidades, os estudos e proposições postos aqui podem servir de base para novas reflexões acerca do currículo e de suas manifestações cotidianas.

REFERÊNCIAS

ALVES, N.; GARCIA, R.L. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. (Org.). *A bússola do escrever*. São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002. p. 255-296.

AUGÉ, M. *Não-lugares*. São Paulo: Papirus, 1994.

Revista Communitas V1, N2, (Jul-Dez) 2017: Relações de poder e formas de resistências na educação e na literatura

CANDAU, V.M. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

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

CINELLI, M. L.; GARCIA, A. Olhar sem ver: escolas invisíveis e currículos praticados. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. *Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/avaliar-ato-tecido-pelas-impresicoes-do-cotidiano>> Acesso em: 15 abr. 2017.

FERRACO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

GARCÍA, Joaquim Torres. *América Invertida (Imagem)*, 1935. Disponível em: <<http://www.socialistamorena.com.br/nosso-norte-e-o-sul>> Acesso em: 25 jun. 2017

GOHN, M. da G. (2002) Educação Popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma; *ETD- Educação Temática Digital*, Campinas, v.4, n.1, , dez., p.53-77. MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção: Experiência e Sentido.

MOREIRA, A. F. B. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. (Orgs.): *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NAJMANOVICH, D. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/docotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, I. B. *Boaventura e a Educação*. Belo Horizonte: Ed Autêntica, 2006.

_____. *Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar*. Disponível em <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf>> Acesso em 15 jun. 2017.

OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas* –

sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

SANTOS, B.S. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. Novos estud., n.79, p.71-94, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004> Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SENNETT, Richard, 1943. *O artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2013.

CONVERSAS COM COTIDIANOS: COLONIALISMO, RESISTÊNCIA E INJUSTIÇA COGNITIVA EM ESCOLAS DE COMUNIDADE

RESUMO: Compreendendo a escola pública como lócus de formação humana e como espaço demarcado por embates políticos e culturais, o molde linear e hierarquizado das prescrições curriculares oficiais se manifesta na vida escolar dos sujeitos que a compõem de forma autoritária e classificatória, relegando para ramos desvalorizados os conhecimentos produzidos nos/dos/com os cotidianos. A modernidade trouxe consigo a concepção de um modelo epistemológico único, o que difere o conhecimento científico dos demais, subalternizando aquilo que é produzido no dia a dia e criando formas de desvalorização e injustiça cognitiva. A pesquisa objetiva, assim, investigar esses cotidianos invisibilizados pelo modelo hegemônico que rege os sistemas de ensino, delineando práticas curriculares emancipatórias que visem à igualdade e à justiça cognitiva entre os indivíduos. Contraoendo-se ao reducionismo, as pesquisas nos/dos/com os cotidianos nos trazem a impossibilidade de estabelecer um fim em si mesmo para as discussões apresentadas, mas oferecem caminhos para relações ecológicas entre conhecimentos visando a uma escola democrática e plural.

Palavras-chave: Currículo. Cotidiano. Resistência. Justiça Cognitiva. Redes de conhecimentos.

CONVERSATIONS WITH DAILY LIVES: COLONIALISM, RESISTANCE AND COGNITIVE INJUSTICE IN COMMUNITY SCHOOLS

ABSTRACT: Understanding the public school as a locus of human formation and as a space demarcated by political and cultural conflicts, the linear and hierarchical mold of the official curricular prescriptions is manifested in the academic life of those that compose it in, an authoritarian and classificatory way, relegating to devalued branches the knowledge produced within/from/with the daily lives. Modernity brought with it the conception of a unique epistemological model, which differs the scientific knowledge from the others, subalternizing what is produced in the day to day and creating forms of devaluation and cognitive injustice. The research aims to investigate these daily lives turned invisible by the hegemonic model that governs education systems, outlining emancipatory curricular practices that aim at equality and cognitive justice among individuals. Contrary to reductionism, the

researches within/from/with the daily lives bring us the impossibility of establishing an end in itself for the presented discussions, but they offer ways for ecological relations between knowledge aiming at a democratic and plural school.

Keywords: Curriculum. Daily lives. Resistance. Cognitive Justice. Knowledge networks.

CONVERSAS CON COTIDIANOS: COLONIALISMO, RESISTENCIA E INJUSTICIA COGNITIVA EN ESCUELAS DE FAVELAS

RESUMEN: Comprender la escuela pública como espacio de formación humana demarcado por conflictos políticos y culturales, el molde lineal y jerarquizado de las prescripciones curriculares se manifiesta en la vida de los sujetos que la componen de forma autoritaria y clasificatoria, depreciando los conocimientos producidos en los cotidianos. La modernidad trajo consigo la concepción de un modelo epistemológico único que difiere el conocimiento científico de los demás, depreciando lo que se produce diariamente y creando formas de desvalorización e injusticia cognitiva. La investigación objetiva estos cotidianos hechos invisibles por el modelo hegemónico que rige los sistemas de enseñanza, estudiando prácticas curriculares emancipatorias que apunten a la igualdad y el respeto a todos los conocimientos. Contraponiéndose al reduccionismo, las investigaciones en los cotidianos nos traen la imposibilidad de establecer un fin en sí incluso para las discusiones presentadas, pero ofrecen caminos para mejores relaciones entre conocimientos dirigidos a una escuela para todos.

Palabras clave: Currículo. Cotidiano. Resistencia. Justicia Cognitiva. Redes de conocimientos.

Submetido em Maio de 2017
Aprovado em Setembro de 2017